

COMPETENCIAS PARA LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE¹.-

M. Sc. Mario Rodríguez-Mena García.²

M. Sc. Ivet García Montero

Dr. Roberto Corral Ruso³

Lic. Carmen María Lago Palacio

Presentación:

El tema del *aprendizaje* no por viejo en la Psicología deja de ser actual. Son varias las razones por las que su estudio mantiene vigencia y la seguirá teniendo. En el caso específico de este Proyecto, son dos las ideas que aportarán un matiz novedoso a su empleo y comprensión dentro del marco investigativo que le sirve de sustento.

La primera idea tiene que ver con la necesidad de conceptuar al aprendizaje desde una dimensión social, y no exclusivamente psicológica como tradicionalmente se ha hecho, pues los contextos donde se producen los aprendizajes son muy variados y están vinculados a las disímiles prácticas que realiza el ser humano, cuya esencia: la apropiación de la cultura, histórica y socialmente construida, es asimismo, la esencia de la condición humana. Por la misma razón, aparece una segunda idea que pretende rescatar al aprendizaje como una categoría que puede ser operacionalizada también para otros escenarios de actuación diferentes al contexto escolar, como pudiera ser, en este caso, el laboral.

Hoy, como nunca antes, asistimos a un mundo laboral que 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 coloca ante la necesidad de preparar a las personas para que puedan aprender por sí mismas, de dirigir su propio aprendizaje a través del

¹ Tomado del trabajo de los autores citados: PROGRAMA DE FORMACIÓN DE APRENDICES AUTORREGULADOS EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE. (MARCO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO).- Proyecto "Aprendizaje para el Cambio" CIPS.-Junio2003.

² M. Sc. en Psicopedagogía y en Educación con mención en Psicología Educativa. Investigador del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS).

³ Facultad de Psicología-Universidad de La Habana.

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 adaptable de recursos 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.

Tales capacidades, herramientas y disposiciones con las que debe operar un aprendiz autorregulado son en esencia adquisiciones culturales, que emergen y se desarrollan en el contexto de comunidades de prácticas. En este mundo global, de interdependencias cada vez más profundas, de investigación, producción y educación colectivas, el desarrollo de estas comunidades de práctica en 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 las Comunidades de Aprendizaje tiende a ser cada vez más importante y se instituyen en verdaderos marcos de desarrollo para sus integrantes en la medida 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.

El resultado del que forma parte este trabajo se centra en la fundamentación teórica y metodológica del Programa que hemos diseñado para la Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje.

El resultado se estructura en dos bloques:

El primero de ellos se dedica al análisis de la situación problemática actual en torno al modo en que se está comprendiendo la categoría aprendizaje en cuanto a su naturaleza y función en las actividades humanas, en general, y en la vida laboral, en particular; a partir de ahí se señalan los elementos básicos que justifican la propuesta de nuestro Programa de formación, se especifica el problema a investigar y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar con el resultado.

El segundo bloque explicita las bases teóricas y metodológicas que sostienen al Programa. Se sintetiza, entre las ideas más importantes que las diversas teorías del aprendizaje han aportado, aquellas que armonizan más con nuestra concepción sociopsicopedagógica del aprendizaje y su proceso de autorregulación firmemente sustentada en el enfoque histórico cultural de Vygotski. La construcción de tales bases teóricas toma como pilares los modelos explicativos elaborados en anteriores resultados acerca de la autorregulación del aprendizaje (García, I; 1998) y los criterios para identificar y potenciar la calidad del aprendizaje (Rodríguez-Mena, M; 1999). En las bases metodológicas del Programa se enfatizan algunos requerimientos de orden procesal a considerar para una intervención en el aprendizaje adulto desde la situación concreta de aprendizaje y se propone el enfoque de investigación-acción educativa acorde con las intenciones formativas del Programa.

Uno de los temas trabajados es el relacionado con las competencias del que denominamos: aprendiz autorregulado, que presentamos a continuación.

Competencias del Aprendiz Autorregulado.

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.

Algunas cuestiones deben ser consideradas en este resultado, por una parte, qué entendemos por un aprendiz autorregulado, y, estrechamente ligado a ello, qué

cuestiones son esenciales para identificar y formar las competencias de este tipo de aprendiz, de lo cual se deriva, directamente, elaborar nuestro punto de partida con relación a lo que entendemos como competencias, y en lo específico, qué tipo de competencias posibilitan la autorregulación del aprendizaje.

El aporte fundamental de este resultado al debate acerca de las competencias y su definición se situará, justamente, en el análisis preliminar de las competencias del aprendiz autorregulado y su expresión en el ámbito empresarial, tema novedoso entre los estudios del área que se llevan a cabo en nuestro país, y que contribuirá tanto a su comprensión conceptual, como a la instrumentación práctica de vías para la formación y desarrollo de tales competencias.

Por tales razones, no pretendemos presentar una sistematización detallada de las múltiples referencias que aparecen en la literatura acerca de las competencias, su formación y evaluación, sino que nos centraremos en asumir una propuesta teórica con carácter funcional, a los efectos de nuestro Programa y su aplicación, cuyos resultados serán un punto de partida recurrente para el análisis, enriquecimiento o transformación de dichas bases conceptuales.

De cualquier manera, algunas cuestiones serán necesariamente tratadas para comprender el vínculo de nuestro Programa con una propuesta que se ha generado en el mundo organizacional de los últimos tiempos y que ha replanteado la formación profesional y laboral: la Gestión por Competencias y el desarrollo de competencias laborales.

En torno a las competencias humanas y su gestión.

La Gestión del desempeño por competencias se enfoca en esencia, hacia el desarrollo y hacia lo que las personas sean capaces de hacer en el futuro. La Gestión por Competencias es en la actualidad una concepción relevante a considerar en la Gestión de Recursos Humanos, que supone una mayor integración entre estrategia, sistema de trabajo y cultura organizacional, junto a un conocimiento mayor de las potencialidades de las personas y su desarrollo.

A nuestro modo de ver, 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 y usuales.

Se reconoce, por algunos autores, que son unidades de conocimiento, imprescindibles para desarrollar con éxito una actividad; estas unidades están relacionadas con su manera de ser, su manera de pensar y, finalmente, su manera de actuar. 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.

El método de análisis de competencias denominado "empleo típico en su dinámica" (ETED) que desarrolla el CEREQ francés (Mandon, 1996; Llaroutzos, 1997) y que reconoce entre sus fuentes inspirativas a la teoría de Vygotski (específicamente la idea de la ZDP) alude que la competencia conecta los logros de un individuo y su potencial con la situación que lo moviliza, de modo que el análisis se refiere a la movilización misma y no a las actividades que la componen. En esta definición hay dos especificaciones importantes: la reversibilidad de los procesos que generan las competencias y el sentido específicamente humano práctico de ellas.

La reversibilidad significa que las competencias son un proceso de construcción; la puesta en acción las mantiene y desarrolla., la inacción las conduce a la atrofia; por tanto, el carácter de logro que la competencia puede adquirir depende del ejercicio de la misma, ausente este, será revertido.

Por su parte, cuando hablan de la dimensión humana o práctica hacen referencia al sentido de la acción. "*La situación movilizante da sentido a la acción del hombre o el hombre da sentido a su acción por la situación que asume*". (Mandon; 1996: 103) esto significa que no se puede aprehender las competencias sin aprehender al mismo tiempo, el sentido que el trabajador da a su lugar en la organización productiva.

De este modo, el ETED define a las competencias como: "*Capacidades movilizadas en el proceso de producción guiadas por el ejercicio de un rol profesional y de otro de interfase entre trabajadores. Su unidad de análisis no es la función, sino la actividad trabajo*" (Mandon, 1996: 97) Para ello, parten de una noción de trabajo que enfatiza la profesionalidad propiamente hablando.

El trabajo competente se caracteriza por la capacidad de enfrentar los imprevistos, por la dimensión relacional y, en particular, por la capacidad de cooperar y la creatividad. Todas ellas, capacidades ligadas a facultades humanas de abstracción e imaginación que son movilizadas en el tratamiento de situaciones siempre más complejas.

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. Ya con anterioridad se expuso la

relación entre las conductas, los conocimientos y los saberes, en la que estos últimos 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 aprendiz 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 aprendiz 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 (Rodríguez-Mena, M; 1999) 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. 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.

Las competencias articulan los recursos que poseen las personas para garantizar un mejor desempeño en la actividad que realizan, ellas orientan, guían, y permiten evaluar, la eficacia misma de las acciones que las personas ejecutan. Aunque se asientan en las propias aptitudes personales ellas son en realidad, en última instancia, 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. Por ello, el desarrollo de competencias para aprender mejor depende en gran medida del modo en que nos insertamos en las diferentes redes de interacción social de las que formamos parte. El tipo y la calidad de la interacción determinarán la creación o no de zonas de desarrollo próximo que marcarán la tendencia del desarrollo futuro de los aprendices. Las relaciones que estimulan la interacción mutua, la comunicación plena, la cooperación, y la colaboración, son las que viabilizan el surgimiento de espacios potenciadores de desarrollo.

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 gestión de las experiencias de aprendizaje:

Estas competencias aluden a la posibilidad de articular 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.

Suponen que la persona que aprende asuma una actitud responsable y activa ante su aprendizaje y una dirección consciente del mismo, en la medida en que hace "diligencias" (acciones) para alcanzar sus metas de aprendizaje.

Particular espacio tienen en las competencias de gestión las percepciones de autoeficacia y los procesos metacognitivos, que permiten al aprendiz visualizar sus posibilidades de conseguir propósitos de aprendizaje, o qué aprender o autocorregir para alcanzarlo.

b) Competencias para la estructuración 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.

c) Competencias para la contextualización 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. Permiten el establecimiento de conexiones productivas para aprovechar las experiencias de aprendizajes presentes y pasadas con visión de futuro.

Para lograr la autorregulación del aprendizaje es necesario que los tres núcleos de competencias 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.

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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Adrián, G. (2001), "Aprendizaje continuo y competencias en las empresas exitosas". En: *Venezuela analítica editores*, Sitio Web Analítica.com.

Alonso Tapia, J. (1984), "Atribución de la causalidad y motivación de logro II: Estudio evolutivo de la influencia de las atribuciones en el nivel manifiesto de la motivación de logro". En: *Revista Estudios de Psicología*, No. 17 (separata), España.

Alonso Tapia y Montero García-Celay, (1990), "Motivación y aprendizaje escolar". En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Compiladores) *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Ausubel, D. (1976), *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.

Bandura, A (1987), *Teoría del aprendizaje social*, Madrid: Espasa Calpe (3ra edición)

Barnett Pearce, W (2002), "Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: el pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construccionismo social y de la representación a la reflexividad", En Fried Schnitman, D. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Editorial Paidós (3ª reimpresión)

Betancourt, H. (1984), "Teoría de atribución y motivación humana: aplicaciones y proyecciones". En: *Revista de Psicología General y Aplicada*, Vol. 39(4). España.

Blake, Oscar J. (1999), *La capacitación. Un recurso dinamizador de las organizaciones*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Macchi, 2ª edición corregida y aumentada.

Borkowski, J; M, Carr y M, Pressley. (1987), "Spontaneous Strategy Use: Perspectives from Metacognitive Theory", In *Intelligence*, 11, pp. 61-75.

Bourdieu, P, (1991), *El sentido práctico*, Madrid: Taurus.

Bozhovich, L. I. (1972), *Estudios de las motivaciones de la conducta de los niños y adolescentes*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación,

Brookfield, S, D, (1986), *Understanding and Facilitating Adult Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.

Bruner, J. S, (1972), *Hacia una teoría de la instrucción*, México: Ed. Litográfica Azteca S. A

Bruner, J; R. Olver and P. Greenfield (1966), *Studies in Cognitive Growth*, New York: John Wiley and Sons.

Burón, J. (1993), *Enseñar a Aprender: Introducción a la Metacognición*, Bilbao: Ediciones Mensajero.

Carr, W y S, Kemmis (1988), *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*, Barcelona: Ediciones Martínez Roca S. A

Castell, M, (1996), "The Network Society", Volumen I de la obra *The Information Age: Economy, Society and Culture*, Blakwell.

Corral, R. (1999), "El dilema cognitivo-afectivo y sus fundamentaciones históricas" En *Creemos*, San Juan, Año 5, No. 1

_____. (2001), "La Zona de Desarrollo Próximo: una interpretación" *Revista Cubana de Psicología*, La Habana, Vol 17 No. 1

Cumming, T.G and C. Worley (1997), *Organization Development and Change*, Cincinnati, Ohio: Southwestern Publishing. 6ª Ed

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

Dewey, J. (1995), *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid: Ed. Morata.

Druker, P, (1995), *La sociedad postcapitalista*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
English, F y J, Hill, (1995), *Calidad total en la educación. La transformación de las escuelas en sitios de aprendizaje*, México: EDAMEX S. A.

Fierro, A., (1990), "Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar". En: C. Coll, J.Palacios y A. Marchesi (Compiladores) *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza Editorial.

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

-----, (1997), *Pedagogía da autonomia*, Sao Paulo: Paz e Terra.

Gagné, R. M. (1987), *Las condiciones del aprendizaje*, México: Interamericana. (4ta edición).

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

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

Gardner, H, (1995), *Inteligências Múltiplas. A Teoria na Prática*, Porto Alegre: Artes Médicas,

García, I, (1997), "Hacia la construcción del modelo teórico para la comprensión de los procesos motivacionales y afectivos", [inédito], La Habana.: CIPS.

----- (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.

Garnier, C; N. Bednarz y I. Ulanovskaya (1996), *Após Vygotski e Piaget*, Porto Alegre: Artes Médicas

González, A., (1994), *PRYCREA. Desarrollo multilateral del potencial creador*. La Habana, Editorial Academia.

González. A.; O. D´Angelo y otros, (1995), *Creatividad, Pensamiento y Motivación. Estudio de interrelaciones entre los procesos psicológicos en la transformación educativa*. PRYCREA. [inédito], La Habana.: CIPS.

Guns B, (1996), *Aprendizaje Organizacional. Cómo ganar y mantener la competitividad*. México, Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.

Habermas, J. (1989), *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Buenos Aires: Taurus.

----- (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*.

Jourard, S. M., (1972), "Fascination. A Phenomenological Perspective on Independent Learning », In Silberman, M. L, et al (eds.) *The Psychology of Open Teaching and Learning*, Boston: Little Brown

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

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

Konopkin, O. A (1987), "Acerca de la estructura funcional del proceso de autorregulación". En *Psicología en el socialismo*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales,

Kossakowski, A. (1987), "Acerca del papel de la actividad de orientación para la acción independiente". En *Psicología en el Socialismo*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.

Labarrere, S. A. (1994), *Pensamiento. Análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos*. México: Angeles Editores.

-----, (1995), "Autorregulación de la conducta y la personalidad", En: *Adolescente cubano. Una aproximación al estudio de su personalidad*. Colectivo de autores. Editorial Pueblo y Educación.

Labarrere, G y G. E. Valdivia. (1988), *Pedagogía*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Lave, J y E, Wenger (1991), *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, New York: Cambridge University Press.

Lemke, J. L, (1996), "Cognition, context and learning: a social semiotic perspective". En D. Kirshner Ed., *Situated Cognition Theory: Social, Neurological, and Semiotic Perspectives*. New York: Erlbaum

Leontiev, A. N. (1981), *Actividad, conciencia, personalidad*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Lewin, K, (1951), *Field Theory in Social Science*, New York: Harper.

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

Mandon, N. (1996), " Emplois: Analyse de leurs évolutions et des competences mises en oeuvre. Découvertes et exigences", En *Actualité de la Formation Permanente*, Paris, No. 143, pp 90-110

Maslow, A. H, (1970), *Motivation and Personality*, New York: Harper and Row.

Meirieu, P. (1997), *Aprender... oui, mais comment*, Paris : ESF éditeur.

Mertens, L. (1996), *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*, Montevideo: OIT – CINTERFOR – conocer.

Mezirow, J, (1985), "A Critical Theory of Adult Learning and Education", En *Adult Education*, 32 (1), pp. 3-27.

Montero Leite, E. (1996), *El rescate de la calificación*, Montevideo: OIT- CINTERFOR.

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

Novak, J. D. (1982), *Teoría y práctica de la educación*, Madrid: Alianza Editorial S. A,

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

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.

Palinesar, 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.

Peralbo, M. y otros, (1986), "Motivación y aprendizaje escolar: Una aproximación desde la teoría de la autoeficacia". En: *Revista Cuadernos de Pedagogía*, No. 16, España.

Pozo, J. I, (1996), *Aprendices y maestros*, Madrid: Alianza Editorial S.A

Ramírez, F. (2001), "La gestión del conocimiento en las organizaciones de sistemas". En: *Página Web. Gestión del conocimiento.com*.

Reigeluth, Ch. (1983), *Instructional design: theories and models. An overview of their current status*, N. Y: Erlbaum. Hillsdale

Rico, P. (1996), *Reflexión y aprendizaje en el aula*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación

Rogers, C. R, (1969), *Freedom to Learn*, Ohio: Merrill, Columbia,

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), PRYCREA: Una Aproximación a la elaboración de criterios psicopedagógicos para la identificación de los aprendizajes de calidad y su potenciación [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 e I. García (2001), *Aprendizaje para el cambio. Proyecto para la Formación de aprendices autorregulados en Comunidades de Aprendizaje*. La Habana: CIPS.

Rodríguez- Mena, M; I. García; R. Corral y C. Lago (2004), *Aprender en la Empresa. Fundamentos sociopsicopedagógicos del Programa para la Formación de aprendices autorregulados en Comunidades de Aprendizaje*. La Habana: Editorial Prensa Latina.

Sanmartí, N. (1995), "Autorregulación de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos". En: *Revista Alambique, No.4*. España.

Savoyant, A. (1996), *Une approche cognitive de l´alternance*, Marseille : CEREQ Bref, No.118, pp. 2-112.

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.

Schön, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores*, Barcelona: Editorial Paidós.

Scribner, S. (1986), "Thinking in action: Some characteristics of practical thought". In R. Sternberg y R. K. Wagner (Eds) *Practical intelligence. Nature and origins of competence in the everyday world*, New York: Cambridge University Press

Sternberg, R. (1986), *Intelligence Applied*, Orlando, Florida: Harcourt Brace Jovanovich Publisher

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

Tejedor y Aguirre, (1998), *Modelo de gestión del conocimiento de KPMG Consulting*, en Web www.gestióndelconocimiento.com

Torres, R. M, (2001), "Comunidad de Aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje", Documento presentado en el "Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje", Barcelona Forum 2004, Instituto Fronesis, Ecuador/Argentina: www.fronesis.org

Tough, A. (1979), *The Adult's Learning Projects*, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

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.

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

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