

El Aprendizaje para el Cambio. Papel de la Educación

Mario Rodríguez-Mena García

Ivet García Montero

Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas

Resumen: Este artículo tiene la intención de provocar la reflexión acerca del papel que ha de jugar la educación de hoy en promover verdaderos aprendizajes, que sirvan a las personas para enfrentar las exigencias de cambio, en todos los órdenes, que la nueva sociedad impone. Se presenta, someramente, el programa de “Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje”, que los autores llevan a cabo como parte de su labor investigadora en el Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente de Cuba y como respuesta a esta demanda social; y sus experiencias en la formación de educadores mexicanos del estado de Morelos que hoy tienen ya la posibilidad de implementar en sus aulas el modelo de formación que propugna dicho programa.

Palabras clave: aprendizaje, cambio, autorregulación, comunidad de aprendizaje, formación de docentes.

Abstract: *The purpose of this paper is to provoke a discussion about the role of education in the promotion of the real learning that will serve people to face the changes required for a future society. It is showed briefly the program for the “Formation of Self regulated Apprentices in Learning Communities”, created by the authors as apart of their research, in the Center for Psychological and Sociological Research of the Ministry of Science, Technology and Environment of Cuba, to provide an answer to this social demand. It shows too their experiences in teaching some mexican professors in the state of Morelos who have now the opportunity to implement in their schools the pedagogical model presented in the program.*

Key words: *learning, change, self regulated, learning communities, teacher’s formation.*

La psicología y la pedagogía de nuestro tiempo combinan sus esfuerzos para responder a necesidades urgentes de la educación. Uno de los retos principales planteado a estas ciencias es la búsqueda de mecanismos y vías para la formación eficiente del que aprende. Reto que, sin duda alguna, está siendo cada vez más condicionado por las exigencias del mundo de hoy, marcado por las dinámicas del cambio, el desarrollo tecnológico y científico acelerados; así como la conformación de lo que se ha denominado

“sociedad del conocimiento”, reflejo del abundante manejo de la información y de su continua generación y difusión.

Inmersos en ese contexto global tenemos los espacios concretos del aula, de la escuela, de nuestros estudiantes y maestros con sus problemáticas reales, y frente a esa realidad, el surgimiento inevitable de un conjunto de interrogantes: ¿están preparados alumnos y profesores para enfrentar esta exigente realidad?, ¿acaso el que aprende, la persona que sale de nuestras aulas se lleva consigo las herramientas de todo tipo que le permitirán vivir en la sociedad de hoy, del presente y del futuro?, ¿está la escuela formando el individuo capaz de asumir activamente las exigencias de los nuevos contextos laborales, de aprendizaje permanente, de progreso científico, de demanda personal, familiar y, en general, de los continuos cambios sociales y económicos?.

Alcanzar verdaderos aprendizajes de calidad en la escuela requiere una transformación sustancial y efectiva de las instituciones escolares. La transformación, que no deberá confundirse nunca con simples reestructuraciones, tiene implicaciones de diferente naturaleza: sociológicas, psicológicas y pedagógicas (Rodríguez-Mena, 2002).

Desde el punto de vista sociológico:

1. La escuela, como escenario de los aprendizajes, debe cambiar:
 - De un espacio de reproducción, a un espacio de creación.
 - De un contexto de normativas, a un contexto de participación.
 - De un terreno de competencia, a un terreno de cooperación.
 - De un sitio centrado en el maestro, a un sitio centrado en las relaciones entre los actores que intervienen en la trama de aprender.
2. La educación, como mediadora en los aprendizajes, debe cambiar:
 - De un medio para reproducir la sociedad, a una palanca para el cambio social.
 - De mecanismo cultural para asimilar al aprendiz, a un mecanismo efectivo para que el aprendiz asimile la cultura.
 - De proveedora de experiencias monoculturales, a proveedora de experiencias multiculturales.

- De instrumento que promueve la uniformidad, a facilitadora de la diversidad.

Desde el punto de vista psicológico:

1. La comprensión del aprendizaje ha de cambiar:

- De una definición unitaria, a la aceptación de la idea de la existencia de múltiples aprendizajes.

- De su centración en el cambio de conductas, a la visualización de la transformación constructiva de la persona que aprende.

- De su ubicación en lo estrictamente individual, a su redimensión socializadora.

2. El papel del que aprende ha de cambiar:

- De receptor de información, a productor y evaluador del conocimiento.

- De sometido al poder del conocimiento, a dominador del poder que significa conocer.

- De aspirar a la competencia como fin, a emplearla como medio para aprender más.

- De sometido al control externo, a persona autorregulada.

Desde el punto de vista pedagógico:

1. La enseñanza ha de cambiar:

- De estabilizadora, a problematizadora.

- De una didáctica para el aprendizaje, a una didáctica desde el aprendizaje.

- Del empleo de estrategias homogéneas, a la utilización de variedad como reconocimiento de las diferencias.

- De la evaluación de productos, al monitoreo de los procesos.

- Del programa cerrado regido por la “ingeniería curricular”, al programa abierto regido por los valores humanos.

2. El maestro debe cambiar:

- De transmisor, a consejero y tutor.

- De inquisidor, a promotor de la indagación.

- De observador externo, a observador participante.

Con certeza, una dirección de gran importancia para la investigación y la labor de psicólogos y educadores ha sido la búsqueda de mecanismos psicopedagógicos y el estudio de los procesos de distinto tipo que permiten el desarrollo del aprendizaje activo, independiente, crítico y reflexivo de los estudiantes, como elemento esencial del éxito en el proceso docente. Sus resultados permitan la formación de la persona en un sentido de mayor integridad, en términos de su crecimiento personal y del dominio de competencias diversas necesarias para la vida en sociedad.

En general, los estudios acerca del aprendizaje avanzan hacia la precisión de los factores que garantizan su calidad y hacia la comprensión del modo en que estos se producen, es decir, se ocupan básicamente de la interrogante: ¿cómo aprenden las personas?, situándose, de este modo, frente al examen de los procesos que subyacen en el aprendizaje. En particular, el énfasis se ha puesto en aquellos procesos de mayor complejidad que aluden a las estrategias para aprender y regular el propio aprendizaje, abriendo el camino necesario al estudio de la autorregulación.

Sin embargo, debido a los disímiles enfoques epistemológicos con los que se abordan tales estudios, la comprensión sobre la naturaleza del aprendizaje humano y el modo más eficaz para intervenir en ellos, es todavía un asunto de controversia y desacuerdos en los ámbitos académicos. Ante tal profusión de ideas, a veces contrapuestas, hemos decidido optar por una caracterización de lo que el aprendizaje es, o debería ser, evitando una definición que no podría captar la esencia real de tan complejo fenómeno. Esa caracterización, que asume las ideas básicas del enfoque histórico-cultural y sirve de fundamento a nuestra comprensión del aprendizaje, aparece ampliamente descrita en Rodríguez-Mena, M. (1999) y refiere primordialmente los siguientes rasgos del aprendizaje humano:

- Los aprendizajes son cambios.
- Los aprendizajes potencian el desarrollo.
- Los aprendizajes tienen una naturaleza social.
- Los aprendizajes se basan en la experiencia.
- Los aprendizajes anticipan.
- Los aprendizajes integran múltiples procesos.
- Los aprendizajes están mediados.

- Los aprendizajes son actos perfectibles.

La tendencia más generalizada de conceptualizar al aprendizaje es aquella que refiere la cualidad de cambio; es decir, el aprendizaje es entendido como un cambio en la persona que aprende. Este no es cualquier cambio, sino aquel que esté condicionado por la experiencia a la que se somete el aprendiz. De este modo, se puede afirmar que el aprendizaje es siempre un cambio producido por la experiencia.

Desde los años sesenta, cuando comienzan a aparecer teorías discordantes con el conductismo, se abre el diapasón de aristas de comprensión del aprendizaje. Ya no es visto sólo como un producto, o sea, el resultado que se obtiene como desenlace de la experiencia de aprendizaje; sino que empieza a interpretarse, además, tanto como proceso, al preocuparse por lo que se genera en el curso de la experiencia, y como función, cuando se realzan ciertos aspectos críticos del aprendizaje como la motivación, la retención o la transferencia de lo que se aprende de tales experiencias.

Hoy la preocupación de los estudiosos del aprendizaje se ha trasladado desde una visión centrada en el control de la conducta que cambia, hacia una perspectiva que lo enfoca en términos de crecimiento humano, lo que se traduce en adquisición de competencias (Bruner, 1972) y actualización del potencial (Maslow, 1970). El enfoque histórico cultural ofrece la lectura dialéctica de dicho cambio al señalar la naturaleza social de todo el proceso de aprendizaje (Vygotski, 1982).

El aprendizaje como demanda social

El escenario general: la llamada sociedad posmoderna, postindustrial, globalizada (impuesta por el mundo occidental desarrollado) establece ciertas exigencias para el aprendizaje, diferentes a las que existían unos años atrás. En estos ámbitos actualmente se emplean términos como “sociedad de la información”, “sociedad del conocimiento”, “sociedad del aprendizaje”, para caracterizar la nueva época histórica (Pozo, 1996). Ahora, la sociedad se ha hecho más exigente en cuanto a las demandas de conocimientos y destrezas que exige a sus ciudadanos. Un mundo de cambios acelerados requiere de nuevos aprendizajes, y la posibilidad de disponer de múltiples saberes alternativos, en cualquier dominio del conocimiento humano, crea la necesidad de lograr una integración y relativización del conocimiento que no puede seguir

siendo sustentada en la tradicional forma de aprender por simple reproducción.

Hoy, como nunca antes, asistimos a un mundo laboral que requiere 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.

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 disseminación, 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 apreciaciones cruciales para la formación integral del hombre: aquellas que tienen que ver con la capacidad del contexto socioeconómico 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.

Si hay una verdad indiscutible sobre el hombre moderno, algo en lo que todos los estudiosos de la especie humana coinciden, es el hecho de que éste vive en un ambiente de cambio continuo.

Los ambientes cambiantes exigen readaptación permanente. La forma de adaptación más elaborada en los humanos es, tal vez, el aprendizaje. Por tanto, un mundo cambiante, socialmente construido como el nuestro, requiere la revisión de sus metas de educación y formación. La tendencia más humanista afirma que esta meta no debe ser otra que la facilitación de este aprendizaje (Roger, 1969; Bruner, 1972; Lipman, 1992).

Pero, ¿cuáles son los obstáculos del mundo moderno, que impiden que el aprendizaje fluya de un modo natural y sea socialmente facilitado? Las interpretaciones de este fenómeno actual son variadas, desde el punto de vista sociopsicológico hay una que parece interesante como hipótesis explicativa, y que sustenta la necesidad de implementar programas de intervención en los aprendizajes humanos.

El análisis psicológico de la personalidad permite comprender que con la edad la tendencia en el desarrollo humano es el aumento visible de su capacidad para dirigirse. En la medida que una personalidad sana se desarrolla aumenta la necesidad de independencia. Sin embargo, ¿qué sucede fuera de esta persona que busca su independencia? Hay un problema real, y que resulta paradójico: mientras aumenta la necesidad de independencia de los individuos, la cultura no fomenta el perfeccionamiento de las competencias requeridas para su autodirección (Knowles et al., 2000) por lo tanto, aparece un vacío entre la necesidad y la capacidad de dirección. Las consecuencias de este fenómeno para la personalidad son múltiples y en la literatura psicológica se recogen en diversas manifestaciones de conductas inadaptadas o síntomas de desequilibrios más o menos acentuados como pueden ser las tensiones, resentimientos, resistencias y rebeldía.

La idea de Mezirow (1981) sobre “la perspectiva transformacional” es básica para el enfrentamiento a esta paradoja actual: para lograr que la persona encuentre los modos de hacer viable su independencia dentro de su contexto cultural, es necesario que aprenda a transformar su modo de pensar sobre sí mismo y sobre su mundo; para ello se requiere fomentar la “reflexividad crítica” (Brockfield, 1986).

La reflexividad crítica es vista como una competencia indispensable para el aprendizaje significativo. 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 que la persona que aprende reflexione sobre sus propios esquemas de pensamiento, cuestione sus normas internalizadas, cambie sus autoconceptos y reinterprete sus modos de actuar presentes y pasados desde nuevas perspectivas, “el aprendizaje significativo personal supone un cambio fundamental en los aprendices y los guía a redefinir y reinterpretar sus mundos personales, sociales y ocupacionales” (Brookfiel, 1986: 213).

La complejidad del enfoque del aprendizaje como fenómeno social puede ser comprendida hasta aquí por las implicaciones que tienen las diferentes dimensiones de los cambios de que estamos hablando. Si se sigue la secuencia de argumentos e hipótesis que hemos ofrecido para entender la naturaleza y función de los aprendizajes humanos es posible notar que: el aprendizaje es cambio: cuando se aprende se cambia y para aprender hay que cambiar, por tanto, aprender es un acto de cambio y no es posible cambiar sin aprender.

Pero, ¿cómo logramos actuar desde una “perspectiva transformacional” y con semejante visión de “reflexividad crítica” para que el aprendizaje se convierta en una verdadera palanca de cambio?

Esta demanda social sólo es posible cubrirla desde la práctica social misma. La respuesta a los modos más convenientes de práctica social que pueden favorecer estos aprendizajes para el cambio están en las ideas básicas contenidas en el enfoque histórico cultural creado por Vygotski, y que constituye el asidero teórico más importante de nuestra propuesta de programa interventivo. Este es un enfoque psicológico que se sostiene en las ideas filosóficas de Karl Marx, cuya doctrina dialéctico materialista ubica a la praxis, la actividad del hombre social transformando la realidad, como la fuente y mecanismo de corrección y perfeccionamiento del conocimiento y, por tanto, de nuestro aprendizaje y cambio.

Para Vygotski, ¿es en la cultura? ¿como registro de los sistemas simbólicos socialmente creados? ¿donde se encuentran los organizadores de la experiencia. Pero no cualquier experiencia constituye fuente de conocimiento; se habla aquí de la experiencia como relación práctica y dinámica del hombre con el medio natural y

social, pues la experiencia sensible se forma a través de la experiencia práctica y el conocimiento no es ? como apuntan los constructivistas? ciencia de la idea, sino conocimiento del universo material y humano del que la idea es la expresión teórica. Los organizadores de esa experiencia ? la que permite conocer, aprender? no están apriorísticamente fijados en el interior del aprendiz sino fuera de éste, en la cultura, y es la práctica social la que permite su interiorización.

Un proyecto cubano para la formación de aprendices autorregulados en comunidades de aprendizaje

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, el modelo considera como aspectos relevantes por 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.
- La generación de una memoria organizacional.
- Desarrollo de mecanismos para la captación del conocimiento producido por otros y para la transmisión y difusión del conocimiento autogenerado.

En este mundo global 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 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 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.

Es por ello que nuestro proyecto centra su atención en un problema básico: la identificación y desarrollo de comunidades de aprendizaje dirigidas a la formación de aprendices autorregulados como garantía del desarrollo tanto personal como colectivo de las personas que las componen y su repercusión directa en la calidad de la actividad que realizan.

Como hipótesis básica sostenemos: que al ser el aprendizaje permanente una condición inseparable de toda actividad humana, éste sólo puede convertirse en un instrumento de desarrollo para las personas si éstas poseen los recursos necesarios para poder emplearlo como tal, la adquisición y desarrollo de esos recursos únicamente es posible a partir de la interacción social. De lo anterior se desprende la necesidad de desarrollar acciones que permitan formar a las personas en ese sentido.

Desde nuestro punto de vista, alcanzar dichos propósitos requiere el diseño, ejecución y evaluación de programas de formación que incluyan 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 mediante 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.

Nuestro Programa de Formación de Aprendices Autorregulados, basado en el desarrollo de competencias relevantes para aprender en el contexto de comunidades de aprendizaje, puede constituir una vía para lograr esos 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 puedan desempeñarse con mucha mayor eficiencia y eficacia en su actividad.

En general, creemos que el proyecto puede aportar un matiz novedoso al estudio del aprendizaje en dos direcciones claramente definidas: una, relativa a la creación de un encuadre teórico que permita esclarecer los alcances de la categoría aprendizaje en el marco de las ciencias sociales; y otra, referida al orden práctico y metodológico, que emana de la intención de contribuir a entender la naturaleza y función de los aprendizajes en los diversos contextos de la actuación del hombre.

El Programa de Formación del Aprendiz Autorregulado en Comunidades de Aprendizaje (Rodríguez-Mena, M. e I. García, 2001) cuenta con un sistema de estrategias de aprendizaje que son empleadas en situaciones de aprendizaje diversas, con el propósito de activar los

diferentes procesos psíquicos que posibilitan la autorregulación del aprendizaje.

Cada una de estas estrategias introduce procedimientos para el empleo de los recursos y mecanismos que la persona posee para aprender de un modo más eficiente y de los que hace poco uso en su aprender cotidiano. Digamos, la capacidad de reestructurar la información a través de esquemas, mapas y modelos conceptuales; la habilidad para cuestionar y problematizar esa información; la posibilidad de anticipar a partir de la elaboración de conjeturas e hipótesis; o el uso de las analogías y la inferencia para transferir y generar conocimientos. La activación de tales procesos y mecanismos para aprender debe estimular el desarrollo de las competencias básicas del aprendiz autorregulado.

El modelo de formación del aprendiz autorregulado parte del presupuesto básico de que el proceso formativo tiene lugar en el contexto grupal (comunidad de aprendizaje). Por ello, las estrategias de aprendizaje son aplicadas en la práctica interactiva como fuente de interiorización, a partir de situaciones de aprendizaje creadas con ese propósito. 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 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)

La autorregulación del aprendizaje en el contexto de comunidad de aprendizaje posibilita la gestión permanente del conocimiento, 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 conciente del entrono (la empresa se integra a sistemas más amplios y se produce una mayor implicación con su entorno y desarrollo).

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 éstos. No hay aprendizaje efectivo sin autorregulación. El aprendizaje efectivo es también aquel que humaniza; por tanto, debe respetar la naturaleza social del mismo. 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 (1982) 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 dicha comunidad 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.

La experiencia en la formación de educadores mexicanos para implantar el programa en las aulas

En colaboración con la Fundación Mexicana para la Educación del estado de Morelos y la Universidad Pedagógica Nacional en sus sedes de Cuernavaca y Cuautla, hemos tenido la oportunidad de trabajar con grupos de docentes de las diferentes enseñanzas del sistema educativo

mexicano que, a través de nuestros cursos de entrenamiento y asesoría, han comenzado a aplicar el Programa de Formación de Aprendizices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje en sus aulas.

Estos cursos de formación se articulan sobre la base de vivenciar el proceso mismo de creación de la comunidad de aprendizaje y el desarrollo de las competencias indispensables para que un aprendiz pueda autorregular su aprendizaje en el contexto de su comunidad. La idea es que el docente aprenda en comunidad de práctica lo que posteriormente facilitará en su salón de clase. De este modo, la comunidad de aprendizaje que integran los docentes insertados en los cursos de formación, se constituye con propósitos amplios, en tre ellos, perfeccionar la calidad de su actividad fundamental allí: aprender, 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, dirigida por el maestro facilitador.

Las situaciones de aprendizaje que se generan en la comunidad de aprendizaje al emplear las estrategias diseñadas por el programa, tienen determinadas peculiaridades que inciden en la obtención de aprendizajes cualitativamente diferentes a los que se observan en el aula tradicional y que los docentes comienzan a incorporar tras un profundo y sistemático proceso de reflexión individual y colectiva de lo que acontece en el salón de aprendizaje. Tales particularidades tienen que ver con:

- Cambio del rol del maestro que se convierte en facilitador del aprendizaje.
- Desplazamiento progresivo de las funciones didácticas, tradicionalmente conferidas a la actuación del maestro, hacia los aprendices.
- Creación paulatina de equipos que se organizan sobre la base de igualdad de condiciones para la participación.
- Uso del diálogo reflexivo encaminado a la construcción del conocimiento.
- Libertad de expresión como máxima para el entendimiento mutuo durante la construcción de tales conocimientos.

- Espacio abierto para el error como acto natural en el proceso de aprender.
- Posibilidad para la innovación, el cambio y la expansión del conocimiento.
- Posibilidad abierta para el establecimiento de conexiones múltiples entre los saberes “académicos” propios o compartidos con otros, así como las experiencias personales obtenidas en otros contextos de la vida.

Una de las primeras acciones que ejecuta la comunidad es la concertación de los compromisos entre los miembros del grupo para funcionar como tal. Este es un proceso de construcción paulatina donde la concertación y renegociación de sentidos personales y compartidos van marcando los derroteros de la Comunidad y los pilares de su organización y desempeño.

Básicamente los compromisos giran en torno a:

- Proporcionar un ambiente de seguridad y confianza que favorezca el aprendizaje.
- Responder siempre a las necesidades individuales y grupales.
- Fomentar el apoyo mutuo.
- Aprender entre todos.
- Cultivar y promover el crecimiento personal de cada uno.
- Brindar retroalimentación honesta y constructiva.

La elaboración de metas de aprendizaje garantiza los cimientos para el proceso de autorregular el propio aprendizaje (incluido el de toda la comunidad y el de sus miembros en particular). El modo de facilitar la gestión del aprendizaje en la comunidad es muy similar a como Mathew Lipman desarrolla su método de “Comunidad de Indagación” para enseñar a pensar filosóficamente (Lipman, 1992). Se insiste en la importancia de la producción de ideas significativas que son cuestionadas de modo sostenido y pertinente por parte de los participantes, estimulados constantemente por el facilitador para razonar acerca de sus propios problemas a través de las discusiones.

La comunidad en su conjunto es la protagonista de todo el proceso de enseñar y aprender, que en ella se genera. El maestro o profesor seguirá siendo un facilitador y orientador de ese proceso; se muestra la importancia de expresar interés en las diferencias entre diversos puntos

de vista, o en confirmaciones o contradicciones de opiniones particulares. Se ha observado que en esa atmósfera intelectual de dar y recibir, los participantes que inicialmente se mostraban retraídos o reservados, comienzan a ofrecer sus opiniones porque se dan cuenta que, en dicho ambiente, cada punto de vista será respetado y tomado seriamente. Dichos participantes están deseando asumir riesgos dentro de la discusión que se desarrolla y formular razones que apoyen sus opiniones.

En el transcurso del desarrollo de la comunidad de aprendizaje, los participantes comienzan a descubrir gradualmente que los intercambios entre ellos comienzan a ser distintos de lo que antes eran. La comunidad crea un sujeto colectivo cuando sus miembros comienzan a entender la importancia de los otros para su aprendizaje. Las manifestaciones de esta comprensión son diversas:

- Comparten sus experiencias y perspectivas sobre los temas que abordan.
- Reconocen la importancia de los puntos de vista de otras personas.
- Entienden el valor de ofrecer razones que apoyen sus propias opiniones.
- Sienten el valor de la imparcialidad.
- Reconocen la necesidad de ponderar los problemas en vez de quedarse satisfechos con expresar sus opiniones de forma rudimentaria y superficial.

Aportes a la autorregulación del aprendizaje

Aprender en comunidad a través de las estrategias del programa, brinda oportunidades insospechadas para que los aprendices desarrollen competencias hacia la autorregulación de su aprendizaje cotidiano. En este sentido, las manifestaciones más evidentes en torno a la autorregulación del aprendizaje aluden a:

- El desarrollo de la capacidad de formular preguntas sobre la base de conocimientos anteriores que pueden interconectar.
- El desarrollo de una actitud científica, lo que se traduce en la inquietud y el deseo de saber más, en la curiosidad sostenida, y en el interés por explorar los temas científicos. Ello se muestra cuando son capaces de seguir la pregunta, de retomarla una y otra vez en el proceso de búsqueda de las respuestas.

- La capacidad para formular hipótesis explicativas, fundamentadas en datos que pueden exponer de forma clara y sencilla.
- La posibilidad de conectar sus vivencias, experiencias personales, con los contenidos de aprendizaje; lo que les permite otorgar sentido a lo que aprenden.
- La capacidad para construir sus respuestas sobre la base del análisis y la organización de la información que los otros aportan durante el intercambio y discusión de los temas.
- La posibilidad de develar a los otros la manera en que razonan sobre los temas de estudio.
- La facilitación de oportunidades para que el aprendiz enseñe.
- El desarrollo de la capacidad del aprendiz para autoobservarse y autoevaluarse.
- El desarrollo de la competencia para descubrir y revelar sus procesos y mecanismos de aprendizajes a partir de una permanente actitud reflexiva.

La Comunidad de Aprendizaje brinda la posibilidad de crear espacios muy provechosos para que los aprendices se conozcan a sí mismos, para que identifiquen sus debilidades y fortalezas, y puedan operar con todos sus recursos. Constituye una vía para la defensa del espacio de exploración que reclama el aprendiz, y para que el maestro facilitador pueda aceptar los naturales errores del proceso de aprendizaje aprovechándolos pedagógicamente: apoyar la aventura, el cuestionamiento, la anticipación, la prueba de hipótesis, la búsqueda de alternativas y las iniciativas productivas de los aprendices.

Las interrogantes que elaboran los aprendices, los argumentos que construyen, las conexiones que realizan, los roles que asumen durante la puesta en práctica de la estrategia, constituyen indicadores que permiten predecir un mejoramiento continuo de sus aprendizajes, cada vez más autorregulados y dirigidos a elaborar significados verdaderamente útiles por su transferibilidad.

Mario Rodríguez-Mena García. Psicopedagogo e investigador del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente de Cuba. Con más de 20 años de experiencia de trabajo en educación. Desde 1991 hasta la fecha ha participado en proyectos de investigación en áreas

afines a la psicología educativa, cognitiva y social. Actualmente dirige el Proyecto de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje, que desde el 2002 se implementa en una empresa cubana.

cips@ceniai.inf.cu

Ivet García Montero. Psicóloga e investigadora del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente de Cuba. Con diez años de experiencia en la investigación en áreas afines a la psicología educativa y social. Actualmente es parte del equipo de investigadores del Proyecto de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje, que desde el 2002 se implementa en una empresa cubana.

Recepción: 09 junio de 2003

Aprobación: 23 de junio de 2003

Bibliografía

- Brookfield, S. D. (1986), *Understanding and Facilitating Adult Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruner, J. S. (1972), *Hacia una teoría de la instrucción*, México: Litográfica Azteca.
- Castell, M. (1996), "The Network Society", en *The Information Age: Economy, Society and Culture*, vol. I, Blackwell.
- Corral, R. (1999), "El dilema cognitivo-afectivo y sus fundamentaciones históricas", [inédito], Ponencia presentada en el Primer Encuentro Internacional de Educación y Pensamiento, Universidad de Puerto Rico.
- Druker, P. (1995), *La sociedad postcapitalista*, Buenos Aires: Sudamericana.
- Englisch, F. y J., Hill (1995), *Calidad total en la educación. La transformación de las escuelas en sitios de aprendizaje*, México: EDAMEX.
- García, I. (1999), *Autorregulación en la edad escolar*, inédito, CIPS.
- Knowles, M. S. et al. (2001), *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*, México, DF: Oxford University Press.
- Lipman, M. et al. (1992), *La Filosofía en el aula*, Madrid: Ediciones de la Torre.
- Maslow, A. H. (1970), *Motivation and Personality*, New York: Harper and Row.
- Mezirow, J. (1981), "A Critical Theory of Adult Learning and Education", en *Adult Education*, 32 (1), 3-27 pp.
- Pozo, J. I. (1996), *Aprendices y maestros*, Madrid: Alianza.
- Rogers, C. R. (1969), *Freedom to Learn*, Ohio: Merrill, Colombia.
- Rodríguez-Mena, M. (1999), *Aprender con calidad* inédito, CIPS.

_____ (2002), "¿Se aprende en las escuelas? Retando a la Educación", en Revista *Temas*,
núm. 31, octubre-diciembre, La Habana, 18-26 pp.

_____ e I., García (2001), *Aprendizaje para el cambio. Proyecto para la Formación de
Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje*, CIPS.

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