ISSN 1852-3803

COMUNIDADES

Estudios y experiencias sobre contextos y comunidades de aprendizaje



ROCÍO BELÉN MARTÍN
MARÍA CRISTINA RINAUDO
PAOLA VERÓNICA PAOLONI
COMPILADORAS

eduvim

COMUNIDADES

Estudios y experiencias sobre
contextos y comunidades de aprendizaje

Martín, Rocío Belén
Comunidades, estudios y experiencias sobre contextos y comunidades de aprendizaje / Rocío Belén Martín; María Cristina Rinaudo; Paola Verónica Paoloni. - 1ª ed. - Villa María: Eduvim, 2019.
208 p. ; 21 x 15 cm. - (Cuadernos de investigación)
ISBN 978-987-699-559-7
1. Educación. 2. Psicología. 3. infancia. I. Rinaudo, María Cristina II. Paoloni, Paola Verónica III. Título
CDD 370.15

© 2018
Editorial Universitaria Villa María
Chile 253 – (5900) Villa María, Córdoba, Argentina
Tel.: +54 (353) 4539145
www.eduvim.com.ar

CiN REUN Red de Editoriales de Universidades Nacionales
LUA Librería Universitaria Argentina

Edición Agustina Merro
Edición gráfica Gastón I. Ferreyra

Obra bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional
CC BY-NC-ND

Esta licencia permite a Ud. sólo descargar la obra y compartirlas con otros usuarios siempre y cuando se indique el crédito de autor y editorial. No puede ser cambiada de forma alguna ni utilizarse con fines comerciales.
La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones publicadas por EDUVIM incumbe exclusivamente a los autores firmantes y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista ni del Director Editorial, ni del Consejo Editor u otra autoridad de la UNVM.

COMUNIDADES

Estudios y experiencias sobre
contextos y comunidades de aprendizaje

Compiladoras
Rocío Belén Martín
María Cristina Rinaudo
Paola Verónica Paoloni

ÍNDICE

Agradecimientos 9

Presentación 11
María Cristina Rinaudo y Paola Verónica Paoloni

Capítulo 1
Psicología Educacional: problemas persistentes, logros y metas a futuro 17
María Cristina Rinaudo

Capítulo 2
Comunidades de Aprendizagem e suas bases de transformação no Brasil 49
Roseli Rodrigues de Mello, Fabiana Marini Braga y Adriana Fernandes Coimbra Marigo

Capítulo 3
Narrativas, Enseñanza y Universidad 63
Analia E. Leite Mendez, J. Ignacio Rivas Flores y Pablo Cortés González

Capítulo 4
Perspectiva teórica sobre el estudio de las comunidades de aprendizaje 75
Rocío Belén Martín

122

Capítulo 5
Tres estudios sobre comunidades de aprendizaje y práctica en contextos no formales 133
Rocío Belén Martín

196

Capítulo 6
Senderos promisorios para futura investigación sobre comunidades de aprendizaje y de práctica 197
Rocío Belén Martín, Paola Verónica Paoloni y María Cristina Rinaudo

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen a las siguientes instituciones que promueven el estudio y la investigación en Argentina. A la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCYT-FONCYT) por la aprobación de los proyectos de trabajo PICT presentados por el equipo de investigación; al igual que a la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto y al Instituto de Investigación de la Universidad Nacional de Villa María (Argentina).

Al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), por el aporte continuo a la formación superior de recursos humanos mediante el programa de becas doctorales y postdoctoral, a través de las cuales se desprenden parte de los estudios que se contemplan en este libro.

A su vez, se agradece a aquellas instituciones internacionales que apoyaron la formación e investigaciones en el exterior, como el Programa *Erasmus Mundus of Education* Proyecto MoE y la Asociación Iberoamericana de Posgrado (AUIP) por sus ayudas económicas para movilidades a la Universidad de Málaga, España, con el grupo de investigación PROCIE; y a la Secretaría de Internacionalización de la UNVM por el Programa de Movilidad ProMIDI, con una movilidad académica a la *Universidade Federal de São Carlos*, Brasil.

PRESENTACIÓN

Con la tesis de doctorado de Rocío Martín se gesta la idea de publicar este libro. Nuestra labor por aquellos años se vinculaba al acompañamiento y orientación que como directoras de esa tesis estábamos en condiciones de proporcionar en relación con un tema para el que contábamos con escasos desarrollos –al menos desde nuestra comunidad de investigadores– y posicionados desde un paradigma para el que tal vez era –y sigue siendo– prematuro identificar cuáles son las ideas más fértiles y de mayor impacto en el estudio de los aprendizajes y en las prácticas pedagógicas.

En el marco de los trabajos realizados desde enfoques o perspectivas socio-culturales, el aprendizaje se entiende como un proceso eminentemente social, que tiene lugar en las interacciones entre aprendices y las propiedades de ambientes específicos, independientemente del nivel de formalidad que se les haya adjudicado. Estas ideas tuvieron gran repercusión porque contribuyeron a poner bajo las lentes de los profesionales del ámbito educativo acciones y contextos antes considerados ajenos o poco significativos. En los últimos años, el análisis de las características de los "contextos no formales de aprendizaje" y de las influencias y trayectorias que llevan a la conformación de "comunidades de aprendizaje" se ha constituido como una línea especial de investigación y ha contribuido a delinear nuevas competencias para los profesionales de la educación. Los aportes de Lave y Wenger (1991), con sus análisis del modo en que aprendían sus oficios los sastres de Vai y Gola en Liberia, las parteras mayas de Yucatán o los navegantes de la armada de Estados Unidos, el estudio de Rogoff (1995) sobre la elaboración y venta de galletas en los grupos de *girls scouts*, así como los trabajos más recientes de Glaveânu (2010) sobre creatividad en la decoración de huevos de Pascua, fueron hitos importantes para comprender este cambio de perspectivas. La tesis de Rocío Martín –aportación de mayor peso en este trabajo–, nos ubica decididamente en la consideración de preocupaciones, respuestas, desarrollos y experiencias en el campo educativo que fueron posibles a partir de la difusión de esas ideas. Las contribuciones de los autores extranjeros, enriqueciendo y extendiendo los aportes de Martín, convocan especialmente a la consideración de los caminos que llevan a la conformación de Comunidades de Aprendizaje y de experiencias significativas en la formación universitaria.

Desde estos encuadres, los capítulos que conforman el libro que aquí presentamos tienen como denominador común su interés por problemas relativos a los modos en que actúa la cultura sobre el desarrollo y el aprendizaje humano; intentan así atender a uno de los objetivos básicos de las aproximaciones socioculturales al estudio de los aprendizajes, esto es, elaborar una explicación de dichos procesos que reconozca las vinculaciones entre estos y sus escenarios culturales, históricos e institucionales.

El libro se organiza en tres secciones principales. La sección primera se titula "Estudios sobre contextos y comunidades de aprendizaje en el mundo" y, como su nombre lo indica, presenta desarrollos e investigaciones relativos al tema que convoca la escritura de este libro desde voces y experiencias provenientes de diferentes lugares del mundo. La sección segunda, denominada "Estudios sobre comunidades de práctica y aprendizaje en Argentina", focaliza más específicamente en líneas de trabajo efectuadas en torno al tema en nuestro país (Argentina). Finalmente, la sección tercera, titulada "Lineamientos para futuras investigaciones sobre comunidades de aprendizaje y de práctica en diversidad de contextos educativos", sistematiza algunos de los desarrollos presentados en el libro en la propuesta de senderos por donde podría discurrir una futura investigación relativa a comunidades educativas. Veamos cómo se organiza cada una de las secciones referidas así como el contenido de los capítulos que las conforman.

La primera sección está compuesta por tres capítulos: En el Capítulo 1, "Psicología Educacional: problemas persistentes, logros y metas a futuro", María Cristina Rinaudo propone contribuir a un debate que permita contarnos y contar mejor las dificultades, logros y promesas del campo, tanto en el panorama internacional como en sus desarrollos en Argentina. Mediante su propuesta, la autora permite que nos acerquemos a las metas que la educación puede cumplir para hacer realidad un mundo mejor para todos. En este sentido, quienes nos involucramos en el estudio de los problemas que constituyen el campo de trabajo de la Psicología Educacional coincidimos acerca de las posibilidades de la disciplina para mejorar la educación y somos declaradamente optimistas acerca de la formidable influencia que esta tiene en la vida de las personas.

Este capítulo se organiza en torno a dos ejes: por un lado, una delimitación general de los temas más y menos estudiados tomando como referencia las producciones del campo en el panorama internacional, tal como este se configura en tres obras relevantes y sucesivas, que en conjunto cubren un período de unos 30 años de investigación: *Handbook of Educational Psychology* (Berliner y Calfee, 1996), *Handbook of Educational Psychology* (Alexander y Winne, segunda edición, 2006) y *Handbook of Educational Psychology*

(Corno y Anderman, tercera edición, 2016). Por otro lado, se analizan los modos en que los enfoques predominantes en el plano internacional fueron considerados en las investigaciones realizadas en nuestro país. En este último caso, no se siguen obras claves, sino que se atiende a los temas y enfoques predominantes en algunos centros de estudios, tal como ellos se reflejan en escritos y actuaciones de algunos referentes reconocidos, tales como Regina Gibaja, Berta Braslavsky, Emilia Ferreiro, Antonio Castorina, Ricardo Baquero, María Elena Rodríguez, Delia Lerner, Dora Laino, entre otros.

En el Capítulo 2, titulado "Comunidades de Aprendizagem e suas bases de transformação no Brasil", sus autoras –Roseli Rodrigues de Mello, Fabiana Marini Braga y Adriana Coimbra Marigo– advierten acerca de que, en los tiempos actuales, crece el debate sobre la función social de la escuela en la construcción de una sociedad mejor para todas las personas. La propuesta que aquí se presenta ofrece importantes elementos teóricos y metodológicos que ayudan a reafirmar el vínculo necesario entre la escuela y la comunidad, en la transformación de las escuelas en comunidades de aprendizaje (CA).

Surgida la iniciativa desde la Comunidad de Investigación y Excelencia para todos (CREA) de la Universidad de Barcelona (CREA-UB, España), la transformación de las escuelas en comunidades de aprendizaje tiene como objetivo principal la promoción de la educación de calidad para todos los niños, jóvenes y personas adultas, en medio de la creación de interacciones de más apoyo y respeto.

En este trabajo se aborda la propuesta de comunidades de aprendizaje en Brasil, presentando principalmente su contenido, es decir, sus fundamentos teóricos y metodológicos y el proceso de transformación de las escuelas. Así, se presentan las principales acciones que el Centro de Investigación y Acción Social y la Educación (NIASE) de la *Universidad Federal de São Carlos* (UFSCar) ha desarrollado para fortalecer la propuesta en perspectiva dialógica.

El escrito se estructura en tres partes; en primer lugar, se mencionan los fundamentos teórico-metodológicos de comunidades de aprendizaje; en segundo lugar, se hace referencia a las comunidades de aprendizaje en Brasil, considerando el origen y la trayectoria del NIASE, y por último, en tercer lugar, se mencionan desarrollos y consecuencias de la transformación de las escuelas en comunidades de aprendizaje en Brasil.

El Capítulo 3, denominado "Narrativas, Enseñanzas y Universidad", de Analia Leite Méndez, J. Ignacio Rivas Flores y Pablo Cortes González, de Málaga, presenta diversas experiencias de trabajo con narrativas en la enseñanza universitaria en la formación de docentes, tanto en el grado como en el posgrado. Narrar es narrar-se y poner en juego, la vida, el contexto y la experiencia que están en la base y al mismo tiempo constituyen el fondo

de los procesos formativos. Los sujetos no pueden quedar fuera de la formación, aunque en muchos casos en los ámbitos académicos la enseñanza deja fuera al sujeto. Las narrativas recuperan a los sujetos, y en esta recuperación es posible pensar en un diálogo crítico con otras narrativas que pueden abrir espacios de transformación, de re-creación y no solo de reproducción. Así, en la dirección sugerida, este capítulo nos invita a seguir preguntando y cuestionando el sentido de la enseñanza en la universidad para abrir otras vías y caminos. Es una forma y un posicionamiento frente a las políticas y prácticas de corte neoliberal que de una u otra manera arremeten contra la universidad y otros espacios de formación para "imponer" un discurso y una forma en y de los procesos formativos.

La segunda sección de esta obra se organiza a su vez en dos capítulos –capítulos 4 y 5– que sintetizan lúcidamente el trabajo de tesis doctoral de la autora.

En el Capítulo 4, titulado "Perspectiva teórica sobre el estudio de los contextos y comunidades de aprendizaje", Rocío Martín realiza un interesante recorrido por los principales aportes y antecedentes relativos al tema de las comunidades de aprendizaje. El escrito se organiza en tres apartados. En el primer aparatado, denominado "Estudio del aprendizaje desde la teoría situada", se atiende a los principales antecedentes y conceptualizaciones propias de la teoría situada, abordando el tema de la cognición situada, el aprendizaje situado y las comunidades de práctica. En el segundo apartado, titulado "Comunidades de aprendizaje. Avances conceptuales", se presentan consideraciones teóricas en torno a la evolución del concepto de comunidades de aprendizaje y sus principales características: metas compartidas, problemas genuinos, identidad, autonomía, *feedback* y construcción colaborativa del conocimiento. Finalmente, en el último apartado, "Contextos de aprendizaje", se hace énfasis en la delimitación y las características de los contextos de aprendizaje: formales, no formales e informales, que se estudian desde el campo de la Psicología Educacional. El capítulo en su conjunto proporciona un marco conceptual sólido y detallado acerca de las principales contribuciones teóricas que iluminan los estudios y el alcance de las investigaciones actuales.

En el Capítulo 5, denominado "Tres estudios sobre comunidades de aprendizaje y práctica en contextos no formales", Rocío Martín presenta tres estudios de caso que abordan la conformación y las características de las comunidades en contextos no formales de aprendizaje. Los tres casos se organizan en apartados: en el primer apartado, se presenta el Estudio 1 que refiere a un taller de tejido; en el segundo apartado se detalla el Estudio 2, que corresponde a un Curso profesional de formación de guardavidas, y por último, se describe el Estudio 3, que considera el caso de una asociación de

diabetes. Los capítulos que conforman la segunda sección del libro sistematizan de modo coherente las principales opciones y contribuciones metodológicas que la autora consideró en relación al estudio del tópico que nos convoca. Se presentan asimismo una síntesis de los tres estudios y algunas consideraciones generales derivadas de los resultados obtenidos.

La tercera sección está integrada por el último capítulo de este libro que, a modo de cierre, presenta algunas orientaciones por donde podría discurrir futura investigación en torno a las comunidades de aprendizaje y de práctica en el mundo o en Argentina. En tal sentido, en el Capítulo 6, titulado "Senderos promisorios para futura investigación sobre comunidades de aprendizaje y de práctica", sus autoras, Rocío Martín, Paola Verónica Paoloni y María Cristina Rinaudo, retoman aportes centrales de la obra y los sistematizan en el marco de propuestas para investigaciones futuras. Así, se esgrimen argumentos que contribuyen a fundamentar los cinco rumbos propuestos como un modo de continuar investigando y profundizando en torno a las comunidades; a saber: a) potencial de los diseños instructivos para la promoción de comunidades educativas; b) la formación integral del profesorado desde una perspectiva comunitaria; c) los procesos de co-participación como base para el desarrollo de comunidades; d) el rol de las emociones y las habilidades socio-emocionales en la conformación de comunidades de aprendizaje y de práctica; e) la importancia de las representaciones sociales sobre la profesión para la promoción y consolidación de comunidades comprometidas con la construcción de identidad.

María Cristina Rinaudo y Paola Verónica Paoloni
24 de octubre de 2016

BIBLIOGRAFÍA

Glâveanu, Vlad P., "Creativity in context: the ecology of creativity evaluations and practices in an artistic craft", *Psychological studies*, 55(4), 2010, pp.339-350.

Lave, Jane y Wenger, Etienne, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, 1° edición, UK, Cambridge University Press, 1991.

Rogoff, Bárbara, "Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship", en Wertsch, James V.; del Rio, Pablo y Alvarez, Amelia (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 139-164). Cambridge, Cambridge University Press, 1995.

CAPÍTULO 1
PSICOLOGÍA EDUCACIONAL: PROBLEMAS PERSISTENTES, LOGROS Y METAS A FUTURO

María Cristina Rinaudo
Universidad Nacional de Río Cuarto
Argentina

El propósito de este capítulo es contribuir a la difusión del conocimiento acerca del campo de trabajo de la Psicología Educacional, en particular sobre los temas tratados y los enfoques seguidos en su estudio en los últimos años. Confiamos en que el presente capítulo, como el libro en su conjunto, sirva como estímulo para avanzar en la conformación de una comunidad de investigadores comprometidos con la meta de mejorar la educación y, a través de ella, el mundo en que vivimos.

La exposición se organiza en dos partes: por un lado, una delimitación de los temas más y menos estudiados tomando como referencia las producciones del campo en el panorama internacional, tal como este se configura en tres obras relevantes y sucesivas, que en conjunto cubren un período de unos 30 años de investigación; nos referimos puntualmente a las tres ediciones sucesivas de los *Handbook of Educational Psychology*. Por otro lado, analizaremos los modos en que los enfoques predominantes en el plano internacional fueron considerados en las investigaciones realizadas en nuestro país. En este último caso, no seguiremos obras de carácter similar a las elegidas para el análisis en el plano internacional –no se dieron en Argentina emprendimientos similares–, sino que atenderemos más bien a los temas y enfoques predominantes en algunos centros de estudios, tal como ellos se reflejan en escritos y actuaciones de algunos referentes reconocidos, como Regina Gibaja, Berta Braslavsky, Antonio Castorina, Emilia Ferreiro, Ricardo Baquero, María Elena Rodríguez, Delia Lerner, Dora Laino, entre otros.

1. Los desarrollos del campo: el panorama internacional

En esta sección comenzaremos revisando algunas características generales de las obras mencionadas: *Handbook of Educational Psychology* (Berliner y

Calfee, 1996),[1] *Handbook of Educational Psychology* (Alexander y Winne, segunda edición, 2006)[2] y *Handbook of Educational Psychology* (Corno y Anderman, tercera edición, 2016).[3] En adelante nos referiremos respectivamente a ellas con las siglas HEP1, HEP2 y HEP3. Presentaremos luego una comparación de los contenidos tratados en las mismas con el propósito de analizar los cambios en las líneas de estudio que constituyen el campo.

1.1. El campo de la Psicología Educacional según la perspectiva de HEP1, HEP2 y HEP3

La elección de las obras mencionadas para la concreción de este análisis se basa en tres criterios principales que tienen que ver con su naturaleza, propósitos y organización. En primer lugar, atendí a su carácter integrador. Sin desconocer el riesgo de inducir a una conclusión apresurada que lleve a identificar el campo de la Psicología Educacional con los contenidos tratados en las mismas, no parece excesivo señalar que las tres ediciones integran los principales problemas estudiados en los períodos que abarca cada edición. Son obras de amplio alcance, lo que se refleja claramente en el número de investigadores convocados en cada trabajo, el número de páginas destinadas al tratamiento de cada línea de estudio, así como el número de entradas en los índices por autor y por tema (más de mil en cada índice, considerando sólo las entradas correspondientes a las 4 primeras letras del alfabeto).

El carácter integrador de las obras, a su vez, responde a los propósitos que orientaron los proyectos de publicación. En este sentido, quedó muy explícito en HEP1, y se reitera de manera similar en las obras sucesivas, la intención de facilitar la tarea de quienes están trabajando o se inician en el trabajo sobre problemas específicos de Psicología Educacional. Se intenta proporcionar un estado del arte para cada uno de los temas que se tratan. Tal como se explicita en HEP1:

> Desarrollar un *handbook* para un campo de conocimiento ofrece una oportunidad inusual para examinar lo que es conocido sobre el área. Permite a los especialistas reflexionar sobre el presente, pasado y futuro. Proporciona una ocasión para examinar el conocimiento existente, considerar la organización actual de ese conocimiento y proponer nuevas concepciones. Abre el camino para explorar cuestiones

[1] Berliner, D. y Calfee, R., *Handbook of Educational Psychology*, Nueva York, Macmillan, 1996.

[2] Alexander, P. y Winne, P. H. (eds.), *Handbook of Educational Psychology*, segunda edición, Mahwah, Lawrence Erlbaum, 2006.

[3] Corno L. y Anderman E. (eds.), *Handbook of Educational Psychology*, tercera edición, Nueva York, Routledge, 2016.

> fundamentales y no resueltas dentro de la disciplina. Ofrece a los especialistas la oportunidad para repensar los paradigmas que orientan la disciplina y reexaminar las metodologías prevalecientes.[4]

La organización que se sigue en los tres *handbooks* analizados es también consistente con los propósitos enunciados de presentar un estado del arte sobre el campo. En este sentido, es posible identificar, en cada uno de los capítulos que integran cada una de las obras, una estructura similar donde se incorporan: (1) un apartado sobre la historia de la línea de estudio; (2) las perspectivas y los problemas en discusión relevantes en el momento de su publicación; (3) proyecciones acerca de los temas y problemas hacia los que se espera que se encamine la investigación en los próximos años. Otro aspecto, no menor, relativo a la organización es que dentro de cada una de estas obras todos los capítulos tienen una extensión similar, lo que habilita la comparación de los temas que concitan mayor interés en diferentes períodos a partir del análisis del número de capítulos que se les destinan en cada edición.

Expuestos los criterios considerados en la selección de las fuentes usadas en nuestros análisis, veamos algunas características de cada una de ellas.

Enfoques y líneas de estudio en HEP1

El HEP1 fue elaborado como un proyecto de la División 15, la división de Psicología Educacional de la Asociación de Psicólogos Americanos. Con algo más de 1000 páginas, reúne escritos de 60 investigadores provenientes de unas 30 universidades, en su mayoría estadounidenses (24), algunas de países europeos (Suecia, Noruega, Bélgica, Reino Unido, Irlanda del Norte) y una de Israel, en el Cercano Oriente.

En una apreciación de síntesis sobre la obra, los editores hacen expresa su intención de trabajar, de manera equilibrada, sobre dos grandes propósitos: (1) renovar el compromiso de presentar una revisión que atienda tanto a los desarrollos teóricos del campo como a los problemas de la práctica, y (2) atender a la psicología cognitiva como marco teórico prevaleciente.

En cuanto a los paradigmas de investigación, la preferencia por el enfoque cognitivo se muestra explícitamente y con contundencia en la introducción a la obra, donde –reiterando el propósito recién mencionado– puede leerse que: "La *psicología cognitiva* y sus impactos sobre las concepciones de enseñanza, aprendizaje y conocimiento se muestran a lo largo del volumen".[5] Otro indicador de la aceptación del enfoque cognoscitivo en Psicología Educacional en la época de publicación de HEP1 puede hallarse en las con-

[4] Calfee, R. y Berliner, D., "Introduction to a dynamic and relevant Educational Psychology", en Berliner, D. y Calfee, R., op. cit., p. 1.

[5] Ibidem, p. 10

clusiones de un artículo de Ernest Hilgard (1996)[6] destinado a revisar las contribuciones del campo para la innovación en educación. En las líneas finales de ese escrito hay tres afirmaciones de sumo interés: la última viene al caso más particularmente en este apartado.

> Los psicólogos educacionales fueron confrontados por la elección entre aplicar la psicología contemporánea a la instrucción o descubrir la psicología inherente en educación. La segunda opinión es la que llegó a ser la preferida. *La aceptación de la psicología cognitiva se volvió la regla*.[7]

Respecto de su estructura, HEP1 está organizado en una introducción y 5 partes que comprenden, en total, 33 capítulos. Las 5 partes contienen 31 capítulos de temas sustantivos, uno de introducción y un breve epílogo de síntesis. Los temas tratados se integran en torno a grandes líneas (correspondientes a las 5 partes delimitadas), que los autores identifican como: 1) Cognición y motivación; 2) Desarrollo y diferencias individuales; 3) Escuela, currículum y Psicología; 4) Enseñanza e instrucción; 5) Fundamentos de la disciplina. En el Anexo 1, se detallan los contenidos particulares desarrollados dentro de cada parte.

Enfoques y líneas de estudio en HEP2

El HEP2 constituye también un proyecto de la Asociación de Psicólogos Americanos, con metas similares en cuanto a los compromisos por reunir trabajos que muestren hallazgos del campo que sirvan como fundamento e inspiración para nuevas investigaciones pero que permitan también atender a los problemas de la práctica.

Respecto de los enfoques, una diferencia importante tiene que ver con una mayor apertura hacia la diversidad de paradigmas y perspectivas. Así como era explícita la adhesión al paradigma cognitivo en la primera edición, es igualmente explícita en la segunda la intención de "celebrar la diversidad, para iluminar roles para la psicología educacional en situaciones significativas, cargadas políticamente, [así como la de] traer a la palestra para un examen profundo y crítico […] los diferentes paradigmas".[8]

---

[6] Ernest Hilgard es autor del libro *Teorías del aprendizaje* (1966) –muy difundido en Argentina desde la década de 1960 y hasta avanzada la de 1980– que fue referencia obligada en el estudio de las teorías del aprendizaje, tema clave en las cátedras universitarias de Psicología Educacional de la época.

[7] Hilgard, E. R., "Perspectives on Educational Psychology", *Educational Psychology Review*, 8 (4), 1996, p. 429. (El uso de cursiva es nuestro).

[8] Winne, P. y Alexander, P., "Foreword", en Alexander, P. y Winne, P., op. cit., p. xii.

Algunos indicadores de la intención de atender a una mayor diversidad de perspectivas pueden ubicarse en el mayor número de investigadores y de instituciones que fueron convocados, así como de temas solicitados para la elaboración de los capítulos. En efecto, sobre un número muy similar de páginas, la segunda edición comprende 41 capítulos, 84 colaboradores de 51 universidades. No cambia, sin embargo, el mayor peso de las universidades estadounidenses (39) sobre el resto de los grupos convocados: cinco universidades de Canadá, 2 universidades de Israel y 5 de países europeos (Italia, España, Reino Unido, Alemania y Holanda). Por otra parte, como se apreciará claramente al considerar su estructura, HEP2 contribuyó significativamente a la difusión de las perspectivas sociales y culturales en el enfoque de los problemas en estudio. Si cabe hablar de un giro paradigmático dentro de la disciplina y de las obras analizadas, éste se produce decididamente a partir de HEP2 y se profundiza en HEP3.

Respecto de su estructura, los 41 capítulos que comprende esta edición se distribuyen en ocho partes, que atienden a los siguientes problemas: 1) Fundamentos de la disciplina; 2) Desarrollo y diferencias individuales; 3) Cognición y procesos cognitivos; 4) Motivación; 5) Contenidos educativos; 6) Perspectivas sociales y culturales; 7) El contexto educacional; 8) Valoración del aprendizaje, el desarrollo y la enseñanza. En el Anexo 2 se detallan los contenidos de cada parte.

Enfoques y líneas de estudio en HEP3

En reciente edición, HEP3 vuelve a la estructura de 5 partes, introducción y epílogo, similar a la adoptada en la primera edición. Sin embargo, pese a su extensión notablemente reducida en cuanto al número de páginas (473), la diferenciación y distribución de los capítulos dentro de los temas centrales –como veremos luego– resulta en una mayor diversidad de contenidos que HEP1 e incluso que HEP2. Respecto de las autorías, se incorporan contribuciones de 68 investigadores, también en su mayoría provenientes de universidades estadounidenses (54), 2 de España, 1 de Holanda, 1 de Bélgica, 2 del Reino Unido, 4 de Alemania, 2 de Canadá, 1 de Israel, 1 de Australia.

En relación con los enfoques adoptados, la observación más general es que HEP3 presenta los frutos de las reorientaciones propuestas en HEP2 en el sentido de atender a una mayor diversidad de perspectivas y de disciplinas que pueden contribuir en el estudio de problemas considerados propios de la Psicología Educacional. Probablemente por ello, entre las conclusiones presentadas en el epílogo de HEP3, Farley y otros (2016), señalan como una perspectiva consensuada acerca de las características actuales del campo que

"la Psicología Educacional es un terreno multidisciplinario que cubre diferentes temas de la materia y de otros campos".[9]

Esta apertura hacia nuevas disciplinas, con sus enfoques y métodos propios, ha generado también cierta preocupación entre los investigadores respecto de una presunta pérdida de relevancia de la asignatura, especialmente en su papel de disciplina fundamental en la orientación de las prácticas educativas. Existe el temor de que los estudios llevados a cabo desde el campo de la Antropología, la Economía o la Sociología de la Educación aminoren de alguna manera la influencia de la investigación psicológica. Una expresión bastante realista y ecuánime de estas percepciones puede leerse en el epílogo de HEP3; la retomamos a continuación:

> ... [Una] influencia negativa sobre nosotros fue el surgimiento de otras ciencias sociales como modos creíbles de estudiar los fenómenos educativos, un *cambio que yo pienso fue bastante adecuado*. Finalmente, el surgimiento de métodos alternativos para el estudio de la educación quitó algo del monopolio metodológico sostenido por los psicólogos educacionales en tantos departamentos de educación en América. En mi opinión, nosotros ya no seremos la ciencia más importante para el estudio de la educación, y nuestro estatus es, ciertamente, menos de lo que era.[10]

De todos modos, es necesario añadir que las afirmaciones presentadas no implican una posición pesimista; muy por el contrario, en párrafos siguientes, el mismo autor expresa que "la Psicología Educacional *no desaparecerá*. [...] Si bien los cambios que he discutido pueden haber reducido a la disciplina de la Psicología Educacional, el objeto de nuestros estudios, la empresa educativa, probablemente será mejor comprendida".[11]

Respecto de la estructura, los temas centrales considerados en HEP3 son los siguientes: 1) La indagación psicológica en educación; 2) Procesos funcionales para el aprendizaje; 3) Disposición para el aprendizaje y desarrollo; 4) Construcción del conocimiento y del conocimiento especializado en disciplinas particulares; 5) El aprendizaje y el ambiente de la tarea. En el Anexo 3 se detallan los contenidos de cada parte.

---

[9] Farley, F.; Alexander, P.;Baker, E.; Berliner, D.;Calfee, R.; Greeno, J.; Woodfolk, A. y Mayer, R., "Afterword. Perspectives on the past, present, and future of Educational Psychology", en Corno, L. y Anderman, E., op. cit, p. 416.

[10] Berliner, D., en Farley, F.; Alexander, P.; Baker, E.; Berliner, D.; Calfee, R.; Greeno, J.; Woodfolk, A. y Mayer, R., op. cit., p. 419.

[11] Ibidem.

1.2. Análisis de la evolución en los contenidos y enfoques del campo

Como un modo de analizar la evolución de los contenidos del campo, comparamos el número de capítulos dedicados a las líneas centrales en cada edición. Para ello, seguimos los siguientes pasos: primero, se adoptó la estructura de 5 ejes fundamentales, siguiendo la organización en 5 partes delimitadas en HEP1 y HEP3. Segundo, se modificaron ligeramente los títulos de los ejes y se les dio un ordenamiento *ad hoc* para una mejor visualización de las líneas; de este modo, elaboramos las siguientes categorías: (1) Fundamentos de la disciplina; (2) Procesos básicos; (3) Desarrollo y diferencias individuales; (4) Construcción de conocimientos en disciplinas particulares; (5) Contextos de aprendizaje. Tercero, se tomaron en consideración todos los capítulos y secciones mayores (introducciones o epílogos) donde se desarrollaban contenidos sustantivos y se los ubicó en la categoría para la que resultaban apropiados; esta decisión dejó fuera del análisis al capítulo 32 de HEP1 –dedicado a un epílogo en el que no se presentaron aportes sustantivos– y llevó a la inclusión de los 2 epílogos de HEP3, por considerar que podían considerarse como aportes en el desarrollo de los temas. Cuarto, se contabilizó el número de capítulos que podían ser asignados a cada categoría, en cada una de las ediciones y para las tres obras en conjunto. Por último, se calcularon porcentajes para determinar los pesos relativos de cada línea en cada una de las obras y para el conjunto. En el Anexo 4, se explicitan los títulos de los capítulos de cada una de las ediciones que se incluyeron en las categorías que delimitamos para el análisis.

Cabe añadir que al seguir los procedimientos mencionados entendimos que cada edición representa un período de tiempo particular en el desarrollo del campo, y que las tres obras en conjunto mostrarían una perspectiva más amplia acerca del mismo. La Tabla 1 procura dar cuenta de estos análisis.

Tabla1.1. Número de capítulos según líneas centrales en tres ediciones sucesivas de *Handbook of Educational Psychology* (HEP1, HEP2, HEP3) y para las tres obras

	Fundamentos de la disciplina	Procesos básicos	Desarrollo y diferencias individuales	Conocimientos en disciplinas particulares	Contextos de aprendizaje	Total
HEP1-1996 (31 capítulos)	6 6/31 19%	4 4/31 13%	7 7/31 **23**%	7 7/31 **23**%	7 7/31 **23**%	31
HEP2-2006 (41 capítulos)	9 9/41 22%	9 9/41 22%	6 6/41 15%	6 6/4 15%1	11 11/41 **27%**	41
HEP3-2016 (32 capítulos)	6 6/32 19%	4 4/32 13%	8 8/32 **25%**	6 6/32 19%	8 8/32 **25%**	32
HEP1, HEP2 y HEP3 1996-2016 (104 cap.)	21 21/104 20%	17 17/104 16%	21 21/104 20%	19 19/104 18%	26 26/104 **25%**	104

Fuente: elaboración propia sobre datos índices en Berliner y Calfee (1196); Alexander y Winne (2006); Corno y Anderman (2016). (Se incluyen porcentajes para facilitar la comparación. El uso de negrita identifica el o las áreas de mayor peso en cada edición y en el conjunto).

Una primera consideración respecto de los datos proporcionados en la Tabla 1.1 apunta a la estabilidad del interés en las áreas temáticas centrales durante todo el período considerado. Todas las líneas de trabajo que se fueron abriendo entre la primera y la tercera edición pueden, legítimamente, incluirse en alguna de las grandes áreas inicialmente delimitadas. En este mismo sentido, se puede reconocer la permanente preocupación por los fundamentos de la disciplina: el rastreo de su historia, la delimitación del carácter y la naturaleza de los problemas que se consideran propios, así como la búsqueda de los enfoques y métodos idóneos para atenderlos mejor, ocupó una quinta parte de los contenidos tratados en cada una de las ediciones revisadas.

Buscando un contraste a la estabilidad en los intereses de los investigadores, la mayor diferencia en cuanto a la ponderación de las diferentes líneas en cada una de las ediciones corresponde a la categoría referida a desarrollo y diferencias individuales (6 capítulos sobre 41 (15%) en HEP2 y 8 capítulos de 32 (25%) en HEP3). Esta diferente atención se aprecia especialmente en lo referente al tipo de diferencias individuales en estudio: de los 6 capítulos destinados al área en HEP2, hay 3 que corresponden a desarrollo, 2 a diferencias

cognitivas y 1 a diferencias afectivas. En HEP3, los 8 capítulos incluyen una mayor diversidad temática: 2 se dedican a desarrollo y los 6 restantes se asignan al estudio de las diferencias individuales en otros tantos aspectos especiales: diferencias cognitivas, diferencias afectivas, diferencias étnicas y culturales, diferencias en creencias sobre habilidades personales, diferencias en personalidad y temperamento y diferencias en carácter moral. Podríamos añadir que los 3 últimos aspectos aparecen por primera vez en HEP3.

Si se atiende al peso relativo de cada área, tomando en consideración los porcentajes correspondientes a las tres ediciones en conjunto, curiosamente, la línea que resulta menos favorecida es la que trata con los procesos básicos (17 de los 104 capítulos; 16%). Decimos *curiosamente* porque los temas con los que se identifica usualmente el campo de la Psicología Educacional son los que tienen que ver con aquellos que pueden incluirse en esta área: teorías del aprendizaje, estructuras de conocimiento, motivación, estrategias de aprendizaje, entre otros.

Continuando con el análisis del peso relativo de cada área, tomando igualmente los porcentajes correspondientes a las tres ediciones en conjunto, la línea que obtuvo mayor atención es la que integra estudios relativos a contextos de aprendizaje (26 de 104 capítulos; 25%). Cabe también señalar que los mayores aportes correspondientes a esta línea provienen de HEP2 (con 11 capítulos). Los temas tratados dentro del área, volviendo a considerar las tres ediciones, atienden al modo en que se aprende a enseñar, conocimientos, creencias y evaluación de los profesores, contexto de clase, diseños instructivos, tecnología en contextos instructivos, procesos de grupo, concepciones culturales y educación, brechas de género y sentido de pertenencia.

Algunas reflexiones adicionales que habilitan los datos de la Tabla 1.1 pueden obtenerse de la comparación en el modo en que se atiende a lo que se han considerado compromisos esenciales en las obras analizadas, de presentar revisiones equilibradas que atiendan tanto a los desarrollos teóricos como a los problemas de la práctica. Las argumentaciones que presentaremos apuntan a reconocer que, contrariamente a la idea que prevalece respecto de que el campo se ha orientado más a los aspectos teóricos que a las vinculaciones con las prácticas educativas, es la atención a estos problemas lo que resulta más ponderado. Si tomamos la licencia de considerar a las categorías relativas a "Procesos básicos" y "Desarrollo y diferencias individuales" como representativas del interés teórico, y a las categorías de "Construcción de conocimientos en disciplinas particulares" y "Contextos de aprendizaje" como más ligadas a los problemas de la práctica, se puede apreciar que, para las obras en conjunto, las categorías ligadas a problemas teóricos cubren un 36% de los contenidos desarrollados, en tanto que las relativas a problemas

de la práctica constituyen un 43%. Puede observarse igualmente que las áreas vinculadas a la práctica son también las que resultaron mejor ponderadas en cada una de las 3 ediciones.

Finalizamos aquí la sección destinada al panorama internacional: un breve balance podría contabilizar, en el plano de los logros, el importante número de líneas que se abrieron en todas las áreas centrales de trabajo así como la continua preocupación por hallar los mejores métodos para estudiarlos. En el plano de los problemas persistentes, tendríamos que anotar la necesidad de continuar el trabajo para avanzar en una mejor comunicación de los hallazgos del campo. Como planteara Berliner (1992) hace algunos años, deberemos contar mejor las historias de la Psicología Educacional para lograr vínculos más fluidos entre investigadores y prácticos en la empresa educativa. Retomamos –y reiteramos en parte– su pensamiento, con una nota alentadora sobre el futuro de la disciplina. "*La Psicología Educacional no desaparecerá*. Tenemos ideas, hallazgos de investigación y métodos que pueden contribuir al estudio y mejoramiento de la educación".[12]

2. Problemas y enfoques de investigación prevalecientes en Argentina[13]

Presentados los temas y enfoques que ocuparon la atención de muchos especialistas del campo en el plano internacional, la pregunta siguiente será ¿cómo se reflejaron esos intereses en Argentina? Para organizar la exposición, atenderemos a los tres enfoques que estuvieron presentes en los estudios internacionales e intentaremos ubicar con relación a ellos las líneas más estudiadas en nuestro país.

2.1. En torno del enfoque cognoscitivo

Al iniciar la comparación respecto de la preponderancia del enfoque cognoscitivo en HEP1, una primera observación que se podría asentar es que no hemos conocido en la investigación en Psicología Educacional desarrollada en Argentina una aceptación similar de los postulados del enfoque cognoscitivo. La psicología cognitiva no fue regla entre nosotros. No obstante, existen huellas por relevar. En primer lugar, corresponde mencionar los estudios

[12] Berliner, D.; en Farley, F.; Alexander, P.; Baker, E.; Berliner, D.; Calfee, R.; Greeno, J.; Woodfolk, A. y Mayer, R., op. cit., p. 419. (el uso de cursiva es nuestro).

[13] Una versión preliminar de estas ideas fue parte de una comunicación presentada en el Coloquio "30 años de Investigación Educativa en Argentina (1984-2014)", llevado a cabo en la ciudad de Buenos Aires, entre el 27 y 29 de abril de 2015, organizado por la Biblioteca Nacional y el Museo Nacional del Libro y de la Lengua.

impulsados por Regina Gibaja, desde comienzos de la década de 1980; por otra parte, está la difusión de las ideas de Ausubel (1978), en su libro *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, y también las publicaciones de *Lectura y Vida*, que tuvo una trayectoria importante y continuada entre 1984 y 2004. Veamos algunos detalles.

Regina Gibaja publicó, en la *Revista de la Universidad Nacional de Río Cuarto*, un artículo titulado "Aprendizaje e instrucción. Desarrollos actuales en Psicología de la Educación" (Gibaja, 1982), en el que se presentaba, con rigor y lucidez, una síntesis de las críticas y los argumentos que habían ido minando el paradigma conductista y lo que constituían en ese momento ideas, supuestos y trabajos propios del enfoque cognoscitivo. Dos cursos extracurriculares de posgrado, con los mismos lineamientos, también en la UNRC, y especialmente la implementación de un Posgrado en Metodología de Investigación en Educación, a comienzos de la década de 1990, en el Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CICE) en Buenos Aires –del que Gibaja fue una de sus organizadoras– contribuyeron también a la discusión del enfoque. Entre sus trabajos posteriores que obtuvieron una mayor difusión merecen destacarse dos obras publicadas por editorial Aique: *La cultura de la escuela. Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza*, en 1992, *y Estudiando el aula. El tiempo instructivo*, en 1993.

Corresponde añadir que los trabajos de Gibaja (1982, 1983, 1986, 1992, 1993) contribuyeron a ubicar tempranamente entre nosotros no solo el interés por la mediación de la mente que reinstalaran los psicólogos cognitivos en el plano internacional, sino también la importancia de los aspectos simbólicos del contexto y del papel que la investigación etnográfica podría desempeñar en el estudio de los problemas educativos. Lamentablemente, las dificultades que implicaba la publicación de investigación en universidades pequeñas del interior del país restringieron el alcance e influencias que merecía haber tenido su pensamiento en la Psicología Educacional en Argentina.[14]

Respecto de las ideas de Ausubel, estimo que lo más difundido de su pensamiento fue la noción de aprendizaje significativo, especialmente en lo relativo al papel asignado a los conocimientos previos del estudiante y a los organizadores de avance, considerados dispositivos relevantes para la actualización de esos conocimientos y para la adquisición de otros nuevos. Siguiendo estas ideas, muchos libros de texto publicados en el país

[14] En sentido y merecido homenaje al trabajo de Gibaja, Mabel Grillo (2002) recordaba que "Regina Gibaja escribía prácticamente para nosotros, dado el vehículo que utilizaba"… Una feliz iniciativa de la revista *Contextos de Educación* permite acceder hoy a su breve pero muy significativo artículo titulado "La 'descripción densa', una alternativa en la investigación educacional", seguido por los comentarios de Grillo. El lector interesado puede consultar ambos trabajos en este link: https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Gibaja.htm

introdujeron organizadores de avance en la presentación de los capítulos y atendieron también a criterios de organización de los contenidos expresados en el lenguaje de Ausubel como diferenciación progresiva y reconciliación integradora.[15]

Otro reconocimiento ineludible corresponde al papel desempeñado por *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectur*a, y en especial al trabajo de María Elena Rodríguez, su directora durante muchos años. La revista se publicó por 31 años, entre 1980 y 2010, en forma regular. Es interesante leer una brevísima síntesis sobre el accionar de la revista que se presenta en el sitio de Dialnet, porque caracteriza muy bien lo que significó la publicación entre los investigadores interesados en la lectura en Latinoamérica. Transcribo las líneas más significativas.

> *Lectura y Vida* fue más que una revista. Fue y es una comunidad profesional de lectura en torno a un acervo de textos que ofrece múltiples posibilidades de lectura. […] La revista, vigente a pesar de haber cesado, es parte de la historia y del presente porque muchas grandes y pequeñas historias de la lectura en América Latina hubiesen sido otras sin ella. Ninguna otra publicación logró hacer sentir que todos los diversos autores y lectores formamos parte de un mismo debate latinoamericano.[16]

Con igual concepción, en el sentido de apertura a diversos autores y lectores, la colección *Textos en Contextos* acercó el enfoque cognoscitivo a los investigadores en el campo de la lectura y la escritura y contribuyó a la difusión de sus trabajos, tanto para quienes se inscribían en esta línea como los que siguieron otras perspectivas.[17]

En una última consideración sobre este enfoque, y en una valoración global, se podría apuntar que su desarrollo en Argentina estuvo muy ligado al pensamiento de Jerome Bruner (1997). Decir esto implica varias cosas: en primer lugar, que los planteos que se atendieron en el país estuvieron más cercanos a

---

15 Como parte de una beca interna doctoral, otorgada por CONICET a Celia Galvalisi en 1995 para el estudio de los textos escolares en uso en Argentina, se llevó a cabo un análisis de los criterios de organización que siguió muy de cerca las ideas de Ausubel que estamos considerando. En 2002, en la publicación del libro *Para leerte mejor. ¿Cómo evaluar la calidad de los libros escolares?* (Rinaudo y Galvalisi, 2002), se explicitan y comentan los principales resultados.

16 Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?info=descripcion&codigo=6446

17 En el marco de esta colección, con el título "Estudios sobre la lectura. Aciertos e infortunios en la investigación de las últimas décadas" publiqué, en 2006, una revisión de los estudios sobre lectura realizados entre 1984 y 2004. En ese marco examiné los enfoques y las líneas de investigación tomando como referencia internacional los tres *Handbook of Reading Research*, publicados hasta ese entonces (Pearson, Barr, Kamil y Mosenthal, 1984; Barr, Kamil, Mosenthal y Pearson, 1991; Kamil, Mosenthal, Pearson y Barr, 2000) y presenté una comparación con las líneas de estudio desplegadas en *Lectura y Vida* para el mismo período considerado.

los propósitos iniciales de la revolución cognoscitiva, en sus intentos por recuperar el estudio de la mente y de los procesos mentales internos, frente a un conductismo fuerte todavía en la década de 1960 en EE. UU. En segundo lugar, que la versión computacionalista no encontró el eco que parece haber tenido en otros países, España por ejemplo. Por último, que este paradigma acompañó el progresivo corrimiento de las ideas de Bruner hacia los enfoques culturalistas, reavivando con ello el interés por el estudio de los escritos de Vygotsky.

De todos modos, nuestra impresión es que el paradigma cognoscitivo no consiguió entre los investigadores del campo en Argentina el mismo consenso que tuvo en otras latitudes. Por otra parte, en lo que podríamos interpretar como buen síntoma para una comunidad de investigación, el paradigma cognoscitivo, reiteramos, nunca fue *regla* en Argentina; muy probablemente tampoco lo haya sido en los países considerados en HEP1. Y muy probablemente tampoco encontremos, en los desarrollos acerca del campo llevados a cabo en nuestro país, reglas uniformemente aceptadas respecto de otros paradigmas. (Y esto, a mi juicio, habla muy bien de los investigadores y de la investigación educativa en Argentina).

2.2. Respecto del enfoque constructivista

A diferencia de lo observado respecto de los alcances del enfoque cognoscitivo en nuestro país, cabe señalar la gran aceptación y el predominio del enfoque constructivista piagetiano en todo el período considerado en este artículo. La fuerza de las ideas de Piaget fue bien reconocida en el país, y para la fecha de publicación de HEP1, ya teníamos en Argentina una decena de obras (Bleichmar y otros, 1991; Castorina y otros, 1984, 1989, 1996; Kaplan, 1997; Piaget y otros, 1994; entre otros), que permitieron difundir y extender los alcances de la teoría y llegar decididamente a los centros de investigación de diferentes universidades.

El lugar del profesor Castorina y de sus colaboradores en los grupos que formó, especialmente en la Universidad de Buenos Aires, es claro y, estimo, merecido y ampliamente reconocido en todo el país. Como dato puntual, significativo para el contexto educativo de la ciudad en la que vivo, es justo mencionar el trabajo de difusión de las ideas de Piaget llevado a cabo por impulso de Cora Oría, docente en la Universidad Nacional de Río Cuarto, investigadora y directora del Colegio La Merced de reconocida trayectoria en nuestra ciudad. Bajo su impulso se formó un grupo de investigación donde se integraron varios referentes teóricos del constructivismo en Argentina (Nidya Negri, Elda Matícoli de Martínez Ramos, Mariela Morales de Spagnolo, Graciela Firpo de Iribarne, Ana González, María Rosa Estruch de Morales) y se

sentaron las bases para la creación, en 1985, de un colegio secundario fundado en las ideas del psicólogo ginebrino.[18]

Quizás el rasgo más importante por destacar en el desarrollo de este enfoque en Argentina sea el celo puesto en el examen riguroso de sus fundamentos teóricos. Como apoyo a esta observación, podemos atender a unas consideraciones de Castorina, Clemente y Barreiro (2007), donde, a propósito de un análisis de los conocimientos del "dominio" moral, se sostiene que:

> Puede afirmarse que *los problemas más significativos* de la psicología del desarrollo moral, en verdad *de toda psicología del desarrollo cognoscitivo, son principalmente teóricos*. Nos referimos a los compromisos con la filosofía moral en la delimitación de los campos de investigación, la intervención de diferentes marcos epistémicos en el diseño de las investigaciones y en la interpretación de los resultados.[19]

Corresponde añadir que estas preocupaciones por una interpretación rigurosa de la teoría alimentaron estudios tendientes a diferenciar y circunscribir posiciones, no sólo respecto de los enfoques constructivistas –constructivismo social, constructivismo radical… – sino también respecto de perspectivas diferentes, en particular la perspectiva socio-histórica. Como datos puntuales, podemos identificar dos obras de gran difusión: *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (Castorina, Ferreiro, Kohl de Oliveira y Lerner, 1996) y *Debates constructivistas* (Baquero, Camilloni, Carretero, Castorina, Lenzi y Litwin, 1998). Ya desde la contratapa del primero de estos libros, se advierte a los lectores que el propósito de sus autores es diferenciar los problemas que han orientado los respectivos programas de investigación, para evitar "comparaciones simplistas y aplicaciones caricaturescas".

Si corremos el foco hacia las líneas desarrolladas dentro del paradigma constructivista –dando por sentada la que se constituyó en torno del examen de los enfoques y la construcción del conocimiento a la que referíamos implícitamente arriba–, otro acervo de trabajos que merecen especial mención puede ubicarse en las investigaciones en torno de las representaciones. La contribución de mayor impacto en este sentido puede con toda confianza atribuirse a los trabajos de Emilia Ferreiro sobre la psicogénesis del sistema de escritura, iniciados a fines de la década de 1970 (Ferreiro y Teberosky,

---

[18] Agradezco a Alicia Mancini, preciada colega de la Facultad de Ciencias Humanas en la Universidad Nacional de Río Cuarto y Directora de la Escuela Primaria La Merced, la información que me proporcionó acerca de estos desarrollos.

[19] Castorina, J. A.; Clemente, F. y Barreiro, A., "El conocimiento de 'dominio' moral en la psicología del desarrollo. Un análisis de la tesis de Turiel", en Castorina, J. A. (Comp.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad,* Buenos Aires, Miño y Dávila, 2007, p. 45. (El uso de cursiva es nuestro).

1979). De diversos modos, más o menos felices, sus ideas traspusieron el marco de la comunidad de investigadores y de la docencia universitaria para llegar hasta las escuelas y producir cambios en la enseñanza.

Con menor difusión pero igualmente inspirador para la investigación sobre las representaciones –en este caso, las representaciones que los docentes tienen acerca de la inteligencia– fue el trabajo que Carina Kaplan (1997) presentó en su libro *La inteligencia escolarizada*. Por su ingenioso diseño de investigación constituyó una lectura de interés no sólo para los psicólogos educacionales sino también para quienes se ocupan de los aspectos metodológicos de la investigación educativa.

En los últimos años, esta línea parece mantener su vigor inicial y se pueden encontrar contribuciones valiosas en el estudio de las representaciones sociales en torno de nociones significativas para la educación, tanto en el sentido de formación personal (representaciones sociales de los jóvenes sobre el estudio y el trabajo) como de la convivencia en sociedad (construcción de conocimientos políticos, construcción de la realidad jurídica, conocimiento histórico, nociones de autoridad, concepto de nación, noción de derecho a la intimidad…). Varios de esos aportes fueron compilados en dos obras más recientes: *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (Castorina, 2007) y *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educacional* (Aisenson, Castorina, Elichiry, Renzi y Schlemenson, 2007).

2.3. El enfoque socio-histórico

Sin el marcado predominio del enfoque psicogenético, las ideas de Vygotsky tuvieron, no obstante, tempranos seguidores en Argentina. En una comunicación personal, a propósito de un artículo sobre contextos de aprendizaje que estaba escribiendo en 2014 (Rinaudo, 2014), Ricardo Baquero me ayudó a ver que una mención de antecedentes del enfoque en Argentina no debería desconocer el interés que los escritos de Vygotsky generaron en algunos círculos de intelectuales ya en la década de 1960. Entre otras acciones, desde el Departamento de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, dirigido por José Itzigsohn, se propició la primera publicación en español de *Pensamiento y Lenguaje* (Vygotsky, 1964). Asimismo deben reconocerse los estudios de Juan Azcoaga en el campo de la Neuropsicología, los reportajes de Mario Golder (1986) a representantes destacados de la Psicología Soviética (prologado por Berta Braslavsky –de reconocida influencia en los círculos orientados a la investigación en lectura–) y la minuciosa tarea de Guillermo Blanck (1987, 1990, entre otros), especialmente para la elaboración de la biografía y

para establecer la legitimidad de la documentación sobre la que se reconstruyeron los conceptos centrales del pensamiento vigotskiano.

Ahora bien, estos reconocimientos abonan más que opacan el importante rol de difusión del enfoque socio-histórico que cumplió Ricardo Baquero, tanto a través de su producción escrita (Baquero, 1996; Baquero et al., 1998; Baquero y Pérez, 2007), como en el ejercicio de la docencia, en numerosas universidades, en Buenos Aires y en el interior del país.[20]

Puestos a señalar los problemas que más se trabajaron en Argentina con bases en el enfoque socio-histórico, no creo equivocarme al mencionar los que se vinculan con la noción de zona de desarrollo próximo y de andamiaje. Más allá de que el nivel de popularidad de estos conceptos probablemente haya sido mayor al de su comprensión genuina en el marco del enfoque desde el que provienen, la idea de que la escuela y los maestros seguían teniendo su papel en los logros de aprendizaje de los estudiantes quedó restablecida, luego de que interpretaciones poco acertadas del enfoque piagetiano llevaran a muchos a considerar que todo aprendizaje podía o debía darse de manera espontánea y que lo más importante era respetar el desarrollo evolutivo de los niños.

Un panorama bastante diferente en cuanto a la existencia de investigaciones capaces de dejar huellas y trazar caminos parece abrirse a partir de los estudios de los últimos años, cuando con la compilación de Baquero, Diker y Frigerio (2007) se difundieron ideas discutidas en el Coloquio "Lo escolar y sus formas" organizado por el Centro de Estudios Multidisciplinarios (CEM) y el Programa Sujetos y Políticas en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes. Como se puede leer en el prólogo de la publicación, investigadores de distintas universidades (UNGS, UBA, UNER, UNC, UNQ, entre otras) se reunieron para "analizar las configuraciones que ha adoptado y adopta 'lo escolar', sus variaciones actuales, sus puntos de tensión, sus desbordes".[21] Pienso que la obra será punto de partida para muchas investigaciones acerca de los contextos formales y no formales, sobre la conformación de comunidades de aprendizaje, entre otras posibles.

---

[20] A mediados de la década de 1990, las discusiones sobre el enfoque socio-histórico en las universidades argentinas atendía también a los trabajos de Bárbara Rogoff, especialmente a su libro *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, publicado en español, en 1993, así como a *La mente en acción* de James Wertsch (1998) y, en el campo de los estudios sobre la lectura, a las aportaciones de Luis Moll (1990).

[21] BAQUERO, R.; DIKER, G. y FRIGERIO, G., *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2007, p. 7.

2.4. Otras perspectivas

Sólo añadiremos aquí algunas líneas para comentar, con menor detalle, acerca de otras dos perspectivas con presencia en Argentina: una, la que se conforma con la articulación entre los planteos piagetianos y el psicoanálisis, en el trabajo de Sara Paín; otra, que toma como núcleo la idea de educar para la comprensión.

Conociendo a Sara Paín

Si bien, según las fuentes consultadas, Sara Paín no volvió al país luego de su exilio en 1976, en Francia, durante el período que consideramos su voz estuvo presente entre nosotros, especialmente a través de conferencias y el dictado de cursos de posgrado en sucesivas visitas a distintas universidades. Desde Córdoba, Dora Laino siguió con atención las producciones de Paín y realizó ella misma importantes contribuciones para el campo. Transcribiré dos extractos de sus respuestas en una entrevista realizada por Dora Laino para la Revista Digital *Alfilo*, con motivo de la iniciación de las actividades en la carrera de Especialización en Psicopedagogía en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Pienso que ese diálogo es relevante para conocer algo más sobre su pensamiento.

> D.L.: —¿Qué consideraciones puede hacer sobre la necesidad de articular conocimientos psicoanalíticos en las prácticas psicopedagógicas?
> S.P.: —En mis primeros trabajos usaba la teoría piagetiana pero no la teoría psicoanalítica. Cuando pasé a preocuparme por los problemas de aprendizaje más frecuentes, necesitaba otra teoría para tratar de resolver los obstáculos que hacían que ese niño no aprendiera. Comenzamos a observar que el sistema dramático o inconsciente subjetivo era capaz de inhibir una operación lógica. Entonces, esa operación lógica se volvía simbólica de algún conflicto del sujeto. [...] Paralelamente, acá una operación cognitiva comenzaba a tener un valor significativo en otro escenario.
> [...] Hubo una gran conciencia de que no aprender podía ser un drama en la vida de la persona. Se jugaba algo. [...] Hoy el aprendizaje es crucial. No hay ningún tipo de promoción social que no tenga al aprendizaje como base.
> D.L.: —¿Cuáles fueron los principales aportes del psicoanálisis a este campo?
> S.P.: —El psicoanálisis clínico ya tenía una cierta importancia en el campo. Fue, para mí, la versión lacaniana la que pudo articularse. No otras versiones que no resultan articulables con una teoría como la de Piaget, que es estructuralista. Entonces, necesitábamos una teoría

> que tuviera una estructura de tipo lingüística, como la de Lacan, para poder hacer algo que tuviera una cierta coherencia.[22]

Vemos aquí, muy sintéticamente expuestos, los propósitos que animaron a Paín en su trabajo de integrar los enfoques mencionados y los recaudos tomados en la búsqueda de legitimidad para ese propósito.

Educar para la comprensión

La corriente que se conforma en torno de la idea de educar para la comprensión, en el plano internacional se vincula con las ideas de Howard Gardner, David Perkins, Boix Mansilla y otros psicólogos educacionales reunidos en torno del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard. En Argentina, las ideas están cobrando creciente interés, y las novedades se pueden seguir a través de los trabajos y eventos auspiciados por la asociación L@titud. Nodo sur (www.latitud-nodosur.org). Paula Pogré, María Moyano, Inés Aguerrondo y María del Carmen Chada son algunos de los referentes que se pueden citar aquí. Vale de todos modos advertir que en esta línea hay también representantes destacados provenientes del campo de la Didáctica y las Didácticas Especiales.

2.5. Otras consideraciones: síntesis, recaudos y promesas

Finalizando esta sección, algunas consideraciones en torno a lo dicho nos llevan a hacer explícito el reconocimiento de que el panorama trazado ha dejado fuera muchas contribuciones de interés. Tal vez por su menor difusión, seguramente por el menor contacto que personalmente he tenido con líneas de estudio vinculadas a la clínica psicopedagógica, la psicología de la orientación, los aprendizajes en contextos de vulnerabilidad social o la exploración psicométrica, hemos omitido la mención y la consideración de personas y trabajos que deberían mencionarse y considerarse como parte de los logros de la Psicología Educacional.

El recaudo será para recordarnos, como advertía Hilgard, que: "Es un error para los psicólogos revisar su historia pensando solamente en lo que los psicólogos han hecho, muchos de los cambios fueron iniciados por educadores".[23]

Las promesas, creo no equivocarme, pueden ubicarse en la tarea que están realizando muchas investigadoras jóvenes, en el camino de abrir nuevas

---

[22] Los lectores interesados pueden consultar en http://www.ffyh.unc.edu.ar/alfilo/anteriores/24/entrevista.html una versión del audio de la conferencia completa brindada en esa ocasión.

[23] Hilgard, E. R., "Perspectives on Educational Psychology", *Educational Psychology Review*, 8 (4), 1996, p. 421.

líneas de estudio que contribuirán sin duda a hacer realidad las metas de una mejor educación para todos. Precisando esta afirmación, mencionaré investigaciones realizadas en el ámbito de la Universidad Nacional de Río Cuarto y la Universidad Nacional de Villa María, a las que he tenido mayor acceso. Con este propósito, trataré de ubicar los trabajos dentro de las categorías centrales que establecimos para el análisis de los temas en el plano internacional. De este modo, como aportes al análisis de los fundamentos de la disciplina podemos ubicar los estudios de María Laura de la Barrera (2008), acerca de las contribuciones –actuales y posibles– de las Neurociencias en el estudio de los aprendizajes. Respecto de los procesos básicos, Ana Riccetti (2014), Paola Paoloni (2014; 2015), Daiana Rigo (2014) están trabajando, respectivamente y con perspectivas novedosas, acerca de motivación, emoción y compromiso. Romina Elisondo (2015), Analia Chiecher (2015), Fernanda Melgar (2012) y Rocío Martín (2015; 2014) contribuyen decididamente a acrecentar el interés por el estudio de los contextos de aprendizaje.

Confiando en los resultados de esos y similares esfuerzos es que presento aquí mis votos por un futuro de buena investigación dentro del campo de la Psicología Educacional, una mejor comunicación entre quienes conforman las diferentes comunidades de práctica en torno de la educación y relaciones más humanas y satisfactorias para todos.

BIBLIOGRAFÍA

Aisenson, Diana; Castorina, José A.; Elichiry, Nora; Lenzi, Alicia y Schlemenson, Silvia (comps.), *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educacional*, Buenos Aires, Noveduc, 2007.

Alexander, Patricia A. y Winne, Philip H. (eds.), *Handbook of Educational Psychology*, segunda edición, Mahwah, Lawrence Erlbaum, 2006.

Ausubel, David, *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1978.

Baquero, Ricardo, *Vygotski y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Aique, 1996.

Baquero, Ricardo y Pérez, Andrea (Comp.), *Construyendo posibilidad: apropiación y sentido de la experiencia escolar*, Rosario, Homo Sapiens, 2007.

Baquero, Ricardo; Camilloni, Alicia; Carretero, Mario; Castorina, José A.; Lenzi, Alicia y Litwin, Edith, *Debates constructivistas*, Buenos Aires, Aique, 1998.

Baquero, Ricardo; Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela, *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2007.

Barr, Rebecca; Kamil, Michael L.; Mosenthal, Peter B. y Pearson, P. David, *Handbook of Reading research*, Vol. II, Nueva York, Longman, 1991.

Berliner, David, "Telling the stories of Educational Psychology", *Educational Psychologist*, 27, 1992, pp. 143-161.

Berliner, David, "Educational Psychology: Searching for essence throughout a century of influence", en Alexander, Patricia A. y Winne, Philip H. (eds.), *Handbook of Educational Psychology*, segunda edición, Mahwah, Lawrence Erlbaum, 2006a.

Berliner, David y Calfee, Robert, *Handbook of Educational Psychology*, Nueva York, Macmillan, 1996.

Blanck, Guillermo, "Teoría y método para una ciencia psicológica unificada", en Siguán, Miquel (Ed.), *Actualidad de Lev Vigotski*, Barcelona, Anthropos, 1987, pp. 102-127.

Blanck, Guillermo, "Vygotsky: el hombre y su causa", en Moll, Luis (Comp.), *Vygotsky y la educación*, Buenos Aires, Aique, 1990, pp. 45-74

Bleichmar, Silvia; Castorina, José A.; Fernández, Susana; Lenzi, Alicia; Levy, Alberto y Sirvent, M. Teresa, *Temas de psicopedagogía*, Buenos Aires, Palabra Gráfica, 1991.

Bruner, Jerome, *Hacia una teoría de la instrucción*, México, Uthea, 1969.

Bruner, Jerome, *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Alianza, Madrid, 1991.

Bruner, Jerome, *La Educación, puerta de la cultura,* Barcelona, Aprendizaje Visor, 1997.

Calfee, Robert y Berliner, David, "Introduction to a dynamic and relevant Educational Psychology", en Berliner, David y Calfee, Robert, *Handbook of Educational Psychology*, Nueva York, Macmillan, 1996.

Castorina, José A., *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2007.

Castorina, José A.; Aisenberg, Beatriz; Dibar Ure, Celia; Colinvaux, Dominique y Palou, Gladys, *Problemas en psicología genética,* Buenos Aires, Miño y Dávila, 1989.

Castorina, José A.; Clemente, Fernando y Barreiro, Alicia, "El conocimiento de 'dominio' moral en la psicología del desarrollo. Un análisis de la tesis de Turiel", en Castorina, José A. (Comp.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2007.

Castorina, José A.; Ferreiro, Emilia; Kohl de Oliveira, Marta y Lerner, Delia, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidos, 1996.

Castorina, José A.; Lenzi, Alicia; Fernández, Susana; Casávola, Horacio; Kaufman, Ana María y Palou, Gladys, *Psicología genética: aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1984.

Corno, Lin y Anderman, Eric, *Handbook of Educational Psychology*, tercera edición, Nueva York, Routledge, 2016.

Chiecher, Analía C., "Elecciones y rechazos entre pares en situaciones de trabajo grupal mediado tecnológicamente", *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18, 2015, pp. 213 – 229.

De la barrera, María Laura, "Estilos y estrategias de aprendizaje, procesamiento hemisférico y rendimiento académico en alumnos universitarios", *Revista Digital Universitaria*, 9 (5), 2008, pp. 1-12.

Elisondo, Romina, "La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje", *Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (3), 2015, pp. 1-23.

Farley, Frank; Alexander, Patricia; Baker, Eva; Berliner, David; Calfee, Robert; Greeno, James; Woodfolk, Anita y Mayer, Richard, "Afterword. Perspectives on the past, present, and future of Educational Psychology", en Corno, Lyn y Anderman, Eric, *Handbook of Educational Psychology*, tercera edición, Nueva York, Routledge, 2016.

Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo xxi, 1979.

Gibaja, Regina, "Aprendizaje e instrucción. Desarrollos actuales de la Psicología Educacional", *Revista de la Universidad Nacional de Río Cuarto*, II (2), 1982, pp.165-196.

Gibaja, Regina, "La 'descripción densa', una alternativa en la investigación educacional", *Cuaderno de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto*, 1983.

Gibaja, Regina, *El mundo simbólico de la escuela,* México, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, 1986.

Gibaja, Regina, *La cultura de la escuela. Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza*, Buenos Aires, Aique, 1992.

Gibaja, Regina, *Estudiando el aula. El tiempo instructivo*, Buenos Aires, Aique, 1993.

Golder, Mario, *Reportajes Contemporáneos a la Psicología Soviética*, Buenos Aires, Cartago, 1986.

Hilgard, Ernest R., *Teorías del Aprendizaje*, México, Fondo de Cultura Económica, 1966.

Hilgard, Ernest R., "Perspectives on Educational Psychology", *Educational Psychology Review*, 8 (4), 1996, pp. 419-431.

Kamil, Michael L.; Mosenthal, Peter B.; Pearson, P. David y Barr, Rebecca, *Handbook of reading research,* Vol. III, Mahwah, Erlbaum, 2000.

Kaplan, Carina, *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1997.

Martín, Rocío B.; Paoloni, Paola V. y Rinaudo, M. Cristina, "Percepciones y expectativas sobre el contexto de aprendizaje. Un estudio con alumnos de Educación Superior", *Revista Interamericana de Psicología*, vol. 49, 2015, pp. 213 – 221.

Martín, Rocío B., "Contextos de aprendizaje. Formales, no formales e informales", *Ikastorratza e-Revista de Didáctica*, 12, 2014, pp. 1 – 14.

Melgar, M. Fernanda y Donolo, Danilo S., "Tecnópolis: contexto, creatividad y experiencia", *Revista Tekné. Ideas y experiencias en educación tecnológica y tecnología*, 2012, pp. 18-23.

Moll, Luis, "Introducción", en Moll, Luis (Comp.), *Vygotsky y la educación*, Buenos Aires, Aique, 1990, pp. 13-42.

Paín, Sara, "No hay ningún tipo de promoción social que no tenga al aprendizaje como base", *Alfilo. Revista Digital de la Facultad de Filosofía y Humanidades,* Universidad Nacional de Córdoba, 24, 2008. Disponible en http://www.ffyh.unc.edu.ar/alfilo/anteriores/24/

Pearson, P. David; Barr, Rebecca; Kamil, Michael L. y Mosenthal, Peter, *Handbook of reading research,* Vol. I, Nueva York, Longman, 1984.

Paoloni, Paola V., "El papel de las emociones en los aprendizajes académicos", en Paoloni, Paola V.; Rinaudo, M. Cristina y González Fernández, Antonio, *Cuestiones en Psicología Educacional. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*, Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social, 2014. Disponible en http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01

Paoloni, Paola V. y Rinaudo, M. Cristina, "Dinámica emocional en contextos de evaluación. Un estudio con alumnos de ingeniería", *Novedades Educativas*, 2015.

Piaget, Jean; apostel, Leo; Castorina, José A. y Palau, Gladys, *Construcción y validación de las teorías científicas: contribuciones de la epistemología genética*, Buenos Aires, Paidós, 1994.

Riccetti, Ana E. y Chiecher, Analía C., "Motivación en la práctica deportiva. Estudio basado en la metodología de diseño en un equipo de hockey", *Revista de Investigación en Educación*, 18, n° 190, 2014.

Rigo, Daiana y Donolo, Danilo, "Promoción del compromiso. Una experiencia educativa basada en la teoría de las inteligencias múltiples", *Revista de ciencias de la educación*, n° 237, 2014.

Rinaudo, M. Cristina, "Estudios sobre la lectura. Aciertos e infortunios en la investigación de las últimas décadas", *Textos en Contexto* 8, Buenos Aires, Lectura y Vida y Asociación Internacional de Lectura, 2006.

Rinaudo, M. Cristina, "Estudios sobre los contextos de aprendizaje. Arenas y fronteras", en Paoloni, Paola, V.; Rinaudo, M. Cristina y González Fernández, Antonio (comp.), *Cuestiones en Psicología Educacional: perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*, Tenerife, Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social 2014. Disponible en http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf

Rinaudo, M. Cristina y Donolo, Danilo S., "Psicología Educacional y Enseñanza Universitaria. Desajustes entre ofertas y requerimientos", *Propuesta Educativa*, año 10, Nº 21, 1999.

Rinaudo, M. Cristina y Galvalisi, Celia F., *Para Leerte Mejor. Cómo Evaluar la Calidad de los Libros Escolares*, Buenos Aires, La Colmena, 2002.

Rogoff, Bárbara, *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós, 1993.

Rogoff, Bárbara, "Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship", en Wertsch, James V.; del Rio, Pablo y Alvarez, Amelia (Eds.), *Sociocultural studies of mind*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995.

Vygotsky, Lev, *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Lautaro, 1964.

Wertsch, James, *La mente en acción*, Buenos Aires, Aique, 1998.

Anexo 1

Contenidos integrados en HEP1, con ligeras adaptaciones en los títulos.

Parte I. Cognición y motivación: con 4 capítulos (Cognición y aprendizaje; Transferencia y resolución de problemas; Teorías y principios de motivación; Motivación e instrucción).

Parte II. Desarrollo y diferencias individuales: con 7 capítulos (Los niños se vuelven estudiantes; Desarrollo entre las edades de 11 y 25; Diferencias individuales en funciones cognitivas; Diferencias individuales en funciones conativas y afectivas; Excepcionalidad; Etnicidad y cultura en psicología educacional; Desarrollo del género y efectos del género).

Parte III. Escuela, curriculum y Psicología: con 7 capítulos (La psicología comparativa de las materias escolares; La psicología del aprendizaje y la enseñanza de la Historia; Cambios y convergencias en el aprendizaje e instrucción en ciencia; Enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas; Perspectivas psicológicas sobre alfabetización y extensiones a la práctica educacional; Bilingüismo y aprendizaje de una segunda lengua; El curriculum informal).

Parte IV. Enseñanza e instrucción: con 7 capítulos (Aprender a enseñar; Profesores: creencias y conocimiento; Enseñanza y aprendizaje en un contexto de clase; Evaluación de los profesores; Hacia un modelo de práctica social situada para el diseño instructivo; Mirando a la Tecnología en contexto: Un marco de trabajo para comprender la Tecnología y la Educación –a cargo del Grupo de Cognición y Tecnología de la universidad de Vanderbilt–; Procesos de grupo en las clases).

Parte V. Fundamentos de la disciplina: con 6 capítulos (Métodos de investigación y diseño cuantitativos; Avances en modelos de evaluación; métodos y prácticas; Escuela y evaluación de programas; Análisis de datos; Historia de la Psicología Educacional, perspectivas filosóficas).[24]

Anexo 2

Contenidos integrados en HEP2 con ligeras adaptaciones en los títulos.

Parte I. Fundamentos de la disciplina. Con 3 capítulos (Psicología Educacional: buscando su esencia a través de un siglo de influencia; Psicología Educacional en el siglo 21; Confusión conceptual y Psicología Educacional).

Parte II. Desarrollo y diferencias individuales. Son 6 capítulos con temas similares a los considerados en la primera edición (Caminos académicos desde el Preescolar y a través de la escuela elemental; Desarrollo durante la temprana y media adolescencia; Desarrollo adulto, escolarización y la

[24] Berliner, D. y Calfee, R., op. cit., p. III-VIII.

transición al trabajo; Diferencias individuales en funciones cognitivas; Modelos de personalidad y afecto a la educación; Perfiles cognitivos de niños con desórdenes genéticos y la búsqueda por una educación diferenciada de bases científicas).

Parte III. Cognición y procesos cognitivos. Con 5 capítulos (Teorías de aprendizaje y educación; Estructuras y procesos de conocimiento; Instrucción en estrategias cognitivas: desde la investigación básica a la instrucción en clases; Solución de problemas; Cambio en conocimientos y creencias).

Parte IV. Motivación: se incluyen 4 capítulos (Las clases como contextos para motivar aprendizajes; Creencias de competencia y control; Metas, valores y afectos: influencias sobre la motivación de los estudiantes; Procesos de Self e identidad en la motivación, aprendizaje y rendimiento escolar).

Parte V. Contenidos educativos. Seis capítulos relativos al aprendizaje y la enseñanza de disciplinas escolares (Enseñanza y aprendizaje en Lectura; Escritura; Enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas; Educación científica; Integrando perspectivas de aprendizaje e instrucción; Aprendizaje y Enseñanza de Estudios Sociales: una revisión de la investigación cognitiva en Historia y Geografía; Aprendizaje de una segunda lengua: temas en investigación y enseñanza).

Parte VI. Perspectivas sociales y culturales. 5 capítulos (Perspectivas Socioculturales en Psicología Educacional; Etnicidad, aprendizaje; Valoración de brechas de género en el aprendizaje y rendimiento académico; Sentido de pertenencia, lazos sociales y funcionamiento escolar; Concepciones culturales de aprendizaje y desarrollo).

Parte VII. El contexto educacional. 6 capítulos (Educación en la era del conocimiento: modelos de enseñanza e instrucción centrados en el diseño; conocimiento y creencias del profesor; el diseño de ambientes poderosos para el aprendizaje; Investigación observacional sobre aspectos genéricos de la enseñanza en clase; el rol de los pares y el aprendizaje en grupos; Enseñanza y aprendizaje en ambientes ricos en tecnología).

Parte VIII. Valoración del aprendizaje, desarrollo y enseñanza. 6 capítulos (Temas metodológicos en psicología Educacional; Cuestiones de investigación y diseños de investigación; El arte de las estadísticas: un mapa de las técnicas modernas; Marcos de indagación en Psicología Educacional: más allá de la división cuantitativo-cualitativo; Desarrollos en valoración del aprendizaje de los estudiantes; Valoración del aprendizaje y desarrollo de los profesores).[25]

[25] Alexander, P. y Winne, P., op. cit, pp. v-ix.

Anexo 3

Contenidos desarrollados en HEP3, con ligeras adaptaciones en los títulos

Parte I. La indagación psicológica en educación. 4 capítulos: Perspectivas psicológicas sobre mente, naturaleza y Psicología Educacional; Modos de indagación en Psicología Educacional e investigación en las Ciencias del aprendizaje; El trabajo de los psicólogos educacionales en un mundo digitalmente conectado; Las posibilidades y limitaciones de los modelos de variable latente en Psicología Educacional.

Parte II. Procesos funcionales para el aprendizaje. 4 capítulos: Aprendizaje como coordinación: Psicología cognitiva en educación; Emociones y regulación de la emoción en ambientes académicos; Motivación; Volición.

Parte III. Disposición para el aprendizaje y desarrollo. 8 capítulos: Habilidades humanas cognitivas: su organización, desarrollo y uso; Cognición y discapacidades cognitivas; Creencias acerca de las capacidades personales; Intervenciones de motivación en educación: puentes entre teoría, investigación y práctica; Más allá de las sombras: el rol de la personalidad y el temperamento en el aprendizaje; Diversidad e identidad cultural, racial/étnica y lingüística; Desarrollo del lenguaje; Educación del carácter, educación moral y educación del carácter moral.

Parte IV. Construcción del conocimiento y del conocimiento especializado en disciplinas particulares. 6 capítulos: Alfabetización para la escolarización: andamiaje en dos niveles para el aprendizaje y la enseñanza; Cambios tibios sobre tópicos candentes: el rol de la motivación y la emoción en las actitudes y cambio conceptual sobre temas controvertidos en ciencias; Hacia una Psicología Educacional de la educación matemática; Alfabetización científica funcional. Viendo a la ciencia dentro de las palabras y a través de la web; Estudio de la comprensión histórica; Educación Cívica.

Parte V. El aprendizaje y el ambiente de la tarea. 8 capítulos: Perspectivas socioculturales sobre alfabetización y aprendizaje; Ambientes de aprendizaje dentro y fuera de la escuela; Aprendizaje en red; Aprendizaje colaborativo; Estudiantes hispanos y negros: diferencias culturales dentro del contexto de educación; Instrucción dialógica: una nueva frontera; Esclareciendo el camino hacia la evaluación de los aprendizajes; Ser un profesor: eficacia, emociones y relaciones interpersonales en las clases.[26]

[26] Corno, L. y Anderman, E., op. cit., pp. VII-IX.

Anexo 4

Capítulos incluidos en las categorías delimitadas para el análisis de contenidos

Fundamentos de la disciplina	
HEP1	• Métodos de investigación y diseño cuantitativos • Avances en modelos de evaluación, métodos y prácticas • Escuela y evaluación de programas • Análisis de datos • Historia de la Psicología Educacional • Perspectivas filosóficas
HEP2	• Psicología Educacional: buscando su esencia a través de un siglo de influencia • Psicología Educacional en el siglo 21 • Confusión conceptual y Psicología Educacional • Temas metodológicos en psicología Educacional • Cuestiones de investigación y diseños de investigación • El arte de las estadísticas: un mapa de las técnicas modernas • Marcos de indagación en Psicología Educacional: más allá de la división cuantitativo-cualitativa • Desarrollos en valoración del aprendizaje de los estudiantes • Valoración del aprendizaje y desarrollo de los profesores
HEP3	• Perspectivas psicológicas sobre mente, naturaleza y Psicología Educacional • Modos de indagación en Psicología Educacional e investigación en las Ciencias del aprendizaje • El trabajo de los psicólogos educacionales en un mundo digitalmente conectado • Las posibilidades y limitaciones de los modelos de variable latente en Psicología Educacional • Epílogo I. Perspectivas sobre el pasado, presente y futuro de la Psicología Educacional • Epílogo II. Sobre el impacto más allá del campo

Procesos Básicos	
HEP1	• Cognición y aprendizaje • Transferencia y resolución de problemas • Teorías y principios de motivación • Motivación e instrucción

HEP2	• Teorías de aprendizaje y educación • Estructuras y procesos de conocimiento • Instrucción en estrategias cognitivas: desde la investigación básica a la instrucción en clases • Solución de problemas • Cambio en conocimientos y creencias • Las clases como contextos para motivar aprendizaje • Creencias de competencia y control • Metas, valores y afectos: influencias sobre la motivación de los estudiantes • Procesos de Self e identidad en la motivación, aprendizaje y rendimiento escolar
HEP3	• Aprendizaje como coordinación: Psicología cognitiva en educación • Emociones y regulación de la emoción en ambientes académicos MotivaciónVolición

Desarrollo y diferencias individuales	
HEP1	• Los niños se vuelven estudiantes • Desarrollo entre las edades de 11 y 25 • Diferencias individuales en funciones cognitivas • Diferencias individuales en funciones conativas y afectivas • Excepcionalidad • Etnicidad y cultura en psicología educacional • Desarrollo del género y efectos del género
HEP2	• Caminos académicos desde el preescolar y a través de la escuela elemental • Desarrollo durante la temprana y media adolescencia • Desarrollo adulto, escolarización y la transición al trabajo • Diferencias individuales en funciones cognitivas • Modelos de personalidad y afecto a la educación • Perfiles cognitivos de niños con desórdenes genéticos y la búsqueda por una educación diferenciada de bases científicas

HEP3	• Habilidades humanas cognitivas: su organización, desarrollo y uso • Cognición y discapacidades cognitivas • Creencias acerca de las capacidades personales • Intervenciones de motivación en educación: puentes entre teoría, investigación y práctica • Más allá de las sombras: el rol de la personalidad y el temperamento en el aprendizaje • Diversidad e identidad cultural, racial/étnica y lingüística • Desarrollo del lenguaje • Educación del carácter, educación moral y educación del carácter moral

Construcción del conocimiento en disciplinas particulares	
HEP1	• La psicología comparativa de las materias escolares • La psicología del aprendizaje y la enseñanza de la Historia • Cambios y convergencias en el aprendizaje e instrucción en ciencia Enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas • Perspectivas psicológicas sobre alfabetización y extensiones a la práctica educacional • Bilingüismo y aprendizaje de una segunda lenguaEl curriculum informal
HEP2	• Enseñanza y aprendizaje en Lectura • Escritura • Enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas • Educación científica: integrando perspectivas de aprendizaje e instrucción • Aprendizaje y enseñanza de Estudios Sociales: Una revisión de la investigación cognitiva en Historia y Geografía • Aprendizaje de una segunda lengua: temas en investigación y enseñanza

HEP3	• Alfabetización para la escolarización: andamiaje en dos niveles para el aprendizaje y la enseñanza • Cambios tibios sobre tópicos candentes: el rol de la motivación y la emoción en las actitudes y cambio conceptual sobre temas controvertidos en ciencias • Hacia una Psicología Educacional de la educación matemática.Alfabetización científica funcional. Viendo a la ciencia dentro de las palabras y a través de la web • Estudio de la comprensión histórica • Educación Cívica

Contextos de aprendizaje	
HEP1	• Aprender a enseñar • Profesores: creencias y conocimiento • Enseñanza y aprendizaje en un contexto de clase • Evaluación de los profesores • Hacia un modelo de práctica social situada para el diseño instructivo • Mirando a la Tecnología en contexto: Un marco de trabajo para comprender la Tecnología y la Educación • Procesos de grupo en las clases
HEP2	• Perspectivas Socioculturales en Psicología Educacional • Etnicidad, aprendizaje • Valoración de brechas de género en el aprendizaje y rendimiento académico • Sentido de pertenencia, lazos sociales y funcionamiento escolar • Concepciones culturales de aprendizaje y desarrollo • Educación en la era del conocimiento: modelos de enseñanza e instrucción centrados en el diseño • Conocimiento y creencias del profesor • El diseño de ambientes poderosos para el aprendizaje • Investigación observacional sobre aspectos genéricos de la enseñanza en clase • El rol de los pares y el aprendizaje en grupos • Enseñanza y aprendizaje en ambientes ricos en tecnología

HEP3	• Perspectivas socioculturales sobre alfabetización y aprendizaje • Ambientes de aprendizaje dentro y fuera de la escuela • Aprendizaje en red • Aprendizaje colaborativo • Estudiantes hispanos y negros: diferencias culturales dentro del contexto de educación • Instrucción dialógica: una nueva frontera • Esclareciendo el camino hacia la evaluación de los aprendizajes • Ser un profesor: eficacia, emociones y relaciones interpersonales en las clases

CAPÍTULO 2
COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E SUAS BASES DE TRANSFORMAÇÃO NO BRASIL

Roseli Rodrigues de Mello
Fabiana Marini Braga
Universidade Federal de São Carlos – NIASE
República Federal de Brasil

Adriana Fernandes Coimbra Marigo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – NIASE
República Federal de Brasil

Introdução

Em tempos em que vem crescendo mundialmente o debate sobre qual o papel social da escola para a construção de uma melhor sociedade para todas as pessoas, a proposta aqui apresentada oferece importantes elementos teórico-metodológicos que ajudam a reafirmar a necessária articulação entre escola e comunidade. Trata-se da transformação de escolas em *Comunidades de Aprendizagem* (CA).

Elaborada pela Comunidade de Pesquisa de Excelência para todos (CREA), da Universidade de Barcelona (CREA-UB/Espanha), a transformação das escolas em Comunidades de Aprendizagem tem por principal objetivo promover uma educação de qualidade para todas as crianças, jovens e pessoas adultas, em meio ao estabelecimento de interações mais solidárias e respeitosas.

Tal proposta teve sua origem há mais de 35 anos a partir da criação do Centro de Educação de Pessoas Adultas pela população do bairro da Verneda de Sant Martí no ano de 1978, em resposta à superação do movimento franquista para construção de uma sociedade mais plural e democrática (Morla Folch, 2015). Assim como ressalta a autora, falar de CA implica necessariamente falar desta escola como seu antecedente. Além disso, significa falar das evidências científicas comprovadas a partir dela em relação com outros projetos internacionais que deram base as CA, a saber: Programa de desenvolvimento escolar (*School Development Program*) da Universidade de Yale

do ano de 1968, das Escolas Aceleradas (*Accelerated Schools*) iniciadas em 1986, e do Programa de Êxito para todos em Baltimore no ano de 1987.

No ano de 1995, as CA passaram a ser implementadas no sistema regular de ensino fundamental em escolas da Espanha e, desde então, a partir de 2001 e 2002, começaram a se expandir para outras regiões da Espanha, somando atualmente mais de 15 regiões diferentes do contexto europeu (Morla Folch, 2015). Há que se destacar ainda que, nesse período, Mello (2002) também realizou seu pós-doutorado junto ao CREA, estudando a viabilidade de sua transferência para o Brasil, chegando a se efetivar em 2003 pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

No presente texto, abordamos a proposta de CA no Brasil, apresentando primeiramente seu conteúdo, ou seja, seus fundamentos teórico-metodológicos e o processo de transformação das escolas, para então, chegar à apresentação das principais ações que o NIASE vem desenvolvendo para fortalecimento da proposta, em perspectiva dialógica.

1. Fundamentos teórico-metodológicos de Comunidades de Aprendizagem

As Comunidades de Aprendizagem apostam na democratização da escola por meio do diálogo de todos os seus diferentes agentes educativos na busca de uma educação de qualidade para todos e todas. Em suas formulações teóricas e práticas, pauta-se nos princípios da Aprendizagem Dialógica, formulados por Ramón Flecha (1997), com base nas contribuições de teóricos como Habermas, Freire, Mead, Vygotsky, Giddens e George Mead. Nas palavras de Mello, Braga e Gabassa (2012), ela é entendida como: "[...] um conceito que diz respeito a uma maneira de conceber a aprendizagem e as interações. É formada por princípios que se articulam nas formulações teóricas para permitir descrever o que, na prática, se dá como uma unidade".[1] Resumidamente, são eles: *diálogo igualitário, inteligência cultural, dimensão instrumental, transformação, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças.* O primeiro princípio, o diálogo igualitário, está fundamentado na teoria de Paulo Freire com a palavra verdadeira e de Habermas com a ação comunicativa. Para as autoras:

> [...] o diálogo igualitário pressupõe disposição de quem se põe a dialogar, a assumir a palavra verdadeira e, portanto, assumir o compromisso de superação das relações que produzem desigualdade social e

[1] Mello, R. R. de; Braga, F. M. y Gabassa, V., *Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível*, São Carlos, SP: EDUFSCar, 2012, p. 43.

> humilhação pessoal (presente na sociedade onde vivemos e da qual fazemos parte). Significa buscar coerência entre o que se diz e o que se faz. O diálogo, enquanto conceito freiriano envolve escolha ética (a favor de quem e contra quem se está) e ação conseqüente no mundo (a favor do que e contra o que se está). A ação comunicativa torna possível às pessoas que estão em determinada situação, e que se dispõem a dialogar, buscar o entendimento sobre alguma problemática no mundo e orientar a ação, de cada sujeito, a partir do acordo para sua superação. A ação comunicativa é, assim, ao mesmo tempo, linguagem e ação –aproximando-se do conceito de palavra verdadeira de Freire–.[2]

Para Freire (2005), palavra verdadeira é práxis que se constitui tanto pela ação quanto pela reflexão, que exige coerência entre aquilo que se diz e o que se faz. Dessa forma, compõe o diálogo igualitário buscando promover uma sociedade mais justa em que todos os seres humanos sejam valorizados nos seus modos de saber e entender o mundo, já que a importância é dada ao argumento que se está apresentando e não no lugar que ocupa quem está falando.

O segundo princípio é o da inteligência cultural que, segundo Mello, Braga e Gabassa (2012), propõe o reconhecimento da inteligência como um processo intersubjetivo, construído a partir das experiências de vida dos sujeitos nos seus contextos imediatos e sempre localizados em grupos e culturas. Nesse sentido, apontam a importância de se valorizara inteligência cultural de cada pessoa, de cada grupo, entendendo que cada uma delas com os saberes e habilidades que possui tem sempre algo para ensinar e aprender.

O terceiro princípio é o da transformação, que aposta na capacidade de ação, de linguagem, de reflexividade e de transformação de cada pessoa, que por meio da interação e comunicação pode desenvolver argumentos e aprendizagens em condições de igualdade. Apostamos nas possibilidades de se empreender mudanças reais na nossa sociedade desde a perspectiva de um processo educativo humanizador. A tarefa que se coloca, portanto, para cada pessoa que tenha já definido sua escolha e seu compromisso político no desenvolvimento de uma sociedade mais justa, diz respeito, essencialmente, a duas dimensões: primeiro o fortalecimento, por meio do diálogo e da busca de entendimento, dos elementos transformadores que se cruzam no mundo da vida e que respondem pela rotina e pelo cotidiano no qual vivemos; e segundo, a reivindicação ao sistema, do compromisso com a parte de responsabilidade que lhe cabe para o desenvolvimento de uma educação mais igualitária, democrática e dialógica. Ou seja, a efetivação dos dois princípios anteriores.

O quarto princípio é o da dimensão instrumental da aprendizagem, que consiste na garantia de promover todos os instrumentos necessários para

[2] Ibidem, p. 46-47.

inserção na atual sociedade informacional, como: leitura e escrita, idiomas, informática, habilidades matemáticas e comunicativas. Já o quinto princípio define-se pela criação de sentido, entendido como possibilidade de sentir-se protagonista da própria existência. Situação que implica em tomada de decisões, respeito ao outro, diálogo e interação (Mello, Braga e Gabassa, 2012).

O sexto princípio é o da solidariedade, entendida, segundo as autoras, como elo que mantém os sujeitos conectados num pertencimento ao mesmo mundo social. A ação comunicativa e o diálogo dependem dessa solidariedade para se estabelecerem e, ao mesmo tempo, se engendrarem. Além disso, o fomento da solidariedade entre os sujeitos e a possibilidade de organizar a escola em torno de uma rede solidária de aprendizagem, que envolva o bairro e a comunidade como um todo, aumentam as possibilidades de êxito educativo para todos.

O sétimo princípio é o da igualdade de diferenças. Esse princípio significa que os sujeitos têm o igual direito de ser diferente e que, ao mesmo tempo, devem ser respeitados em suas diferenças, nos processos de diálogo. Nesse sentido, as diferenças oferecem a oportunidade para que se entre em contato com diferentes formas de compreender e de estar no mundo, potencializando respostas aos desafios sociais e culturais do contexto em que se encontram.

Convém ressaltar que as investigações e as teorias de referência para a concepção da aprendizagem dialógica são de âmbito internacional, sendo fruto também de um conjunto de atuações educativas de êxito (CREA, 2012ª y 2012b) que vem alcançando excelentes resultados em contextos diversos em prol da eficácia da aprendizagem: tertúlia literária dialógica, grupos interativos, formação de familiares, bibliotecas tutoradas, participação da comunidade, modelo dialógico de prevenção de conflitos e formação pedagógica dialógica (Aubert, Flecha, Garcia, Flecha y Racionero, 2018).

As tertúlias literárias dialógicas são encontros realizados para compartilhar compreensões sobre clássicos da literatura universal, previamente selecionados e lidos, em acordo com o grupo, independentemente de suas diferenças de classe social, gênero, raça/étnica, escolaridade e idade, entre outras. De forma regular, os encontros podem ser realizados dentro e fora da sala de aula, a partir de uma proposta igualitária de participação.

Os grupos interativos ocorrem em sala de aula e são formados em média por cinco estudantes diversos, conforme critérios de gênero, nível de aprendizagem, raça, idade, etc. Geralmente, são propostas quatro a seis atividades diferentes de reforço de conteúdos previamente ensinados em tempo médio de 20 a 30 minutos, com interações moderadas por uma pessoa voluntária em cada atividade. Ao final de cada atividade, o alunado muda de grupo de modo a realizar coletivamente diferentes atividades.

A formação de familiares é desenvolvida pela escola a partir da fase de sonhos, buscando atender os desejos e as necessidades formativas indicadas pelas pessoas daquela comunidade. Também conta com a participação de voluntariado para realização de programas, cursos e atividades diversas que podem, inclusive, ser realizadas na biblioteca tutorada da escola, potencializando este espaço para potencializar as aprendizagens. Ademais, a participação priorizada em Comunidades de Aprendizagem, possibilita a presença das pessoas nas comissões mistas, formadas para decidir, planejar e avaliar, tendo em vista a compreensão e orientação das prioridades realizadas por aquele contexto. Portanto, ela possibilita abertura para o diálogo e riqueza de conhecimento, uma vez que prioriza a diversidade cultural para promover a aprendizagem de todas as pessoas.

A prevenção dialógica de conflitos também conta com esta participação de toda comunidade na elaboração das normas de convivência por meio de um diálogo igualitário construído conjuntamente e de forma consensual, para assim, então, se chegar a um acordo sobre um termo de convivência que seja aceitável e legítimo para todos os envolvidos.

Já a formação dialógica pedagógica tem por base o conhecimento compartilhado em torno das obras que a comunidade científica internacional tem validado como referencia no âmbito pedagógico.

A transformação de uma escola em Comunidade de Aprendizagem envolve oito fases, sendo, destas, cinco pertencentes à primeira etapa de ingresso (sensibilização, tomada de decisão, sonhos, seleção de prioridades e de planejamento) e três à segunda etapa de consolidação da proposta (investigação, formação e avaliação).

Com base em Mello, Braga e Gabassa (2012), realçamos que a transformação se inicia com o estudo intensivo dos principais conceitos teóricos da proposta de Comunidades de Aprendizagem, que vai desde a compreensão das necessidades de transformação da escola no contexto da sociedade da informação até a orientação detalhada das atuações educativas de êxito que passarão a ser realizadas na escola. Tomada a decisão pela transformação, todas as pessoas sonham com a escola que gostariam de concretizar, expressando necessidades e desejos relativos à promoção da aprendizagem, os quais, posteriormente, serão organizados por meio de comissões mistas para que toda a comunidade possa se envolver nas ações deliberadas em busca de sua realização. Nesse sentido, priorizam-se a máxima aprendizagem e o convívio respeitoso entre todas as pessoas em um ambiente orientado pela aprendizagem dialógica, levando a consolidação do processo. Considera-se a necessidade de constante investigação, formação e avaliação, as quais permitem refletir coletivamente sobre os caminhos percorridos.

2. Comunidades de Aprendizagem no Brasil: origem e trajetória do NIASE

Conforme já anunciado anteriormente, no Brasil, a criação e o desenvolvimento das CA se iniciaram a partir de 2003, em decorrência dos estudos de Mello (2002) em seu pós-doutoramento. Desde então, elas têm sido desenvolvidas pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) da Universidade Federal de São Carlos dentro do âmbito formativo e investigativo, articulando ações entre ensino dialógico, extensão e pesquisa comunicativa, bem como dando formação e apoiando pesquisadores e professores de outras universidades que desejam difundir a proposta.

Inicialmente, a transformação se deu em escolas dos anos iniciais da Educação Básica da cidade de São Carlos, entre o período de 2003 a 2010, sendo ampliada a partir de 2010 para uma escola de Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA) da mesma cidade, que atualmente se constitui como importante referência nacional.

Há também que se destacar que, em 2012, o Instituto Natura (IN)[3] contatou o NIASE para melhor conhecer as bases teórico-metodológicas de Comunidades de Aprendizagem e, desde 2013, incorporou o projeto em suas metas, identificando o conceito de aprendizagem dialógica como mais aderente à sua proposta educativa. Nesse mesmo ano, também desenvolveu, como piloto, a proposta de implementação em três escolas no estado do Rio de Janeiro.

Atualmente, o IN atua na difusão, formação e acompanhamento das CA em parceria com o CREA e NIASE junto às secretarias municipais de educação que desejam transformar suas escolas em CA. Com a parceria de outras organizações, também vem difundindo CA na Argentina, no Peru, no Chile, na Colômbia e no México. Nesse sentido, lançou um portal virtual de Comunidades de Aprendizagem, que reúne diversas publicações de materiais e cursos disponíveis aos professores e demais envolvidos.

No Brasil, quando há interesse por parte de alguma Secretaria e/ou Instituição em conhecer a proposta de Comunidades de Aprendizagem, o contato é geralmente feito com o NIASE e/ou o Instituto Natura. A partir desse contato, a equipe analisa em conjunto com ela os acordos, as implicações que o processo de transformação em Comunidade de Aprendizagem terá e as possibilidades de seu desenvolvimento. De modo geral, o IN atende aos municípios que possuem uma demanda maior para o processo de transformação das escolas, que gira em torno de cinco escolas. A partir de tal difusão, por volta de 100 escolas se transformaram em Comunidades de Aprendizagem

[3] Para maiores informações, acessar www.comunidadedeaprendizagem.com.br

na América Latina e outras 600 desenvolvem pelo menos uma das atuações educativas de êxito descritas neste artigo.

Hoje, no âmbito brasileiro, o Brasil conta com uma série de publicações desenvolvidas pelo NIASE a partir de suas ações principalmente na articulação entre ensino, extensão e pesquisa comunicativa que ajudaram a fortalecer os processos formativos e a produção de conhecimento científico na temática, dentre os quais destacamos um livro publicado por autoras pertencentes ao Núcleo conjuntamente com profissionais de escolas que ali desenvolvem Comunidades de Aprendizagem (Mello, Braga y Gabassa, 2012).

A partir da compreensão de que a aprendizagem dialógica é eixo central de Comunidades de Aprendizagem, todas estas iniciativas implicam uma reflexão dialogada que ultrapassa a reflexão apenas entre profissionais, como base do processo formativo, investigativo e educativo. Trazer para o diálogo pessoas não profissionais, familiares e estudantes, possibilita buscar, em conjunto, a reconstrução do conhecimento, articulando-o ao vivido por todos os participantes, num processo de diálogo.

Dessa forma, podemos concluir que a proposta se consolidou em contexto brasileiro a partir da construção de importantes parcerias que trilharam um caminho mais efetivo para relações mais dialógicas e aprendizagens mais efetivas entre todos/as na escola. Nesse processo, apresenta-se como possibilidade de contribuição para uma mudança cultural na direção de relações sociais mais dialógicas e reflexivas, que apontam para o questionamento, com compromisso de luta, e a superação de várias desigualdades e inconsistências estruturais da sociedade contemporânea, cabendo a própria escola se manter viva dentro de um diálogo já conquistado.

3. Desdobramentos e conseqüências da transformação de escolas em comunidades de aprendizagem no Brasil

Como assinalado, a transformação de escolas em comunidades de aprendizagem se orienta pelas necessidades dos contextos educativos, que emergem do diálogo entre pessoas da escola e da comunidade de entorno. Nesse sentido, desde a chegada da proposta de comunidades de aprendizagem ao Brasil, o papel da universidade tem sido o de apoiar os processos de transformação, por meio das ações de ensino, pesquisa e de extensão, consideradas como dimensões indissociáveis na atuação da universidade brasileira.[4]

No Brasil, a relação dialógica entre universidade e escola vem sendo elemento chave para responder de forma rápida e direta às demandas sociais, na direção apontada por Aguilera, Mendoza, Racionero e Soler (2010). De

[4] *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988.

acordo com esses autores, são mútuos os benefícios do diálogo igualitário entre essas instâncias educativas, possibilitando que acadêmicos aportem nas comunidades de aprendizagem o conhecimento cientificamente acumulado, ao passo que participantes das escolas oferecem seu conhecimento do mundo da vida e sua experiência na escola e na comunidade. Desse modo, no diálogo entre ciência e mundo da vida, as elaborações científicas adquirem maior qualidade e possibilidade de transformar as realidades educativas.

Nesta seção, apresentamos desdobramentos e conseqüências da transformação de escolas em comunidades de aprendizagem, desenvolvidas por meio das ações de ensino, pesquisa e extensão, propostas às universidades brasileiras. Por meio dessas ações, a proposta de Comunidades de Aprendizagem vem sendo disseminada, investigada e aprofundada, adquirindo suas nuances no Brasil a partir das necessidades delineadas com os contextos educativos envolvidos.

Nas ações de ensino desenvolvidas em alguns dos cursos brasileiros de licenciatura em Pedagogia, os futuros professores vêm entrando em contato com a proposta de comunidades de aprendizagem e com suas bases teórico-metodológicas, além de outras teorias da educação veiculadas na realidade brasileira. Entende-se que a formação inicial seja momento fundamental para conhecer as principais abordagens pedagógicas e suas implicações nas práticas pedagógicas, oferecendo elementos para escolha e posicionamento profissional. Assim, nos cursos brasileiros, podemos mencionar o oferecimento de disciplinas que, em caráter obrigatório ou optativo, abordam especificamente os temas focalizados nas comunidades de aprendizagem.

No curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar, na modalidade à distância, a disciplina *Práticas de Ensino: aprendizagem dialógica* tem caráter obrigatório e discute o papel das teorias dialógicas frente aos desafios da sociedade contemporânea, contando com um guia de estudo especialmente elaborado (Braga, Gabassa y Mello, 2010). Por meio desse estudo, os alunos entram em contato com as possibilidades oferecidas por essa abordagem, como também com as evidências científicas alcançadas por meio das pesquisas desenvolvidas no Brasil e em outros países.

Na mesma instituição, na modalidade presencial, os alunos também realizam a inserção em Comunidades de Aprendizagem por meio da disciplina Prática de Ensino e Estágio Docente na Educação de Jovens e Adultos, oferecida em caráter obrigatório que tem sido extremamente importante para ampliação de suas bases de conhecimento crítico e dialógico para o início da carreira.[5]

[5] Dados de pesquisa evidenciaram que a troca de saberes e o sentimento de pertencimento foram os principais elementos destacados em suas falas que potencializam o processo formativo

Além disso, ainda na modalidade presencial, são oferecidas disciplinas, em caráter optativo, que focalizam a obra de Paulo Freire, para o curso de licenciatura em Pedagogia, e o de pós-graduação em Educação. A disciplina Feminismo Dialógico também é optativa do curso de Pedagogia e aborda a problemática de gênero, na base dialógica, recorrendo a recentes publicações científicas e oferecendo possibilidades de, no contexto brasileiro, concretizar o modelo dialógico de prevenção e de resolução de conflitos, como apresentado por Flecha, Melgar, Oliver e Pulido (2010).

Nas ações de pesquisa, podemos ressaltar algumas das pesquisas brasileiras que, desde 2003, vêm contribuindo para identificar as necessidades educativas e sociais mais prementes das escolas que se transformam em comunidades de aprendizagem, como também as possibilidades de respostas oferecidas pela base dialógica. Tais pesquisas culminaram com a incorporação dessa proposta educativa como programa de governo do município de São Carlos, SP (Marigo, Braga, Moreira, Mello, Gabassa y Girotto, 2016).

Reportando-se aos processos de transformação, a partir dos resultados de pesquisas realizadas no Brasil e na Espanha, Braga e Mello (2014) salientam, entre outros aspectos, que se devem considerar, como elementos centrais desses processos, a grande quantidade e diversidade de pessoas nessas escolas e os desafios cotidianos da participação igualitária e da vivência coerente com os princípios da aprendizagem dialógica. Nessa perspectiva, podemos ressaltar que, tal como em outros contextos, revela-se no contexto brasileiro o desafio de integrar resultados acadêmicos, direitos universais e respeito às diferentes culturas. No entanto, nas pesquisas brasileiras, encontram-se necessidades e possibilidades emergidas especificamente do diálogo igualitário com os coletivos de nossas escolas.

A partir de pesquisas realizadas em comunidades de aprendizagem brasileiras, Coelho, Constantino e Moreira (2012) enfatizam, por exemplo, a necessidade de se fortalecer a formação inicial e continuada do professorado para que a diversidade cultural, social, étnica e racial seja abordada como riqueza e não como obstáculo à aprendizagem em escolas. Nesse sentido, as autoras salientam que não há avanços na superação de racismo e de preconceitos diversos, e nem se constrói uma identidade positiva das crianças negras, quando se silencia diante da problemática racial que radica na sociedade brasileira.

Buscando superação de problemáticas como esta, por meio das premissas da metodologia comunicativa, Marigo, Logarezzi e Mello (2015) demonstram, no contexto brasileiro, a elaboração da tertúlia dialógica de artes, uma atividade cultural e educativa desenvolvida em torno de obras artísticas

pela valorização da atuação docente para construção de modelos baseados em evidências científicas que ultrapassam o contexto da sala de aula (Mello, R. R. de, 2016).

clássicas com orientação para se promover máxima aprendizagem nas escolas. Essa atividade foi criada e sistematizada a partir do diálogo igualitário entre pesquisadora, professoras, coordenadora pedagógica e alunos de 4º ano do ensino fundamental de uma das comunidades de aprendizagem, vindo a atender às demandas manifestadas pelas comunidades de aprendizagem brasileiras. Sua inspiração foi fundada nos princípios da aprendizagem dialógica e na tertúlia literária dialógica, já desenvolvida nas comunidades de aprendizagem e em outros contextos educativos da Espanha e do Brasil. Desde essa pesquisa, a tertúlia dialógica de artes é sugerida pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), assim como a tertúlia literária dialógica e a tertúlia musical dialógica, entre "Tecnologias Educacionais da Educação Integral e Integrada e da Articulação da Escola com seu Território".[6]

Nas ações de extensão, essas e outras práticas, consideradas como atuações educativas de êxito pela comunidade científica internacional tendem a alcançar mais rapidamente as escolas brasileiras. No âmbito dessas ações, são realizados cursos de formação inicial e de formação continuada, conforme as demandas das comunidades envolvidas.

Entre essas ações, destacamos que, de 2006 a 2013, o NIASE divulgou diretamente a proposta de Comunidades de Aprendizagem, por meio de uma Atividade Curricular de Integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE). Essa atividade consistiu de encontros semanais que congregavam estudantes de graduação, estudantes de pós-graduação, profissionais atuantes em escolas e outros serviços, e pesquisadores, abordando de forma teórico-prática todo o conteúdo relacionado à temática (Braga, Mello y Logarezzi, 2016). Em espaços como este, a formação teórico-metodológica se aprofundou e se ampliou, possibilitando desenvolver as atuações educativas de êxito mesmo em escolas que não eram comunidades de aprendizagem.

Ademais, podemos mencionar o Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), desenvolvido, entre 2009 e 2011, pelo NIASE, em parceria com o MEC e com a Secretaria Municipal de Educação de São Carlos. Com caráter de pós-graduação *lato sensu*, esse curso formou vinte e oito profissionais já atuantes em educação de pessoas jovens e adultas, como gestores administrativos e escolares, professores e educadores em contextos formais e não-formais de escolarização, como é o caso das pessoas em situação de moradores de rua. Alguns desses profissionais atualmente são coordenadores de uma das comunidades de aprendizagem brasileiras, estabelecida no segmento de Educação de Jovens e Adultos da cidade de São Carlos.

---

[6] MEC. *Guia de Tecnologias Educacionais da Educação Integral e Integrada e da Articulação da Escola com seu Território*, 2013, p. 49-50.

Há ainda a realização regular de Encontros Regionais e Nacionais pelo NIASE, que reúne importante público envolvido (estudantes, professores, familiares, pesquisadores, professores, etc.) para dialogar e aprimorar conhecimentos e aprendizagens em CA.

Enfim, conforme pudemos apontar, as ações de ensino, pesquisa e extensão possibilitaram apoiar e difundir a proposta de comunidades de aprendizagem no Brasil, como também de aproximá-la da realidade social brasileira. Salientamos a necessidade de observação atenta aos critérios científicos que caracterizam a proposta, como também de compreensão rigorosa das especificidades brasileiras, possibilitada pela metodologia comunicativa de investigação. Desse modo, a pesquisa vem sendo eixo central para que a proposta não seja distorcida, o que comprometeria o alcance das transformações almejadas no compromisso com a aprendizagem de máxima qualidade e com o convívio respeitoso na diversidade cultural.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilera, Antonio; Mendoza, Marlen; Racionero, Sandra y Soler, Marta, "El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), 2010, p. 45-56.

Aubert, Adriana; Flecha, Ainhoa; García Carmen; Flecha, Ramón y Racionero, Sandra, *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*, 1° edición, Barcelona, Hipatia Editorial S. A., 2008.

Braga, Fabiana M.; Gabassa, Vanessa; Mello, Roseli R. de, *Aprendizagem dialógica*: *ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos(as)*, 1° edición, São Carlos: edufscar, 2010.

Braga, Fabiana M. y Mello, Roseli R. de, "Comunidades de Aprendizagem e a participação educativa de familiares e da comunidade: elemento-chave para uma educação de êxito para todos", *Educação Unisinos*. Vol. 18, n. 2, mai-ago, 2014. Disponible en <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2014.182.07/4232> Acesso em 04 set. 2016.

Braga, Fabiana M.; Mello, Roseli R. de y J. M. Logarezzi, Amedeu, "Transformando Escolas em Comunidades de Aprendizagem: Reflexão e Diálogo na Formação de Educadores e Educandos", en A. de O. Souza, María Helena y C. de A. Gil, María Stella (orgs.), *Diversificando caminhos da formação de professores da UFSCar*. *Algumas contribuições*. São Carlos, Compacta Gráfica e Editora, 2016, cap. 2, p. 29-43.

Coelho, Marciele N; Constantino, Francisca L. y Moreira, Raquel , Diálogo, igualdade e diversidade: uma tríade para o respeito às diferenças na escola, en *XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, 3, 23-26 jul. 2012. Campinas, 2012, p. 1945-1956. Disponível em <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2012d.pdf>Acesso em 04 set. 2016.

Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 20 ago. 2016.

Crea, *Final Includ-ed report. Strategies for Inclusion and social cohesion in Europe from education*. 2012a.

Crea, "Report 9: Contributions of local communities to social cohesion", en *Includ-ed report. Strategies for Inclusion and social cohesion in Europe from education*. 2012b.

Flecha, Ainhoa; Melgar, Patricia; Oliver, Esther y Pulido, Cristina, "Socialización preventiva en las Comunidades de Aprendizaje", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), 2010, p. 89-100.

Flecha, Ramón, *Compartiendo Palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*, 1° edición, Barcelona, Paidós, 1997.

Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, 42° edición, Río de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

Marigo, Adriana F. C.; Braga, Fabiana M.; Moreira, Raquel; Mello, Roselli R. de; Gabassa, Vanessa y Girotto, Vanessa C., "Comunidades de Aprendizagem: compartilhando experiências em algumas escolas brasileiras", *Políticas Educativas*, v. 3, p. 74-89, 2011. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/22723> Acesso em 04 set. 2016.

Marigo, Adriana F. C.; Logarezzi, Amadeu J. M. y Mello, Roselli R. de, "Aprendizagem dialógica na escola, na pesquisa e na formação docente: contribuições do Projeto Roda com Arte", *Rev. Educação e Linguagens*, v. 4, 2015, pp. 142-155, Disponível em <2015. http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/805/435>

Mello, Roselli R. de, *Transformação da EJA em Comunidade de Aprendizagem: atuações educativas de êxito para um modelo social de EJA*. Natureza, Pesquisa, cnpq, 2016.

Mello, Roselli R., *Comunidades de Aprendizagem: contribuições para a construção de alternativas para uma relação mais dialógica entre a escola e grupos de periferia urbana*. Barcelona, Centro de Investigação Social e Educativa (crea), Universidad de Barcelona (relatório de pós-doutorado, fapesp), 2002.

Mello, Roselli R. de; Braga, Fabiana, Gabassa, Vanessa, *Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível*, São Carlos, SP, edufscar, 2012.

Mec, *Guia de Tecnologias Educacionais da Educação Integral e Integrada e da Articulação da Escola com seu Território*, 2013, p. 49-50.

Morlá Folch, Teresa, "Comunidades de Aprendizaje, un sueño que hace más de 35 años transforma realidades", *Social and Education History*, vol. 4, núm. 2, junio, 2015, pp. 137-162.

CAPÍTULO 3
NARRATIVAS, ENSEÑANZA Y UNIVERSIDAD[1]

Analia E. Leite Mendez
J. Ignacio Rivas Flores
Pablo Cortés González[2]
Universidad de Málaga, PROCIE
España

En el capítulo se presentan diversas experiencias de trabajo con narrativas en la enseñanza universitaria, en el ámbito de la formación de docentes, tanto en el grado como en el posgrado. Narrar es narrar-se y poner(se) en juego, la vida, el contexto y la experiencia que están en la base y al mismo tiempo constituyen el fondo de los procesos formativos. Las experiencias, trayectorias e identidades de los sujetos participantes en contextos educativos no pueden quedar fuera de la formación, aunque en muchos casos en los ámbitos académicos la enseñanza las deja fuera. Las narrativas hacen posible recuperar a los sujetos desde una mirada amplia, compleja y multidimensional; en esta recuperación es posible pensar en un diálogo crítico con otras narrativas que pueden abrir espacios de transformación, de re-creación y no solo de reproducción.

La enseñanza en la Universidad es un tema de preocupación en diversos ámbitos de la sociedad y un aspecto clave en el presente siglo debido a los incesantes cambios y transformaciones en el conocimiento, las relaciones y en los avances de las nuevas tecnologías, por mencionar algunos aspectos, que provocan fracturas, cuestionamientos y críticas sobre el sentido y significado de la misma (Rivas y Leite, 2003; Martinez Bonafé, 2012; Santos, 2004). Como docentes e investigadores, nos preguntamos de manera permanente por el sentido de la enseñanza en la universidad, constituyendo un foco de reflexión y acción que nos ha llevado a planteamientos y experiencias diversas.

Creemos que seguir preguntando y cuestionando el sentido de la enseñanza en la universidad para abrir otras vías y caminos es una forma y un posicionamiento frente a las políticas y prácticas de corte neoliberal que de una

[1] El presente artículo recupera distintas publicaciones de los autores desde una revisión y recreación de las experiencias docentes e investigaciones realizadas sobre la formación docente.

[2] Profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Email: aleite@uma.es; i_rivas@uma.es; pcortes@uma.es

u otra manera arremeten contra la universidad y otros espacios de formación para "imponer" un discurso y una forma en y de los procesos formativos.

La larga trayectoria docente y los resultados de las investigaciones, tanto las realizadas como grupo de investigación[3] (Rivas, et al, 2010; Rivas, Leite, Cortes, 2011; Rivas, Leite, 2013; Leite, 2011) como las de otros colectivos y referentes internacionales (Giroux, 1982; Knowles, 2004; Goodson, 2003; Clandinin, 2013; Conle, 2014), nos revelan que la experiencia escolar vivida por los sujetos –estudiantes y docentes– en relación con la enseñanza recibida, las vivencias y relaciones con sus docentes configuran modelos o matrices que los acompañan durante su vida y que son necesarias de desmontar, de-construir, revisar y poner "patas arriba", parafraseando a Galeano (2005), para romper o al menos generar grietas en los modelos de enseñanza establecidos y caracterizados por la repetición, la teorización excesiva y vacía de comprensión, los formatos academicistas, el culto por los resultados y la tiranía de la evaluación. Estas evidencias nos han llevado a recorrer otros caminos que presentaremos a continuación desde tres ejes: el primero intentará dar cuenta de las razones de trabajar desde las narrativas en la enseñanza universitaria, el segundo transitará por algunas de las experiencias llevadas a cabo, y el último plantea una recapitulación de lo realizado, una nueva mirada a partir de la elaboración de este artículo.

1. ¿Por qué narrativas en la universidad?

Las narrativas de los sujetos acerca de su formación, de su experiencia escolar, tanto desde relatos autobiográficos como de micro-relatos sobre situaciones, incidentes o recuerdos puntuales relacionados con la escuela vivida, nos acercan a otras formas de comprender el conocimiento, la experiencia, las relaciones, los contextos y la construcción de subjetividades.

Trabajar con narrativas nos enfrenta con la complejidad del conocimiento y con la necesidad de avanzar en la comprensión del mismo. Una historia, un relato, se construye a la vez que revela una trama a desentrañar, en definitiva, una trama que articula componentes sociales, personales, políticos, culturales, ideológicos e históricos. Esto nos obliga a jugar y considerar de manera simultánea todos los elementos mencionados y, de esta forma, estar en disposición de romper los modelos academicistas, más neutrales, que fragmentan los conocimientos y, en algunos casos, en nombre de la objetividad,

[3] Los autores y la autora formamos parte del Grupo Procie: Profesorado, Comunicación e Investigación Educativa. Grupo de investigación consolidado del Plan Andaluz de investigación de la Junta de Andalucía (Hum 619).

terminan reduciendo la complejidad del mundo de la vida y, por lo tanto, de la formación. Como planteamos en otros textos:

> La perspectiva narrativa nos permite acercarnos al mundo y a la vida de la gente desde el relato y el significado que los implicados e implicadas le otorgan. La narrativa, además de ser una forma de discurso, constituye una manera de comprensión.[4]

La transmisión del conocimiento en la formación del profesorado y en otras áreas adquiere significado en relación a los procedimientos que los sostienen, a la construcción de un escenario social y político adecuado en el entorno de enseñanza, al tipo de vínculos que se genera entre alumnado y profesorado y al modo como los y las docentes se implican (Rivas, Leite y Cortés, 2014). Estos aspectos, como señalamos en otros trabajos, no son cuestiones de tipo metodológico sino fundamentalmente son de orden moral, esto es, del modo como nuestras prácticas están formando parte o no de los procesos de cambio educativo, de transformación de la realidad escolar.[5]

El conocimiento se entiende como un encuentro intersubjetivo entre los sujetos del sistema educativo, por lo que se construye desde un encuentro biográfico o, como plantea Arfuch (2002), en un espacio biográfico. La realidad se construye desde la relación, el compartir y la posibilidad de narrarla; de alguna forma, como planteamos en la introducción de nuestro libro *Profesorado, escuela y diversidad* (Rivas Flores, Leite Mendez y Prados Mejías, 2014), toda construcción de la realidad no deja de ser un relato elaborado de acuerdo a una lógica particular.

> La razón científica forma parte de los relatos con los que construimos nuestro mundo y la realidad, si bien desde un marco y jerarquía diferentes… es un relato que se impone como producto de una lógica supuestamente independiente del sujeto y por tanto de la experiencia. Lo cual la reduce a una situación paradójica… frente a este relato que anula el sujeto por la razón, surge el relato que construye conocimiento desde el encuentro intersubjetivo… la realidad es una construcción colectiva a diferentes niveles… lleva implícita la propia posibilidad del cambio, de la transformación. Dicho de otra forma, en la medida en que el relato construye la experiencia modulando la identidad a partir de ella, se da la posibilidad de transformarla desde una acción diferente y emergente.[6]

---

[4] Leite Mendez, A. E. y Rivas Flores, J. I., "Narraciones sobre la Universidad: formación y profesión desde la experiencia como estudiante", en *Voz y Educación. La Narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*, Octaedro, Barcelona, 2009. p. 89.

[5] Ibidem, p. 64.

[6] Rivas, J. I.; Leite, A. E. y Prados, E. (coords.), *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad*

Las narrativas nos llevan a otros modos de enseñanza. El sujeto es parte, así como el contexto en el que se genera la experiencia, dando lugar a un movimiento divergente y convergente necesario para avanzar en la construcción de un pensamiento crítico. Este pensamiento está en la base de todos los discursos sobre la finalidad de la formación universitaria y del cambio educativo. En este punto, nos surge un interrogante: ¿cómo avanzar, como transformar si no se parte de los sujetos, si no se reconocen las diversas experiencias y contextos, si no se establece un diálogo polifónico que nos permita comprender-nos para comprender a los otros?

2. Algunas experiencias para compartir

El trabajo con narrativas en la enseñanza supone un abanico de posibilidades que hemos ido descubriendo a lo largo de nuestras trayectorias docentes (Rivas Flores, Cortés González y Leite Mendez, 2016). Tanto el diálogo abierto a los relatos biográficos, como las *performances*, relatos visuales, combinando la oralidad con la escritura y la utilización de diversos recursos, incluidas las redes sociales, con múltiples significados, trabajando con estudiantes como docentes, nos permiten reconocer que cualquier cambio educativo emerge del trabajo colaborativo y de la comprensión de la experiencia vivida, experiencia que siempre es situada y colectiva. A partir de este gran paraguas de las narrativas, exponemos algunas experiencias.

Enseñar y aprender desde las biografías escolares

Pensar y organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde las biografías escolares de los y las estudiantes ha sido una constante en las distintas asignaturas del grado de infantil, primaria y pedagogía (Leite, 2005; Rivas, et. al, 2009; Rivas Flores, Leite Mendez y Cortés González, 2011; Leite Mendez y Rivas Flores, 2013; Cortés González, Rivas Flores y Leite Mendez, 2014).

¿Qué supone partir de los relatos? En primer lugar, alude a una deconstrucción de la experiencia escolar, de manera individual y colectiva (cada estudiante escribe su biografía escolar y la comparte con sus compañeros y compañeras); en segundo lugar, a un despliegue complejo de cuestiones o dimensiones sociales, políticas, ideológicas, religiosas, culturales, corporales, históricas, entre otras (cada relato es común y diferente, focaliza, muestra y/o invisibiliza distintos aspectos); en tercer lugar, a una reconstrucción crítica y dialógica de la experiencia escolar que permita su comprensión y, al mismo tiempo, habilite o abra vías de indagación, de reflexión, para sentar bases de

educativa desde una mirada narrativa, Málaga, Aljibe, 2014, p. 19.

cambio y transformación (la reconstrucción supone un complejo proceso de contraste, diálogo con diversas fuentes teóricas y revisión de significados establecidos desde la ciencia y las tradiciones históricas, sociales y políticas).

El estudiantado se reencuentra en el relato porque lo escribe, lo cuenta y lo piensa desde otro lugar, otra posición y en compañía de otros compañeros y compañeras que, en parte, han vivido lo mismo, pero también han vivido cosas diferentes. Tanto en uno como en otro caso, la multiplicidad de interpretaciones nos acerca más a la realidad vivida y al mismo tiempo nos permite mirar de otra manera las realidades y relaciones educativas, convirtiéndose en una poderosa herramienta de aprendizaje para pensar el cambio y la propia formación del alumnado.

El relato subyacente de las performances

Otra forma de trabajar las narrativas son las propuestas de puesta en escena de manera improvisada de situaciones vividas en la escuela. De alguna manera, implica dejar fluir la experiencia (Csikszenmihalyi, 1998; Leite, Cortés y Rivas, en prensa) sin guiones previos, poniendo el juicio en suspenso para que afloren las sensaciones y sentimientos percibidos, y poco a poco ir hilvanando la razón y la emoción.

Los relatos que subyacen a las escenas nos permiten advertir la sorpresa al "verse" re-creando vivencias olvidadas que muestran instantáneas de la experiencia escolar y que, en esas imágenes, creemos están las claves para cambiarlas (las actuaciones son grabadas en videos y realizadas en grupos). Los videos se trabajan en las distintas clases, y a partir de estos se identifican los principios que configuran las matrices educativas tanto desde un punto de vista estructura como funcional.

A manera de ejemplo, en el curso se realizaron seis *performances* en un grupo del Grado de Primaria, bajo la premisa de representar una situación escolar. La duración media fue de unos cuatro o cinco minutos por grupo, y lo más impactante desde un primer análisis de contenido fue el exceso de autoritarismo en las relaciones profesorado-alumnado, la evaluación –o mejor dicho, las calificaciones– como moneda de cambio en las relaciones, y la simplificación o casi caricaturización de los contenidos curriculares. Estas primeras impresiones se van trabajando una y otra vez desde el visionado de los videos, los debates, la elaboración de argumentos con apoyos teóricos y re-diseño de las escenas. Las *performances* dejan una gran huella en el alumnado porque emerge el sujeto desde sus emociones, sus cuerpos, sus razones y sentimientos. Este tipo de relato compromete mucho al sujeto, al grupo y al profesorado implicado, y nos lleva a una certeza en forma de pregunta: ¿cómo

se puede pensar y hablar de cambio educativo o cómo se puede pensar en transformaciones si no se analizan y comprenden estas improntas escolares?

Las redes sociales como narrativas

El siglo xxi nos enfrenta con grandes paradojas: por un lado, un gran avance en las comunicaciones desde el punto de vista tecnológico y, por otro lado, un gran aislamiento y soledad de buena parte de la población. Frente a esto y viendo las preferencias de los jóvenes por las redes sociales, abrimos otro espacio de diálogo, virtual, para generar otros relatos a partir del intercambio de información y de las biografías escolares que se compartían (Rivas Flores, et al, 2016). Entendemos que los sistemas de comunicación que usa el estudiantado van cambiando, y de allí la creación de un espacio cerrado y privado que escapa a los límites institucionales pero que podría ser una herramienta más cercana, más cotidiana. Nos ha resultado interesante observar que las narrativas virtuales tienen características diferentes, son breves, con poca interacción. Podemos ver que miran y exploran los materiales que se comparten, pero en el nivel de las opiniones o argumentaciones hay mucho silencio y poca participación. Asimismo, hemos podido comprobar algunas interacciones a partir del grupo *Facebook*, pero de modo privado cuando se han interesado por los relatos escolares, o bien porque eran comunes o porque planteaban aspectos únicos. Hay una búsqueda de iguales en cuanto a experiencias similares, lo que también nos revela puntos de identificación, de unión o fricción para seguir trabajando y desmontando narrativas, como también reflexionar sobre las dificultades para aportar argumentos diferentes, ideas u opiniones que no todos o todas puedan compartir, pero que en cambio sí ayudan a pensar. En síntesis, este espacio virtual nos muestra otras narrativas, otras construcciones discursivas y otro tipo de relaciones interpersonales que configuran la realidad y son necesarias de conocer e incluir en la formación de futuros docentes.

Narrativas poéticas, musicales y artísticas

Desde el trabajo en las distintas asignaturas y carreras mencionadas, otra estrategia que se deriva del análisis de las biografías escolares lo constituyen la elaboración de otros relatos sobre la función y el sentido de la escuela. Desde las biografías se pasa a otras formas interpretativas, con una condición: hacer uso de la imaginación y la creatividad mediante otros géneros narrativos. En este sentido, pensar la escuela, la escuela real o la escuela ideal, a través de una poesía, un rap, un libro de cuentos, un collage, una pintura o un programa informativo de televisión, amplifica la realidad y conecta diversos significados, discursos y prácticas (Leite Mendez, Cortés González y Rivas Flores, en prensa). Estas producciones narrativas rompen las formas tradicionales

de enseñanza universitaria centrada en marcos conceptuales estáticos y en teorías desgajadas de los contextos en los que se produjeron o en la falsa dicotomía teoría/ práctica, donde primero va la teoría para luego comprender la práctica. Desde estas narrativas la experiencia vivida se re-interpreta a la luz de otras narrativas, creando puentes y nexos diversos. Al final, podemos preguntarnos, ¿qué es la teoría?, ¿qué es la práctica?, ¿por qué la pensamos y vivimos de manera fragmentada en la educación universitaria?, ¿a qué tipo de conocimiento y relaciones nos llevan estas concepciones?, y ¿cómo un rap, por ejemplo, puede representar de manera compleja, diferentes significados de la escuela sin dividir o determinar que es la teoría y que es la práctica?

Relatos simultáneos del profesorado

El profesorado no puede quedar fuera de los relatos, no solo los promueve y trabaja con ellos, sino que también tiene que construirlos. El proceso que vive el alumnado en cuanto a reconstruir su propia experiencia escolar mediante la elaboración y análisis de relatos biográficos, lo vive el profesorado, ya que, en el encuentro de narrativas, también se va generando conocimiento. En este sentido, los y las profesoras, tanto desde el punto de vista de la enseñanza como desde la investigación, trabajan a fondo sus propias historias de vida, de-construyendo y reconstruyendo sus identidades, recuperando las historias del grupo y compartiendo significados y sentidos de las narrativas producidas. Algunas de las experiencias del grupo de investigación se recogen en dos obras, una de carácter autobiográfico y otra de carácter colectivo (Rivas y Cortés 2013; Rivas, Cortés y Frainer, 2013). Creemos que, al trabajar las propias narrativas como docentes, nuestros marcos interpretativos se amplían y se transforman en un proceso de modulación y reconstrucción identitaria.

Diálogo de narrativas

Otra forma de pensar y trabajar las narrativas tiene que ver con una de las experiencias llevadas a cabo donde entran en juego las narrativas de los estudiantes sobre su experiencia escolar y las narrativas que van construyendo a partir de la experiencia de colaboración en centros educativos. De allí la idea de diálogo, porque se trabajan de manera simultánea los relatos en forma de diarios, donde van registrando las vivencias en el centro educativo para ponerlas en relación con el grupo y el profesorado en espacios de debate (seminarios organizados por el profesorado donde se analizan los diarios o registros y se vuelve una y otra vez a la experiencia escolar de cada uno de los estudiantes):

> En este sentido, entendemos que la construcción de conocimiento relevante, que permita una comprensión del mundo orientada a su transformación, tiene lugar por la acción del sujeto en los escenarios donde actúa, de acuerdo al sistema de relaciones que se establece

> en los mismos. La relevancia, en este caso, viene dada, entre otras cuestiones, por estar vinculada la experiencia a un escenario educativo particular frente a la artificialidad de los escenarios definidos en las instituciones universitarias. Este conocimiento es fundamental para la formación inicial del docente, ya que le permite establecer la diferencia entre la reflexión a partir de propuestas reguladas por el contexto universitario y la que tiene lugar a partir de los problemas, demandas e inquietudes de escenarios educativos particulares.[7]

3. Recapitulaciones y nuevas miradas

Si volvemos la vista atrás, podemos advertir avances y retrocesos en las diversas experiencias, así como una tendencia que va de los relatos autobiográficos a la confluencia de narrativas, desde una perspectiva siempre centrada en el sujeto pero que ha avanzado hacia una articulación de relatos y hacia una ampliación de las miradas y de la interacción con diversos colectivos y contextos. En definitiva y brevemente podemos decir que trabajar con narrativas en la universidad nos ha permitido:

-Revisar los modelos de enseñanza establecidos, centrados en los contenidos a trasmitir más que en los procesos en que estos contenidos van adquiriendo sentido y en los diversos contextos en los que se sitúan y de los que se nutren.

-Comprender que la diversidad de relatos y de narrativas tanto de estudiantes como del profesorado y la posibilidad de generar encuentros, diálogos y construir puentes entre ellos es otra forma de pensar el conocimiento, más cercana al pensamiento complejo del que nos habla Morin, y la idea de cambio y transformación social.

-Avanzar en una estrategia que va más allá de una cuestión metodológica, porque el poder contar a otros y otras lo vivido, el poder partir de la experiencia (siempre situada y colectiva) para ir tejiendo redes de sentido, de mayor conocimiento y comprensión, constituye una opción política que nos compromete.

Por último, cabe decir que las narrativas recuperan las emociones y los sentimientos, que conectan el mundo de la vida social con el mundo de la vida académica y, en esos encuentros y desencuentros, es posible recrear otros espacios formativos.

BIBLIOGRAFÍA

[7] Rivas Flores, J. I.; Leite Mendez, A. E. y Cortés González, P., "La escuela como contexto de la formación inicial del profesorado: aprendiendo desde la colaboración", *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19 (1), 2015, p. 231.

Arfuch, Leonor, *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea,* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2002.

Clandinin, D. Jean, *Engaging in narrative inquiry*, Walnut Creek, Cal., Left Coast Press, 2013.

Conle, Carola, "Anatomía del currículum escolar", en Rivas, J. Ignacio; Leite, Analia E. y Prados, Esther (coords.), *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa*, Málaga, Aljibe, 2014.

Cortés González, Pablo; Leite Méndez, Analia E. y Rivas Flores, J. Ignacio, "Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel", *Tendencias Pedagógicas* 24, 2014.

Csikszenmihalyi, Mihály, *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención,* Barcelona, Paidós, 1998.

Galeano, Eduardo, *Patas arriba: La escuela del mundo al revés,* Madrid, Siglo xxi, 2005.

Giroux, Henry, *Ideology, culture and the process of schooling*, Filadelphia, Temple, 1982.

Goodson, Ivor F., "Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes", *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 8 (19), 2003.

Knowles, J. Gary, "Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. Ilustraciones a partir de estudios de caso", en Goodson, Ivor F. (ed.), *Historias de vida del profesorado,* Barcelona, Octaedro, 2004.

Leite, Analia E., "Las biografías estudiantiles como estrategias de enseñanza y aprendizaje en el primer año", en Biber, Graciela S. (comp.), *Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la Universidad Pública*, Córdoba, Argentina, Facultad de Filosofía y Humanidades, 2005.

Leite Mendez, Analia E. y Rivas Flores, J. Ignacio, "Narraciones sobre la Universidad: formación y profesión desde la experiencia como estudiante", en *Voz y Educación. La Narrativa como enfoque de interpretación de la realidad,* Octaedro, Barcelona, 2009.

Leite Mendez, Analia E., *El aprendizaje en la universidad. Las voces del alumnado*, Saarbrucken, Editorial Académica Española, 2011.

Leite Mendez, Analia E.; Cortés González, Pablo y Rivas Flores, J. Ignacio, *Narrativa y creatividad en la Universidad: ¿es posible transitar otros caminos en la enseñanza y el aprendizaje?*, Spicum, Universidad de Málaga (En prensa).

Martínez Bonafé, Jaume, "Enseñar en la Universidad Pública. Sujeto, conocimiento y poder en la educación superior", *Revista Aula de Encuentro,* Número especial, 2015, pp. 39-52.

Rivas Flores, J. Ignacio y Leite Mendez, Analia E., "Cultura institucional y función social de la universidad. Propuestas de cambio", en *Proyecto andaluz de formación del profesorado universitario, materiales de formación del profesorado universitario: guía III*, Córdoba, Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas, 2003.

Rivas Flores, J. Ignacio; Herrera Pastor, David; Jiménez Cortés, Rocío; Leite Méndez, Analia E., "Conocer la escuela a través de nuestras vidas. La biografía escolar como estrategia de aprendizaje" en García-Valcarce, Ana (coord.), *Experiencias de innovación docente universitaria*, Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2009.

Rivas Flores, J. Ignacio; Leite Mendez, Analia E.; Cortés González, Pablo; Garcia, M. Jesús y Padua Arcos, Daniela, "La configuración de identidades en la experiencia escolar: escenarios, sujetos y regulaciones", *Revista de Educación, 353*, 2010.

Rivas Flores, J. Ignacio; Leite Mendez, Analia E.; Cortés González, Pablo, "Luchando contra la historia: obstáculos para la innovación en la formación del profesorado, derivados de las historias escolares del alumnado", *Educación y Pedagogía*, (61).

Rivas Flores, J. Ignacio y Leite Mendez, Analia E., "La biografía escolar en la formación del profesorado" en Lopes, Amelia, Hernández, Fernando; Sancho, Juana M. y Rivas Flores, J. Ignacio, *Histórias de Vida em Educação: a Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida,* Barcelona, Universitat de Barcelona, 2013, pp. 250-259. Dipòsit Digital. http://hdl.handle.net/2445/47252 2013

Rivas Flores, J. Ignacio y Leite Mendez, Analia E., "Aprender la profesión desde el pupitre", *Cuadernos de pedagogía, 2013,* 436, pp. 34-37.

Rivas, J. Ignacio; Leite Mendez, Analia E. y Prados, Esther (coords), *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa,* Málaga, Aljibe, 2014.

Rivas Flores, J. Ignacio; Cortés González, Pablo y Frainer, Karina, "Re-viviendo la propia experiencia: investigando la propia biografía de investigación", en cabrera Fuentes, Juan Carlos y Pons Bonals, Leticia, *Configuraciones narrativas de grupos y cuerpos académicos en el campo de la investigación educativa*, Barcelona, Octaedro, 2013, pp. 203-227.

Rivas Flores, J. Ignacio y Cortés González, Pablo, "Punto de partida: Colaborar, construir, sentir", en *Cruce de caminos. El desarrollo de subjetividades y la construcción como investigador/a a través de los relatos biográficos*, Chiapas, CeCol, 2013.

Rivas Flores, J. Ignacio; Leite Mendez, Analia E.; Cortés González, Pablo, "La escuela en la sociedad actual. El trabajo narrativo con estudiantes universitarios", en Cortés, Pablo, *Grietas y Luces. Experiencias contra la marginación social desde la educación, la ciudadanía y la justicia*, Málaga, Zambra / Baladre, 2014.

Rivas Flores, J. Ignacio; Leite Mendez, Analia E.; Cortés González, Pablo, "La escuela como contexto de la formación inicial del profesorado: aprendiendo desde la colaboración", *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19 (1), 2015.

Rivas Flores J. Ignacio; Leite Mendez, Analia E.; Márquez García, M. Jesús; Cortés González, Pablo; Prados Megías, M. Esther y Padua Arcos, Daniela, *"Facebook como espacio para compartir aprendizajes entre grupos de distintas universidades", Relatec*, 15 (2), 2016.

Rivas Flores, J. Ignacio; Leite Mendez, Analia E.; Cortés González, Pablo, "Nuevos Contextos para la formación del profesorado: colaboración, identidad y transformación social", en Castilla Mesa, M. Teresa; Leiva Olivencia, Juan J.; Martín Solbes, Víctor M.; Vila Merino Eduardo (eds.), *Formación y perfil de los profesionales para la mejora de la convivencia en contextos sociales y educativos*, España, Wolters KIuwer, 2016.

Santos, Boaventura de S., *La universidad en el siglo* xxi. *Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad,* Buenos Aires, Miño y Dávila, 2004.

CAPÍTULO 4
PERSPECTIVA TEÓRICA SOBRE EL ESTUDIO DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Rocío Belén Martín
Conicet – Universidad Nacional de Córdoba
Argentina

Querido Albert:[1]
Ayer recibí tu querida carta y me sentí muy feliz. Tenía miedo de que no me volvieras a escribir nunca. Me dijiste cuando estuve en Zurich, que era incómodo para ti que yo fuera a Zurich. Por eso pensé que era mejor vernos en otro lugar, donde nadie interfiriera con nuestra comodidad. En cualquier caso deseo que cada año pasemos un mes entero juntos, y así veas que tienes un padre al que le interesas y que te quiere mucho. También puedes aprender muchas cosas buenas y hermosas de mí, algo que otras personas no pueden ofrecerte con facilidad.

Lo que he logrado a través de un trabajo arduo no debería ser para extraños sino para mis pequeños. Estos días he completado uno de los más bellos trabajos de mi vida, cuando estés más grande, te contaré sobre él.

Me siento muy bien de que estés disfrutando el piano. Eso y la carpintería, son en mi opinión para tu edad las mejores actividades, creo que incluso son mejores que la escuela. Porque esas son cosas que van de acuerdo con alguien de tu edad. En el piano, debes tocar principalmente lo que te agrada, aunque el profesor no te lo asigne. De esa manera es como aprendes más, cuando haces algo que disfrutas tanto que no te das cuenta de que pasa el tiempo. Yo, a veces estoy tan inmerso en mi trabajo que me olvido de comer…

Dale un beso a Tete de parte de tu papá.

Saludos a tu mamá.

(Albert Einstein, 1915)

Parecería que Albert a los 11 años aprendió en todos los contextos y de muchas personas; sin duda, su historia de aprendizaje se ve envuelta no sólo a

1 En 1915, a la edad de 38 años, Einstein vivía en Berlín, mientras su esposa Mileva y sus dos hijos, Hans Albert Einstein y Eduard "Tete" Einstein, vivían en Viena. El 4 de noviembre de ese año, habiendo completado las dos páginas de su obra maestra, *La teoría de la relatividad*, Einstein envió a su hijo de 11 años esta carta (*El confidencial*, Madrid).

partir de la relación con su padre sino también a través de la escuela, la madera, los macillos y las partituras.

Es así como Tute[2] entre trazos y Clementes, y mediante la educación de su padre, fue formándose como humorista gráfico. Desde chico, ya a los 5 años, Tute se iba a trabajar al estudio de su padre a "hacer clementes", tomándose desde pequeño este trabajo en serio y quejándose en oportunidades de su falta de pago. La odisea de la entrega de las tiras, la redacción, los guardapolvos azules, las mesas de corte quedaron en su historia de aprendizaje. Los años pasaron para Tute y se convirtió en colega de su padre: al comienzo, sus mesas de trabajo estaban a metros… aprendió mucho viendo cómo trabajaba él, observando sus libros, hablando y escuchando sus consejos y los de sus amigos dibujantes como Quino, Fontanarrosa, Crist, Broccoli, etc. Cada uno con su forma de expresarse y de ir contando historias mínimas en dibujos.[3]

Otra historia de contextos y aprendizaje la encontramos con Brian May, ex guitarrista del famoso grupo musical "Queen",[4] considerado uno de los mejores guitarristas del mundo, quien se animó a hacer su propia guitarra eléctrica, "The Red Special". Para ello utilizó los restos de una chimenea antigua, el trozo de una mesa y las agujas de coser de su madre, entre otras cosas. A su vez, en esta conjunción de contextos y aprendizajes, May se doctoró en Astrofísica en el *Imperial College*, y desde 2007, fue elegido rector honorífico de la Universidad John Moores de Liverpool, además de desempeñarse como activista en defensa de los animales.[5]

Como existen diversos contextos de aprendizaje, también existen muchas más historias de aprendizaje en ellos: historias, situaciones que se viven con otras personas, más expertos, menos expertos, con otros, en grupo… parecería que es imposible no aprender.

Particularmente este capítulo trata de diversos contextos y de la posibilidad del aprendizaje en comunidad, la participación y el aprendizaje situado en la práctica. Es por ello que se intenta generar un aporte en este campo, integrando diferentes conceptos e ideas.

Lave y Wenger (1991) han creado aportes en el estudio del aprendizaje situado en contextos no formales, lo que en parte nos han inspirado a desarrollar esta investigación. En su libro *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*, abordan cinco estudios referidos al proceso de aprendizaje y la participación de las parteras mayas del Yucatán en México, los sastres de Vai

---

2 Tute (Juan Matías Loiseau), reconocido dibujante e historietista argentino, es hijo de Caloi (Carlos Loiseau), creador del personaje "Clemente".

3 LOISEAU, C., *Todo Clemente 04*, Buenos Aires, Arte Gráfico Editorial argentino, 2013.

4 "Queen" es una banda británica de rock formada en 1970 por el cantante Freddie Mercury, el guitarrista Brian May, el baterista Roger Taylor y el bajista John Deacon.

5 Fuentes: www.brianmay.com; Wikipedia.

y Gola en Liberia, el trabajo de los navegantes de la Armada de los Estados Unidos, los alcohólicos no bebedores de Alcohólicos Anónimos y los carniceros de supermercados de Estados Unidos.

A continuación de ese trabajo, Wenger (2001, 2006 y 2010) fue desarrollando con más profundidad y en diferentes ámbitos el estudio de las comunidades de práctica, entendiendo que una comunidad está conformada por personas involucradas en un proceso de aprendizaje colectivo, lo que implicaría nuevas formas de entender el conocimiento y el aprendizaje. De aquí, en parte, se desprende el concepto de *comunidad de aprendizaje* que diferentes autores han trabajado a lo largo de años (Bielaczyc y Collins, 1999; Coll, 2001; De Corte y Verschaffel, 2002; Felner et al. 2007; Flecha, 2005; Flecha y Garcia, 2007; Martin Kniep, 2004; Onrubia, 2004; Roberts y Pruit, 2009; Watkins, 2005; Wilson y Ryder, 1996).

Con intenciones de realizar un recorrido por los principales aportes y antecedentes relativos al tema de las comunidades de aprendizaje, se organiza este capítulo en tres apartados. En el primer aparatado, denominado "Estudio del aprendizaje desde la teoría situada", se atiende a los principales antecedentes y las conceptualizaciones propias de la teoría situada, abordando el tema de la cognición situada, el aprendizaje situado y las comunidades de práctica. Mientras que en el segundo apartado, titulado "Comunidades de aprendizaje. Avances conceptuales", se presentan consideraciones teóricas en torno de la evolución del concepto de comunidades de aprendizaje y sus principales características –metas compartidas, problemas genuinos, identidad, autonomía, *feedback* y construcción colaborativa del conocimiento–. Y en el último apartado, "Contextos de aprendizaje", se hace énfasis en la delimitación y las características de los contextos de aprendizaje: formales, no formales e informales, que se estudian desde el campo de la Psicología Educacional.

1. Estudio del aprendizaje desde la teoría situada

En este apartado, se consideran elaboraciones teóricas relativas al aprendizaje desde la teoría de la cognición situada –*Situated Cognition Theory*– en el marco de la Psicología Educacional.

Teoría situada

La teoría situada resulta un cambio paradigmático tanto psicológica, filosófica como metodológicamente, similar al que décadas atrás dio a lugar al paso de un paradigma conductista a uno cognitivista (Kirshner y Whitson, 1997). El cambio de paradigma del aprendizaje situado se fue produciendo tras descubrir y focalizar en los aspectos de la cognición cotidiana esenciales

para todo aprendizaje, tales como la resolución de dificultades emergentes, la utilización de los planes como recursos y limitaciones de la acción situada, y la consideración de los significados como objeto de negociación social en contextos concretos (Streibel, 1993).

Los principales desarrollos de esta teoría situada emergen durante la década de los ochenta, cuando los científicos sociales comienzan a analizar los procesos cognitivos como características de la interacción y empiezan a considerar los acuerdos sociales de aprendizaje como fundamentales en la determinación de lo que se aprende. En este sentido, se considera que desde esta perspectiva, la organización de la acción situada es una propiedad emergente de las interacciones momento a momento entre los actores, y entre el actor y los ambientes de su acción (Sawyer y Greeno, 2009). El requisito estratégico de la teoría situada de la cognición está en el cambio de énfasis puesto en el individuo como unidad de análisis, proyectándolo hacia el ajuste sociocultural en el cual se encajan las actividades, generando intentos de integrar las perspectivas individuales y sociales (Kirshner y Whitson, 1997).

La teoría situada del aprendizaje parte de la integración de aportes de la Psicología Educacional, las Ciencias de la Computación, la Antropología, la Sociología, las Ciencias de la Información, los Estudios de Diseños Educativos, el Diseño Instruccional y otros campos de conocimiento (Sawyer y Greeno, 2009). De acuerdo a algunos autores, esta perspectiva constituye una de las tendencias más representativas de la herencia socio-histórico-cultural: Barab y Duffy (2000), Brown, Collins y Duguid (1989), Chaiklin y Lave (2002), Engeström (2002), Henning (2004), Lave (1991), Lave y Wenger (1991), Kirshner y Whitson (1997), Vygotsky (1986, 1988), Wenger (2001, 2010a, 2010b).

Desde el enfoque socioconstructivista, que toma conjuntamente aportes de las líneas de investigación y estudio iniciadas por Lev Vigotsky y Jean Piaget, conformadas por la integración del paradigma socio-histórico-cultural y del paradigma psicogenético piagetiano, se empieza a hacer énfasis en aspectos sociales, interactivos y activos del aprendizaje, entendiendo al conocimiento como una construcción social, que se lleva a cabo en contextos sociales y culturales que incluyen a la familia, la escuela y otras situaciones de aprendizaje.

A su vez, otra perspectiva derivada de la teoría situada de la cognición, que marcó precedentes en esta línea de estudio, refiere a los aportes que realiza Rogoff (1997) respecto a tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. Son tres planos inseparables, mutuamente constituyentes, a partir de los cuales se organizan las actividades. Por *apropiación participativa* se entiende el modo en que los individuos se transforman a través de su implicación en una u otra actividad, preparándose para futuras participaciones en actividades relacionadas. El

concepto de *participación guiada* refiere a los procesos y sistemas de implicación mutua entre las personas, participantes que se comunican en una actividad culturalmente significativa. Esto incluye tanto la interacción cara a cara, la participación conjunta, codo con codo, muy frecuente en la vida cotidiana, y las coordinaciones de actividades a distancia que no exigen co-presencia. La guía considera la dirección ofrecida tanto por la cultura y los valores sociales, como por los otros miembros del grupo social. La metáfora del *aprendizaje* "proporciona un modelo en el plano de la actividad comunitaria que supone la presencia de individuos activos que participan con otros en una actividad culturalmente organizada, que tiene entre sus propósitos el desarrollo de una participación madura en la actividad, de sus miembros menos experimentados".[6]

Desde la teoría –situada– los contextos son considerados como sistemas de actividad, un sistema de actividad que integra al sujeto, el objeto y los instrumentos en un todo unificado (Lave, 2002). El conocimiento cambia constantemente y se desarrolla dentro de los sistemas de actividad que se desenvuelven social, cultural e históricamente, involucrando a personas que se vinculan de maneras múltiples y heterogéneas. "La posición social, los intereses, los motivos y las posibilidades subjetivas de estas personas son diferentes, y ellas improvisan luchas de maneras situadas respecto al valor de determinadas definiciones de la situación".[7]

Desde esta visión, la mediación social del aprendizaje y las personas involucradas son vistas como un sistema integrado y altamente situado en donde la interacción es entendida como vehículo del pensamiento socialmente compartido, por lo que los logros de aprendizaje son construidos conjuntamente y están distribuidos a través de todo el sistema social.

Cognición situada y aprendizaje situado

La teoría situada ha generado aportes interesantes, diferenciando entre cognición situada y aprendizaje situado.

Respecto al uso y aplicación de conceptos relativos a la teoría situada, en variadas ocasiones se han referenciado los términos cognición situada y aprendizaje situado como sinónimos, pero existen diferencias en cuanto al

---

[6] Rogoff, B., "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje", en Wertsch J.; Del Río, P. y Álvarez, A. (eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997, p. 3.

[7] Lave, J., "La práctica del aprendizaje", en Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu, 2002, p. 29.

significado de dichos términos, diferenciación que es dinámica en su forma y en el motivo de su uso.

En sentido amplio, Brown y colaboradores (1989) consideran a la cognición como una conversación con las situaciones, a diferencia del conocimiento, que supone una relación de acción práctica entre la mente y el mundo, y del aprendizaje, que considera una iniciación cognitiva simultánea a ciertas actividades de cooperación y práctica múltiple.

El concepto de *cognición* refiere a un fenómeno social complejo: no se trata solo de que la distribución del conocimiento en el cerebro se corresponda de forma complicada con el mundo social externo a él, sino de que "la cognición observada en la práctica cotidiana se distribuye –desplegándose, no dividiéndose– entre la mente, el cuerpo, la actividad, y los entornos organizados culturalmente".[8]

La cognición situada implica una visión general y amplia del conocimiento y del aprendizaje en cualquier situación, por lo que aparece implícitamente asociada a la idea de cognición cotidiana. En sí, la cognición situada ocurre en cualquier contexto, en la escuela o fuera de ella; herramientas como los recursos, el discurso y la interacción juegan un papel relevante en la producción del conocimiento dinámico de la cognición situada (Henning, 2004). Con esto se puede decir que la cognición se ubica en el mundo real, y que los logros cognitivos pueden ser conjuntos, no atribuibles a ningún individuo en particular, de modo que la cognición no puede separarse del hacer, de la actividad (Hitchins, 2002; Brown, Collins y Duguid, 1989).

Estas ideas son congruentes con derivaciones importantes desde el campo de la Psicología Social, que sugieren que las características más significativas de la cognición en contexto no son físicas sino sociales. El contexto de conversación interactiva, las relaciones con otros individuos y los miembros en un grupo social representan tres niveles de interpretación de la cognición en contexto (Smith y Conrey, 2009).

En cuanto al *contexto comunicativo*, la interacción social resulta ser compleja y fundamental para el desarrollo de la experiencia. Algunos de los factores que influyen en la cognición son las normas de comunicación y las señales del ambiente. Estas normas de cooperación y de comunicación requieren una constante actualización de la representación, una evolución de los objetivos y la interacción con otras personas. Respecto al *contexto relacional*, más allá de las normas generales de comunicación, las relaciones con individuos específicos tienen implicaciones importantes para la forma en que se procesa la información social. Las relaciones personales regulan los procesos cognitivos; por ejemplo, las posiciones en la jerarquía de poder respecto a

[8] Lave, J., *La cognición en la práctica*, 1° edición, Barcelona, España, Paidós, 1991, p.17.

otras personas no sólo afectan la forma de pensar, sino también la forma de actuar hacia algunas personas. Esto estaría demostrando que la cognición y la acción están influenciadas no sólo por el contexto físico en el que cada persona realiza sus actividades, sino también por las personas concretas con las que interactúa. El *grupo contextual* refiere al contexto social que se compone tanto de relaciones con otras personas como de grupos que se identifican a partir de las llamadas "identidades sociales". Los grupos sociales establecen normas y creencias, de este modo, van realizando correcciones, apropiando sus opiniones y comportamientos. Una identidad social se activa mediante recordatorios situacionales de membresía o por el propio pensamiento intencional que tiende a ajustarse a las normas del grupo.

El concepto de aprendizaje situado refiere al proceso de co-participación social, que enfatiza el tipo de compromisos sociales que proporcionan el contexto adecuado para que el aprendizaje tenga lugar (Henning, 2004; Lave y Wenger, 1991). El aprendizaje situado implica un rol altamente interactivo y productivo por parte de los participantes; involucra un proceso de co-construcción, entendiendo que el conocimiento es construido socialmente más que individualmente; el énfasis está puesto en el rol del lenguaje y de la conversación para la creación y la negociación del significado compartido. Esta postura de co-construcción deja de considerar el aprendizaje como una adquisición, cualquiera sea el producto a ser adquirido, para ver el aprendizaje como un aspecto principal para construir comunidades (Watkins, 2005). De este modo, se considera importante el trabajo con situaciones reales y auténticas que se producen en la vida cotidiana, en donde los sujetos se encuentran inmersos en el marco de sentido de una cultura, interactuando con otros agentes humanos y no humanos, incluidos los conocimientos socialmente producidos, tales como lenguajes, teorías, artefactos técnicos, etc. (Sagástegui, 2004).

Comunidades de práctica

En la literatura consultada, se observa un gran consenso en la ubicación de los antecedentes más directos sobre las comunidades de práctica en los trabajos de Lave y Wenger (1991) y Wenger (2001).

El concepto de comunidad de práctica se ha extendido a diferentes prácticas, vinculadas a negocios, gobierno, educación, asociaciones profesionales, proyectos de desarrollo y a la vida en general (Wenger, 2006; Wenger, 2010b), lo que permite decir que las comunidades de práctica están por todos lados: en la escuela, en el trabajo, en el hogar, etc. Ciertamente, las comunidades de práctica no existen así por sí mismas y de la nada, no se pueden inventar o imponer, ni se pueden diseñar en el sentido tradicional de especificar una estructura o proceso, para luego ser implementada. La vitalidad

de las comunidades puede suceder automáticamente o no, muchas comunidades naturales nunca crecen más allá de una red de amigos, ya que no atraen a suficientes participantes, y muchas otras comunidades intencionales se desmoronan poco después de su lanzamiento inicial, sin tener la suficiente energía para mantenerse (Wenger, Mc Demott y Snyder, 2002).

Para entrar de lleno en la definición y los alcances del concepto de las comunidades de práctica, a continuación se transcribe una cita de Wenger (2006):

> Las comunidades de práctica están formadas por personas que se involucran en un proceso de aprendizaje colectivo, en un dominio compartido de la actividad humana: una tribu aprendiendo a sobrevivir, un grupo de artistas que buscan nuevas formas de expresión, un grupo de ingenieros trabajando en problemas similares, una pandilla de alumnos que definen su identidad en la escuela, una red de cirujanos explorando nuevas técnicas, una reunión de gerentes (...) Las comunidades de práctica son grupos de personas que comparten una preocupación o una pasión por algo, ellos hacen y aprenden a hacerlo mejor cuando interactúan con regularidad.[9]

Las comunidades de práctica permiten captar la importancia de la actividad de las personas en una comunidad, considerando a las prácticas que se realizan en estas comunidades como la legitimación de las prácticas individuales. A grandes rasgos, una comunidad de práctica implicaría una colección de individualidades que comparten mutuamente sus prácticas, creencias y entendimientos en un periodo de tiempo prolongado (Lave y Wenger, 1991).

Las comunidades de práctica son entendidas como un juego de relaciones entre las personas, la actividad y el mundo, que se dan en un periodo de tiempo dado y en relación con otras comunidades. Estas comunidades se pueden identificar por las tareas comunes de los miembros y mediante la asociación de prácticas y recursos incuestionables, el sentido común y los intereses que comparten (Barab y Duffy, 2000). No implican necesariamente la co-presencia de todos los miembros de un grupo bien definido o fronteras socialmente visibles, sino que involucran la participación en un sistema de actividad sobre el cual los participantes comparten acuerdos, conectan lo que hacen y lo que esto quiere decir en sus vidas y para sus comunidades (Lave y Wenger, 1991).[10]

---

9 Wenger, E., "Communities of practice. A brief introduction", sitio oficial Wenger y Trainer: http://wenger-trayner.com/

10 Un ejemplo de comunidades de práctica en las que sus miembros no están en el mismo lugar físico puede encontrarse aquí: http://www.youtube.com/watch?v=Sz_UQfR_G2I. En el video se hace alusión a los logros obtenidos por una empresa de explotación de carbón al utilizar una comunidad de práctica para dar solución a una situación.

Es preciso aclarar que no todo lo que llamamos "comunidad" puede llegar a ser una comunidad de práctica; las comunidades de prácticas tienen tres características principales: dominio, comunidad y práctica (Wenger, 2006; Snyder y Wenger, 2010).

El *dominio* hace referencia a una comunidad de práctica que tiene una identidad definida por un dominio compartido de interés. La membresía de una comunidad implica un compromiso con el dominio y una competencia compartida que distingue a sus miembros de otras personas. Por ejemplo, en una comunidad científica, en la cual los investigadores del área de química se interesan por el estudio de los nanomateriales, estos valoran la competencia colectiva y aprenden unos de otros, aunque las personas que se encuentran fuera de la comunidad no puedan reconocer su experiencia ni entender su lenguaje científico específico.

Respecto a la *comunidad*, en la búsqueda de su dominio, los miembros van participando en actividades conjuntas, se prestan ayuda mutuamente y comparten información, van construyendo relaciones que les permiten aprender unos de otros. Los miembros de una comunidad de práctica no necesariamente trabajan juntos cara a cara diariamente. En el caso de los impresionistas, estos se reunían en cafés y estudios para analizar conjuntamente el estilo de pintura que estaban creando.

Y en cuanto a la *práctica*, una comunidad de práctica no es más que una comunidad de intereses; se puede decir que los miembros de una comunidad de práctica son practicantes que desarrollan un repertorio compartido de recursos: experiencias, historias, herramientas, modos de abordar los problemas recurrentes. Es decir, en una práctica compartida, las personas pueden ser más o menos consciente de sí mismos, por ejemplo, las enfermeras que se reúnen regularmente para almorzar en una cafetería de hospital no se dan cuenta de que sus discusiones de almuerzo son una de sus principales fuentes de conocimiento sobre el cuidado de los pacientes; en el curso de todas las conversaciones, van desarrollado un conjunto de historias y casos que se van convirtiendo en un repertorio compartido para su práctica.

Son interesantes también los modos en que se crean las comunidades. Wenger (2001) sostiene que existen dos condiciones relevantes para la creación de comunidades. Por un lado, la consideración de una comunidad de práctica como un contexto viviente que puede ofrecer a los principiantes acceso a la competencia y que también puede provocar una experiencia personal de compromiso, incorporando esa competencia a una identidad de participación. Por otro lado, una comunidad de práctica que funcione adecuadamente es un contexto propicio para explorar visiones radicalmente nuevas, un contexto que requiere un fuerte vínculo de competencia comunitaria junto con

un profundo respeto por la particularidad de la experiencia. De acuerdo a lo expresado, cuando estas condiciones se cumplen, se constituyen las comunidades de práctica como un lugar privilegiado para el conocimiento.

Las comunidades de práctica, de acuerdo a lo que describe Wenger (2001), poseen cuatro dimensiones centrales:

- Negociación de significados: los miembros de una comunidad generan significados y desarrollan interpretaciones y negociaciones sobre las prácticas.
- Conservación y creación de conocimiento: se conservan las historias de aprendizaje como prácticas vivas, y se adaptan a necesidades emergentes. La tensión inherente entre experiencias y competencias produce nuevos conocimientos.
- Difusión de información: la información en las comunidades se difunde, se interpreta, se emplea y es comunicada a otros. Por lo que resulta relevante la afiliación a distintas comunidades, permitiendo que la información circule.
- Núcleo de identidades: el compromiso y la identidad se constituyen mutuamente. La identidad con la comunidad gesta participación y compromiso. La identidad se nutre de conocer profundamente a la comunidad.

Los procesos de participación e identidad son centrales para la construcción de comunidades de práctica: el énfasis en la personas como participantes sociales hace focalizar la mirada en un participante que construye su significado del mundo social a medida que desarrolla su identidad. Se entiende a la persona no solo como una entidad cognitiva sino como una persona íntegra, con relaciones y aspiraciones. El aprendizaje no es sólo la adquisición de conocimientos y de información, sino que implica una persona determinada, un conocedor en un contexto que negocia su régimen de competencia en una comunidad (Wenger, 2010b).

Wenger, Mc Demott y Snyder (2002) consideran que las comunidades de práctica son voluntarias, existen a través del tiempo por la capacidad de generar emoción y la permanencia de los miembros. Por lo que en su diseño entra en juego la capacidad de dar vitalidad: ellos consideran que es necesario diseñar para evocar vitalidad, lo cual se diferencia de la mayoría de los diseños organizacionales, centrados en la creación de estructuras, sistemas y funciones que permiten alcanzar las metas organizacionales relativamente fijas. Diseñar para la vitalidad requiere un conjunto diferente de principios: (1) diseñar para la evolución, (2) abrir un diálogo entre las perspectivas dentro y fuera, (3) invitar a diferentes niveles de participación, (4) desarrollar espacios comunitarios públicos y privados, (5) centrarse en el valor, (6) combinar la familiaridad y el entusiasmo, y (7) crear un ritmo para la comunidad.

(1) Diseñar para la evolución: Debido a que las comunidades de práctica son orgánicas, su diseño es más una cuestión de seguir su evolución que crearlas desde cero; de este modo, los elementos del diseño deben considerar la evolución natural de una comunidad. A medida que se desarrollan, por lo general, se basan en redes personales tejidas en comunidades anteriores. La naturaleza dinámica de las comunidades es clave para su evolución. A medida que la comunidad crece, los nuevos miembros aportan nuevos intereses y pueden orientar la atención de la comunidad en diferentes direcciones.

(2) Abrir un diálogo entre las perspectivas dentro y fuera: Un diseño prometedor de la comunidad se basa en la experiencia colectiva de los miembros. Se requiere una comprensión sobre el potencial de la comunidad para desarrollar conocimiento, pero a menudo se necesita una perspectiva externa para ayudar a los miembros a ver las posibilidades. Un buen diseño de la comunidad trae información de fuera de la comunidad acerca de lo que la comunidad puede lograr.

(3) Invitar a los diferentes niveles de participación: La buena arquitectura de una comunidad invita a diferentes niveles de participación. Por ejemplo, en un barrio se pueden encontrar una variedad de actores: compradores, gente que camina rápidamente al trabajo, amigos dando un paseo, parejas conversando en un café al aire libre o una multitud viendo un artista callejero. En cambio, más hacia la periferia, se pueden hallar personas viendo la acción desde las ventanas por encima de la calle. Una comunidad de práctica es muy similar. Las personas participan en las comunidades por distintas razones y tienen diferentes niveles de interés en la comunidad: por el valor que se les otorga, la conexión personal o por la oportunidad de mejorar sus habilidades.

Principalmente se consideran tres niveles principales de participación comunitaria. El primero refiere a un pequeño núcleo de personas que participan activamente en discusiones, debates, incluso en el foro de la comunidad pública, siendo el corazón de la comunidad. A medida que la comunidad madura, este grupo va asumiendo gran parte de la dirección de la comunidad.

El segundo nivel refiere al grupo activo. Estos miembros asisten regularmente a reuniones y participan ocasionalmente en los foros de la comunidad, pero sin la regularidad o la intensidad del grupo central.

Y en un tercer nivel, se encuentran los miembros de la comunidad que tienen una participación periférica menos frecuente. En lugar de ello, se mantienen al margen, observando la interacción del núcleo y de los miembros activos.

Por último, fuera de estos tres niveles principales están las personas que rodean a la comunidad y que no son miembros, pero que sí manifiestan un interés en la comunidad. De acuerdo a lo que los autores exponen, la clave para

una buena participación de la comunidad y un movimiento entre niveles es el diseño de actividades comunitarias que permitan que los participantes de todos los niveles de participación se sientan como miembros en pleno derecho.

(4) Desarrollar espacios comunitarios públicos y privados: Las comunidades son ricas en conexiones tanto en los lugares públicos –reuniones de la comunidad– como en espacios privados. La mayoría de las comunidades tienen eventos públicos, abiertos a todos los miembros, en los que estos se reúnen, ya sea cara a cara o por medios electrónicos. Estos eventos públicos a menudo pueden estar cerrados a personas ajenas a la comunidad. A veces se incluyen temáticas más formales, pero otras son discusiones informales de problemas y temas de actualidad.

Las dimensiones pública y privada de una comunidad están relacionadas entre sí. Cuando las relaciones individuales entre los miembros de la comunidad son fuertes, los hechos son mucho más ricos. La clave para diseñar espacios de la comunidad está en orquestar las actividades en espacios públicos y privados, enriqueciendo acontecimientos y eventos, fortaleciendo las relaciones individuales.

(5) Centrarse en el valor: Las comunidades prosperan porque aportan valor a la organización, a los equipos en los que sirven y a los propios miembros de la comunidad. El valor es la clave para la vida en comunidad, porque la participación en la mayoría de las comunidades es voluntaria. La fuente de valor a menudo cambia durante la vida de la comunidad. Con frecuencia, los principios de valor provienen principalmente de centrarse en los problemas y las necesidades de los miembros actuales. A medida que la comunidad crece, el desarrollo de un cuerpo sistemático de conocimientos al que se puede acceder fácilmente se vuelve más importante.

En lugar de intentar determinar su valor previsto de antemano, las comunidades necesitan crear eventos, actividades y relaciones que ayuden a emerger su valor potencial y les permitan descubrir nuevas formas de cosecharlo.

(6) Combinar la familiaridad y el entusiasmo: En analogía, las comunidades exitosas ofrecen toda la comodidad de un pueblo de origen, pero también propician eventos interesantes para mantener las nuevas ideas y personas que completan un ciclo en la comunidad. Las comunidades maduran, a menudo se asientan en un patrón de reuniones periódicas, teleconferencias, proyectos y otras actividades en curso. La familiaridad de estos eventos crea un nivel de confort que invita a discusiones sinceras. Al igual que un bar de barrio o en la cafetería, una comunidad se convierte en un espacio donde la gente tiene la libertad de pedir consejos, compartir sus opiniones y tratar sus ideas tentativas.

(7) Crear un ritmo para la comunidad: Nuestra vida cotidiana tienen un ritmo: el despertar y la preparación para el trabajo, los desplazamientos,

consultas del correo electrónico, la asistencia a reuniones, la participación en las actividades de los niños, disfrutar de momentos de tranquilidad. Los eventos y proyectos de la comunidad dan a los residentes la oportunidad de reunirse, conversar, compartir opiniones. Las comunidades de práctica también tienen un ritmo: el corazón de una comunidad es una red de relaciones duraderas entre los miembros, pero el ritmo de sus interacciones está fuertemente influenciado por el ritmo de los acontecimientos de la comunidad. Las reuniones periódicas, teleconferencias, la actividad del sitio web y los almuerzos informales suben y bajan junto con el latido del corazón de la comunidad. Los autores sostienen que cuando una comunidad tiene un ritmo fuerte y coordinado, esta presenta un sentido del movimiento y la vivacidad. Si el ritmo es demasiado rápido, la comunidad se siente sin aliento; las personas dejan de participar porque están abrumadas. Cuando el ritmo es demasiado lento, la comunidad se siente lenta. El ritmo de la comunidad es el indicador más fuerte de su vitalidad.

El concepto de comunidad de práctica es interesante para estudiar el aprendizaje, dado que específicamente "las comunidades de práctica se pueden concebir como historias compartidas de aprendizaje".[11] Precisamente para que una comunidad de práctica se constituya en *comunidad de aprendizaje* debe mantenerse viva en su interior la tensión entre competencia y experiencia, entre adquisición y creación de conocimiento (Wenger, 2001). Las comunidades de aprendizaje se convierten en contextos óptimos para generar nuevos conocimientos, de allí nuestro interés en tomar a las comunidades como unidad de análisis para sentar bases acerca de las posibilidades de los contextos de aprendizaje formales y no formales en el desarrollo y la construcción de nuevos conocimientos y experiencias de aprendizaje compartidas.

El aprendizaje en las comunidades se va generando mediante un proceso de *participación periférica legítima*: los participantes están ubicados en el mundo social, con perspectivas cambiantes, desarrollan trayectorias de aprendizaje, identidades y formas de membresía (Lave y Wenger, 1991). La *participación* se centra en la diversidad de relaciones implicadas en las diferentes formas de pertenencia en una comunidad; en esas formas, se envuelve un conjunto de relaciones, consistente con una visión relacional de la persona, sus acciones y el mundo (Lave y Wenger, 1991). La *periferia* ofrece una aproximación a la completa participación, la cual posibilitaría una exposición a la práctica real, sugiriendo una apertura, un modo de ganar acceso, siendo múltiples y variadas las formas comprometidas e inclusivas de ser localizados en el campo de participación definido por una comunidad. Y la *legitimidad* debe ser

[11] Wenger, E., *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, 1° edición, Barcelona, Paidos Ibérica, S. A, 2001, p. 115.

adquirida para que los participantes sean tratados como miembros en potencia, que van adoptando diferentes formas de práctica (Wenger, 2001).

El dominio de conocimientos y habilidades que circulan en las comunidades de práctica requiere novatos para movilizar la plena participación en las prácticas socioculturales de una comunidad. La expresión *participación periférica legítima* provee una forma de expresar las relaciones entre los recién llegados –novatos– y los veteranos –miembros antiguos de una comunidad–, sobre sus actividades, identidades, artefactos, conocimientos y prácticas (Lave y Wenger, 1991).[12] Es decir que los aprendices involucrados en una comunidad de práctica incorporan ciertas creencias; comenzando primero como novatos en la participación en comunidad, aprenden a pensar, discutir, actuar e interactuar incrementando sus formas de conocimiento, y progresivamente, van asumiendo el rol de expertos (Lave 1997; Lave y Wenger, 1991).

Desde esta teoría, el aprendizaje de los novatos resulta ser un aspecto trascendental; los recién llegados en su inclusión en la práctica, persiguen simultáneamente varios objetivos y por lo tanto pueden realizar simultáneas acciones (Fuhrer, 2002), entre las cuales figura el desarrollo de las relaciones interpersonales con otros participantes del ambiente (Lave, 2002). En el desarrollo de las comunidades de práctica, dos elementos importantes son el conocimiento previo y las expectativas que otros participantes tienen respecto del recién llegado, ya que los novatos intentan construir y mantener una imagen determinada de sí mismos que proyectan hacia otros (Fuhrer, 2002).

Gladwell, en uno de sus libros –*Blink, Inteligencia Intuitiva*, que aborda el tema de la cognición rápida– hace alusión a algunos ejemplos que permiten considerar cómo la participación periférica se desarrolla en otros contextos. Los ejemplos hacen alusión a una práctica típica denominada "inoculación de estrés" que desarrolla la empresa *De Becker*, encargada de prestar servicios de seguridad a personajes públicos.

> En la prueba que realizamos, la persona a la que se ofrece protección le dice al guardaespaldas: "Acérquese; oigo un ruido", y según este dobla la esquina, ¡pum!, le disparan. No se hace con un arma real. La bala no es más que una cápsula de plástico que deja una marca, pero la sientes. Y has de seguir adelante. A continuación decimos: "Tienes que hacerlo de nuevo", y esta vez le disparamos según entra en la casa. Pues bien, la cuarta o quinta vez que recibes un disparo simulado, ya es otra cosa.[13]

12 Un ejemplo interesante que permite observar el desarrollo de la participación periférica legítima es el programa televisivo "Rutas mortales", emitido por *History Channel*, en donde se observan las relaciones entre los conductores novatos y veteranos.

13 Gladwell, M., *Inteligencia intuitiva: ¿Por qué sabemos la verdad en dos segundos?*, 1° edición, Buenos Aires, Punto de Lectura, 2007, p. 275.

> He aquí lo que se consigue con formación y experiencia: la capacidad de extraer una enorme cantidad de información significativa a partir de una mínima cantidad de experiencia. Para un novato, ese incidente habría transcurrido como una especie de neblina. Pero no fue muy neblinoso en absoluto. Cada momento, lo que dura un abrir y cerrar de ojos, está compuesto de una serie de partes diferenciadas en movimiento, y cada una de esas partes brinda una ocasión para la intervención, la reforma y la corrección.[14]

Como se expresa en los ejemplos y en lo anteriormente expuesto, el término *participación periférica legítima* permite entender que las intenciones de una persona para aprender están involucradas en el proceso de volverse un participante completo en una práctica sociocultural; el significado del aprendizaje se va configurado progresivamente a través de ese proceso.

2. Comunidades de aprendizaje. Avances conceptuales

En el presente apartado se pretende definir y explicar la noción de *comunidades de aprendizaje*. En la primera parte del apartado, se exponen antecedentes relativos al concepto *comunidades de aprendizaje*, desarrollados desde el área de la Psicología Educacional, y se profundiza en su definición. Y en la segunda parte, se tratan algunas características que podrían considerarse para la construcción de comunidades de aprendizaje. Las características contempladas son: metas compartidas, problemas genuinos, identidad, autonomía, *feedback* y construcción colaborativa del conocimiento. Para cada característica se consideran los principales aportes y avances.

Avances conceptuales en el estudio de las comunidades de aprendizaje desde el campo de la Psicología Educacional

El término comunidades de aprendizaje ha sido estudiado desde diferentes campos de conocimiento, como la Psicología Educacional, la Pedagogía Crítica, la Sociología de la Educación y la Psicología Social, entre otros. Aquí principalmente nos interesa focalizarnos en los desarrollos teóricos propios del ámbito de la Psicología Educacional.

Varios investigadores coinciden en que la perspectiva de las comunidades de aprendizaje tiene sus raíces en estudios relativos a la innovación y al diseño de contextos de aprendizaje. Múltiples propuestas de innovación educativa como las Escuelas Aceleradas creadas por Levin a partir del año 1986 en Stanford, ee. uu., el método de Aprendizaje Basado en Problemas

[14] Ibidem, p. 279.

–Universidad de McMaster, Canadá–, la Instrucción Anclada (CGTV, 1990)[15] y algunos estudios (Bielaczyc y Collins, 1999; De Corte y Verschaffel, 2002; Wilson y Ryder, 1996) que han sido abordados desde la metodología de los estudios de diseño se han interesado en el fomento de la construcción de comunidades de aprendizaje o de ambientes poderosos para el aprendizaje.

Los antecedentes más relevantes en relación a las comunidades de aprendizaje se encuentran en tres líneas de investigación: (1) el diseño de comunidades como contextos de aprendizaje prometedores, (2) las aulas como espacios para generar comunidad y mejores relaciones entre los estudiantes y (3) las comunidades de aprendizaje entre profesores y el colectivo de administradores que conforman las escuelas. Las tres líneas en este tema de estudio corresponden tanto a trabajos teóricos como a desarrollos empíricos, relativos a investigaciones que se han llevado a cabo teniendo en cuenta los aspectos principales para la generación de comunidades de aprendizaje.

El diseño de comunidades de aprendizaje como contextos de aprendizaje prometedores

Los primeros desarrollos teóricos y empíricos sobre las comunidades de aprendizaje comenzaron a surgir en la década de 1990. En este sentido, Bielaczyc y Collins (1999) abordaron en sus comienzos el tema de las comunidades de aprendizaje, y en uno de sus trabajos describieron tres casos de contextos educativos que promovían la construcción de comunidades. El primero de ellos, llevado a cabo por Scardamalia y Bereiter, apuntaba a la construcción del conocimiento en las aulas –*knowledge-building classrooms*– mediante la aplicación de un *software* durante el desarrollo de las clases. La idea esencial era que los estudiantes trabajaran conjuntamente en la construcción de sentido del mundo, de su propio conocimiento y de la clase en general. De este modo, el modelo implicaba que los estudiantes investigaran problemas en diferentes áreas durante un período de semanas o meses, con el apoyo de un programa informático que permitía la construcción de notas personales (añadir texto base, gráficos, preguntas, enlaces a otras notas, etc.).

El segundo de los estudios (Brown y Campione, 1994 y 1996) buscaba fomentar comunidades de aprendices –*fostering a community of learners* (FCL)– en estudiantes de primero a octavo grado a través del trabajo grupal.

[15] En los años noventa, desde el grupo de Cognición y Tecnología de Vanderbilt (CTGV), bajo el liderazgo de John Bransford, desde esta línea se introdujo la idea de "instrucción anclada" como un medio para la implementación de condiciones que promueven el aprendizaje situado. El foco principal de este trabajo se basaba en herramientas interactivas de video que llevaban a los estudiantes y a los profesores a proponer y resolver problemas reales y complejos (CTGV, 1990).

Este modelo proporcionaba lo que se denomina un "corredor de desarrollo", donde la comunidad de aprendizaje no sólo se extendía horizontalmente en un salón de clases, sino también a través de los distintos niveles de grados. Este estudio abordaba temas relativos a la Biología y la Ecología, tales como especies en peligro de extinción, cadenas alimentarias y usos de la web. Las actividades que se desarrollaban se estructuraban en tres puntos: (a) investigación sobre temas centrales en pequeños grupos, donde cada estudiante se especializaba en un subtema en particular, (b) colaboración e interacción con otros alumnos de su grupo de investigación y en otros grupos, y (c) preparación y participación en algunas tareas, que requerían que los estudiantes combinaran su aprendizaje individual con el aprendizaje grupal, de manera que todos los miembros del grupo llegaran a una comprensión más profunda del tema principal y de los subtemas.

El tercer caso (Lampert, 1986 y 1990) refería al trabajo en clases de Matemáticas en las que mediante la actividad en pequeños y grandes grupos de alumnos de cuarto grado se buscaba generar comunidades de aprendizaje en el aula. Las actividades de clase, por lo general, se desarrollaban a lo largo de un problema –de multiplicación– planteado a los estudiantes; primero trabajaban solitariamente o en grupo, después se trabajaba con la clase en su conjunto, y luego de 15-20 minutos de trabajo se abordaba el problema y sus posibles soluciones. Los desarrollos y trabajos realizados se conservaban en las carpetas durante todo el año.

Es preciso mencionar que estos tres estudios orientados hacia el trabajo innovador en las aulas son los primeros ensayos en el estudio relativo a las comunidades de aprendizaje, y por ello se consideran como antecedentes relevantes en este campo de conocimiento.

Si bien Bielaczyc y Collins (1999) fueron quienes dieron el puntapié para la investigación y la creación de comunidades de aprendizaje, otros especialistas también han abordado el tema del diseño de ambientes de aprendizaje como una posibilidad para generar contextos de aprendizaje prometedores.

Wylson y Ryder (1996) añadieron la expresión "dinámica" al término comunidad de aprendizaje, con la intención de distinguirla de la construcción de grupos tradicionales que se desarrollaban en muchas aulas. En este tipo de comunidades consideraron que era necesario que los participantes tuvieran un objetivo común y que todos los miembros compartieran un control distribuido respecto de las actividades que se generan en el grupo. Los autores hacían énfasis en la posibilidad de generar diseños de sistemas instruccionales innovadores, y consideraban que las tecnologías de la comunicación podrían servir para apoyar a las comunidades de aprendizaje.

En el mismo tiempo, De Corte y Verschaffel (2002) trabajaban el tema de las comunidades de aprendizaje a partir de las investigaciones de intervención, llamadas también investigaciones basadas en diseño, con el propósito de crear nuevos y poderosos contextos de aprendizaje, con vistas a construir teoría e innovar a nivel de la práctica educativa. En su trabajo, realizaban intervenciones en el área de las matemáticas trabajando principalmente con la resolución de problemas. De este modo, los autores sostenían que los entornos de aprendizaje eficaces deben considerar aspectos vinculados a las características que hacen al aprendizaje productivo, entendiendo al aprendizaje como un proceso constructivo, acumulativo, autorregulado, orientado al logro de metas, situado y colaborativo.

Las aulas como espacios para generar comunidades de aprendizaje

En sus estudios, Coll (2001) entiende a las aulas como comunidades de aprendizaje, un grupo de personas con diferentes niveles de experiencia y conocimiento, que aprenden mediante su implicación y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes, en función de la colaboración que establecen entre sí, en la construcción del conocimiento colectivo que desarrollan y de los diversos tipos de ayudas que se facilitan mutuamente. Tres ideas son rescatadas en el intento de progresar hacia la elaboración de un marco referencial amplio, integrador y articulado sobre las comunidades de aprendizaje: en primer lugar, las comunidades de aprendizaje tienen que ver con (1) la interpretación del aprendizaje como un proceso constructivo, en el que los aprendices son a la vez sujetos y protagonistas de su propio aprendizaje; (2) el aprendizaje se entiende como un proceso intrínsecamente social que se apoya en las relaciones interpersonales y que siempre tiene lugar en un contexto cultural; y (3) los procesos de desarrollo personal, de socialización y enculturación se consideran complementarios e interdependientes.

A su vez, Onrubia (2004) entiende que las comunidades de aprendizaje son contextos en los que los alumnos aprenden mediante su participación e implicación, en colaboración con otros alumnos, con el profesor y con otros adultos, en procesos auténticos de investigación y construcción colectiva de conocimiento sobre cuestiones relevantes tanto personales como sociales. Además explica que las comunidades de aprendizaje presentan dos características adicionales: la consideración de la diversidad de los aprendices como un recurso esencial y no como un obstáculo, y la promoción de un aprendizaje autónomo y autorregulado, de manera que los participantes asuman en un mayor grado la responsabilidad para planificar, controlar y valorar su propio proceso de trabajo y de aprendizaje.

Siguiendo esa línea, Watkins (2005) focaliza en el estudio de las aulas como comunidades de aprendizaje que permiten generar espacios de integración y un clima agradable entre compañeros y profesores. A su entender, un aula que funciona como comunidad de aprendizaje supone una construcción del conocimiento que implica tanto procesos individuales como sociales. El objetivo de las comunidades se basa en mejorar el aprendizaje individual y el aprendizaje en grupo, que se consigue mediante el apoyo a las contribuciones individuales hacia la generación y el logro de metas compartidas. La investigación no debería centrarse principalmente en un individuo, sino en una comunidad que busca la construcción de conocimiento.

Dentro de este panorama, Felner y otros (2007) durante tres décadas desarrollaron un modelo que buscaba generar reformas en la escuela tradicional, a través de la transformación de los contextos, centrándose en la creación de pequeñas comunidades de aprendizaje, en el nivel de las escuelas intermedias y secundarias. Las pequeñas comunidades de aprendizaje centraban sus esfuerzos en la creación de condiciones que involucraban el trabajo grupal de los estudiantes y el apoyo a la enseñanza mediante los procesos de *feedback*. Ellos sostenían que aquello que mantiene vivas a las comunidades son las relaciones y la posibilidad de generar motivación en los estudiantes y propiciar buenos desempeños.

Comunidades de aprendizaje más allá del aula

Martin Kniep (2004), en un libro donde recopila sus experiencias basadas en el CSTL (*Centre for the Study of Expertise in Teaching and Learning*), hace referencia a que la mayoría de los profesores trabajan individualmente antes, durante y después de las clases, y de allí nace la inquietud de pensar en la posibilidad de generar comunidades de aprendizaje en el profesorado, para de ese modo mostrar las posibilidades de estos contextos para estimular el aprendizaje individual y el cambio organizacional. En este sentido, se considera que las comunidades de aprendizaje rompen con la soledad y fomentan una cultura colaborativa y reflexiva. Su tamaño es relativo: tanto pequeñas como grandes comunidades pueden trabajar dentro de estructuras formales de colaboración, investigación y reflexión. Pella (2011) se centró en el aprendizaje de los profesores en el contexto de las comunidades de aprendizaje profesionales. Roberts y Pruitt (2009) enfocaron la mirada en el colectivo de participantes que conforman las escuelas, incluidos los directivos, los docentes y los alumnos. Ellos consideran que una comunidad de aprendizaje es aquella que promueve y valora el aprendizaje como un proceso continuo y activo, mediante la colaboración y el diálogo dinámico que se establece entre el maestro, los estudiantes, el personal, el director, los padres y la comunidad

escolar. Estos autores ponen énfasis en el fomento de una cultura colaborativa entre profesores y administradores a fin de mejorar la enseñanza y los desempeños del aprendizaje para los estudiantes y la comunidad escolar en general.

Siguiendo los planteos presentados, las comunidades de aprendizaje podrían definirse como contextos en los cuales sus múltiples participantes (alumnos, profesores, formadores, talleristas, aspirantes, etc.) mantienen una meta compartida de aprendizaje, dirigen sus prácticas personales de manera autónoma y autorregulada, mediante la participación y la generación de intercambios a través de la actividad en auténticos problemas de aprendizaje, logrando mediante procesos de identificación grupal la construcción compartida del conocimiento.

Las comunidades de aprendizaje se distinguen por su diversidad, por los diferentes grados de experiencia entre los participantes y el protagonismo de cada uno de los actores en el proceso de aprendizaje. Pensar a las comunidades de aprendizaje como orquestas permitiría una comprensión metafórica de lo que significa una comunidad, con sus potencialidades y debilidades (Watkins, 2005). En una orquesta, las personas se unen con un propósito, las relaciones entre los miembros de este colectivo no se destacan por su desempeño personal, sino por la acción conjunta que han de seguir, juntos crean algo que es más que la suma de las partes: la expresión de una melodía musical. Y de este modo, desarrollan la habilidad real de orquestar el rendimiento individual y de grupo. Los músicos se reúnen con un propósito, los novatos van aprendiendo de esos músicos más expertos en situaciones reales, situaciones de real armonía que progresivamente les permiten incorporarse a la comunidad de músicos.

Características de las comunidades de aprendizaje como contextos promisorios para el aprendizaje

Algunos investigadores se ocuparon de definir el concepto de comunidad de aprendizaje a través de una serie de rasgos característicos (Bielaczyc y Collins, 1999; Roberts y Pruitt, 2009; Watkins, 2005; Wilson y Ryder, 1996; Wilson et al., 2004).

A continuación, en el cuadro Nº 4.1, se sintetizan los aspectos más relevantes que se han desarrollado desde distintos planteos.

Cuadro 4.1. Principales referentes y puntos de análisis en el estudio de las comunidades de aprendizaje

Autores	Características de las comunidades	Referencias bibliográficas
Wilson y Ryder 1996	(1) Metas compartidas, (2) actividades de aprendizaje, (3) diálogo y colaboración, (4) autonomía, (5) generación y difusión de nuevos conocimientos, (6) control distribuido.	"Dynamic Learning Communities: An alternative to designed instruction" (1996), Simonson, M. (ed.), *Proceedings of selected research and development presentations* (pp. 800-809), Washington, D. C., Association for Educational Communications and Technology.
Bielaczyc y Collins 1999	(1) Metas de la comunidad, (2) actividades de aprendizaje, (3) rol del profesor y relaciones de poder, (4) centralidad/periferia e identidad, (5) recursos, (6) discurso, (7) conocimiento y (8) productos.	"Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice" (1999), Reigeluth, Ch. M. (Ed), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, Vol. II (269-292), Mahwah, Lawrence Erlbaun Associates.
Wilson, Ludwig-Hardman, Thornam y Dunlap 2004	(1) Metas comunes, (2) colaboración, (3) identidad, (4) condiciones de seguridad y de apoyo, (5) construcción de conocimiento, (6) inclusión respetuosa (7) apropiación mutua.	"Bounded Community: Designing and facilitating learning communities in formal courses" (2004), *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3 (5)
Watkins 2005	(1) Metas compartidas, (2) identidad, (3) cohesión, (4) diversidad, (5) actuación conjunta, (6) puente, (7) colaboración, (8) diálogo, (9) investigación, (10) generación de conocimiento, (11) reflexión y (12) pertenencia.	*Classrooms as Learning Communities. What's in it for schools* (2005), Routledge, New York.
Roberts y Pruitt 2009	(1) Metas comunes, (2) diálogo, (3) interacción entre profesores y alumnos, (4) colaboración y (5) agencia del estudiante.	*Schools as professional learning communities, collaborative activities and strategies for professional development* (2009), Thousand Oaks, CA, Corwin Press.

Fuente: elaboración propia

Si bien hay consenso sobre las características y los aspectos más estudiados, existe poco desarrollo sobre cada uno de ellos; por eso, desde estudios específicos se integran planteos de distintos autores que comparten una perspectiva de estudio situada y socio-constructivista.

Diagrama 4.1. Características de las comunidades de aprendizaje



Fuente: elaboración propia

Metas compartidas

Desde diferentes estudios, se considera que las metas o los objetivos compartidos son una dimensión importante a considerar en el estudio de las comunidades de aprendizaje. En las comunidades, el objetivo es fomentar una cultura de aprendizaje donde los individuos y la comunidad en su conjunto aprendan a aprender. De modo que los miembros de una comunidad comparten sus esfuerzos individuales tendientes al logro de una comprensión más profunda del objeto de estudio (Bielaczyc y Collins, 1999).

De esta manera, la formación de una comunidad de aprendizaje se desarrolla cuando los individuos, desde múltiples perspectivas, colaboran como un amplio colectivo hacia una meta o visión compartida. El sentido de comunidad

requiere que los participantes valoren las metas en torno a las cuales se basa el grupo; es fundamental que haya por lo menos un punto en común. Cuando los miembros comparten objetivos, existe un mayor deseo de participar en las actividades y contribuir a los objetivos del grupo (Wilson et al., 2004).

Específicamente, respecto del tema de las metas, pueden considerarse los aportes de Pintrich (2000), que diferencia tres tipos de metas y considera que cada una de ellas refleja un nivel de análisis distinto. En el nivel de explicación más concreto, sitúa a la investigación cognitivo-social sobre la formulación de metas individuales específicas para una actividad o problema concreto. En un segundo nivel ubica a las metas sociales generales, que representarían las razones de la motivación de un estudiante. Y en un tercer nivel de análisis, sitúa las metas de logro, consideradas por el autor un nivel intermedio entre las metas específicas y las generales. En sí, las metas de logro son caracterizadas como redes o patrones de creencias y sentimientos sobre el éxito, el esfuerzo, la habilidad, los errores, el *feedback* y los estándares de evaluación (Paoloni, 2010).

En esta misma línea, en cuanto a la orientación de metas de logro, González Fernández (2008) considera que su estudio se enmarca en la tradición del motivo de logro, con sus dos orientaciones clásicas: el deseo de aproximarse al éxito (necesidad de logro) y el de evitar el fracaso (miedo al fracaso). Este tipo de metas puede recibir diferentes denominaciones, como metas de logro, metas generales, orientación general, orientación a metas y orientación general a metas de logro. Todos estos términos se consideran, en gran medida, sinónimos.

Se distinguen dos tipos de metas de logro: por un lado, las metas intrínsecas, de aprendizaje, o también llamadas de dominio o metas orientadas al control de la tarea, que se caracterizan por un marcado interés en incrementar los conocimientos y mejorar el nivel de competencia y comprensión. Y por otro lado, se encuentran las metas extrínsecas, de desempeño u orientadas al yo, que se corresponden con un interés centrado en la demostración de la capacidad de uno como superior a los demás (González Fernández, 2008; Paoloni, 2010).

Desde una línea que avanza sobre esta categorización, se sostiene que es posible la adopción simultánea de metas de aprendizaje y de rendimiento por parte de los estudiantes (Paoloni, 2010; Pintrich, 2000). De este modo, los desarrollos conceptuales dan cuenta de la existencia de metas múltiples, que aparecen vinculadas fuertemente con la perspectiva que enfatiza las interacciones entre la persona y la situación.

Ahora bien, es creciente la cantidad de estudios referidos a la teoría de las metas, que insinúan que las orientaciones hacia la meta se activan a partir de pistas o señales del ambiente. En este sentido, se consideraría a las metas como estados dinámicos que varían en respuesta a la información contextual

percibida por la persona. Se asume así la idea de un sujeto que puede activar diferentes orientaciones a la meta en el mismo o en diversos ambientes, y que una misma situación a su vez, puede promover diferentes patrones de orientación a la meta en distintas personas (Paoloni, 2010; Pintrich, 2000). Por lo expuesto, se puede decir que las personas se van adaptando progresivamente a los contextos cambiantes, de modo que los sujetos dan forma al desarrollo de su contexto, así como los contextos dan forma a las actividades en que ellos se involucran (Turner y Patrick, 2009).

Otro aspecto a tener en cuenta respecto de las metas, de cualquier índole, es la valoración que los aprendices otorgan a una situación, actividad o tarea. Algunas versiones apuntan a que el valor de la tarea es un aspecto fundamental, y suele definirse como el incentivo para implicarse en ella. De este modo, se asegura, una serie de variables, tanto sociales como individuales, inciden sobre la expectativa y el valor (González Fernández, 2008).

El estudio sobre las metas acrecentó los consensos respecto del énfasis en perspectivas más contextualizadas acerca de la motivación para el aprendizaje, destacando el hecho de que las características de las personas o del ambiente por sí solas no son suficientes. El interés radica en identificar el modo en que los factores personales y contextuales se combinan y relacionan para promover en los aprendices un mayor compromiso en sus aprendizajes (Paoloni, 2010).

Otro aporte importante para la comprensión de la teoría de las metas y la motivación es la contribución de Gottfried (2009) referida a los ambientes lejanos y próximos como influyentes en la motivación de los aprendices. Las variables del ambiente lejano refieren al estatus socioeconómico, la situación laboral y el género, mientras que del ambiente próximo refieren a aspectos cognitivos, sociales y emocionales (familia, compañeros, etc.).

Siguiendo la línea de estos aportes que entienden a las comunidades de aprendizaje y al aprendizaje como construcciones sociales, un desarrollo importante refiere a cómo la motivación surge y es sustentada en la generación de actividades de aprendizaje colaborativo. Si bien ya se considera que las metas y la motivación son situadas, no debe desconocerse que un aspecto que las atraviesa refiere al trabajo conjunto y colaborativo. La motivación surge a través de interacciones que se generan en una situación social, basándose en la suposición de que la motivación es un fenómeno social y que el compromiso real en actividades auténticas promueve la motivación en los aprendices. Más específicamente, la perspectiva de la construcción social de la motivación asume a los grupos como entidades sociales que co-construyen su compromiso colectivo en actividades conjuntas (Järvelä, Volet y Järvenoja, 2010).

Problemas genuinos

Otra característica de las comunidades de aprendizaje tiene que ver con los problemas genuinos de aprendizaje: se trata de problemas auténticos, reales y de carácter social y cultural, de manera que implican respuestas y alternativas complejas y situadas para su resolución.

Cuando se les presentan a los estudiantes problemas de escasa relevancia, sus expectativas disminuyen y tienden a la resolución automática de los problemas, lo que puede ir en detrimento de la atención, la conciencia, el esfuerzo cognitivo, la motivación y la emoción ante el aprendizaje. Por el contrario, se sugiere que las tareas moderadamente difíciles ofrecen oportunidades fructíferas que implican situaciones desafiantes de integración y fortalecimiento, tanto de lo afectivo como lo intelectual en la mediación de la acción dirigida a metas (McCaslin, 2004).

De este modo, Branda (2008) sostiene que la enseñanza profesional excesivamente fragmentada y dividida en compartimientos, con contextos y procedimientos aislados unos de otros, no ayuda a los estudiantes a constituir las competencias necesarias para entender, valorar e intervenir reflexivamente en el contexto social en el que están insertos. En este sentido, Lager y Robbins (2004, citado en Williamson y Chang, 2009) consideran que los estudiantes, a pesar de sus esfuerzos, suelen tener dificultades y desconexiones cuando transfieren sus conocimientos de las aulas a la práctica profesional. Una vez recibidos, los profesionales necesitan actualizarse para continuar ampliando sus conocimientos, actitudes y habilidades más allá de la graduación y de las situaciones formales. En este sentido, se considera que la enseñanza debería preparar a los estudiantes para su larga vida en los procesos de aprendizaje y para que puedan desarrollar sus competencias profesionales de modo independiente. Las personas se confrontan con una variedad de problemas en la vida cotidiana y en el trabajo, resultando esencial el aprendizaje de habilidades de resolución de problemas para la vida en la compleja sociedad (Bereiter y Scardamalia, 2006).

Siguiendo con esta línea de aportes, haremos hincapié en un modelo integrador que genera desarrollos importantes en cuanto a la resolución de problemas, el denominado Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). ABP es una expresión que abarca diferentes enfoques en la enseñanza y el aprendizaje; la expresión se puede relacionar con conceptos educativos basados puramente en la resolución de problemas, o con conceptos que combinen los cursos tradicionales con la resolución de problemas mediante el trabajo en proyectos (Enemark y Kjaersdam, 2008).

Este método ha sido ampliamente adoptado y aplicado a una variedad de disciplinas en el área de las ciencias sociales desde sus inicios en la educación

médica (Gurell, Kuo y Walker, 2010). La inquietud que inspiró a los fundadores del ABP en la Universidad de McMaster fue la idea de crear un acercamiento a la realidad para poder llevar a cabo una integración entre teoría y práctica. Aquí aparecía la idea de un aprendizaje situado en la realidad, más específicamente en la práctica médica, siendo el objetivo de este programa un aprendizaje orientado a la comunidad (Branda, 2008).

El ABP constituye un intento de crear un ambiente de aprendizaje que permita a los estudiantes aprender en el contexto de problemas relevantes, construyendo activamente modelos mentales que ayuden en la comprensión de estos problemas. Este tipo de aprendizaje involucra el uso de conocimientos previos, interacciones con los pares con relación a esos problemas y el desarrollo de habilidades de aprendizaje (Schmidt et al., 2007). De este modo, el método de aprendizaje basado en problemas se asienta principalmente en cinco premisas: (1) rol activo del alumno, (2) activación de los conocimientos previos, (3) problemas de aprendizaje, (4) trabajo en grupos, y (5) andamiaje.

En los proyectos del ABP, se enfatiza el *rol activo del alumno* en la aplicación de los conocimientos y las habilidades para desarrollar una solución viable a un problema concreto (Williamson y Chang 2009). Ello permite el despliegue del pensamiento crítico y una mayor motivación por el aprendizaje permanente (Gurell, Kuo y Walker, 2010).

En cuanto a la *activación de los conocimientos previos*, se mantiene el supuesto de que cada problema ayuda a los estudiantes a activar cualquier conocimiento, formal o informal, que pueden tener sobre el problema en cuestión. Este conocimiento, a su vez, facilitaría la comprensión de la información procesada posteriormente (Schmidt et al., 2007). En este sentido, se puede añadir que los conocimientos previos poseen una dimensión individual, relativa a lo que cada persona percibe, interpreta y recuerda de una forma única, y una dimensión social, que se vincula a experiencias y conocimientos compartidos (Alexander, 2006).

Siguiendo la misma línea, en cuanto al *trabajo con problemas*, Schmidt *et al.* (2007) caracterizan al ABP como una colección cuidadosamente construida de "problemas" que se presentan a pequeños grupos de estudiantes. Estos problemas suelen consistir en una descripción de los fenómenos observables o eventos que deben ser entendidos en términos de explicación teórica. La experiencia pedagógica del aprendizaje basado en problemas, ABP, se organiza principalmente para investigar y resolver problemas que se presentan en el mundo real, creándose a partir de ello un ambiente de aprendizaje en el que los profesores alientan a los aprendices a pensar y los guían en sus indagaciones, lo que va permitiendo niveles más profundos de comprensión (Torp y Sage, 2007).

En relación a la experiencia de *trabajo en pequeños grupos* orientada a la solución de problemas, esta se centra en el recorrido que viven los alumnos desde el planteamiento original del problema hasta su solución. De este modo, los estudiantes trabajan de manera colaborativa en pequeños grupos, compartiendo en la experiencia de aprendizaje la posibilidad de practicar y desarrollar habilidades, de observar y reflexionar sobre actitudes y valores (Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, s/f).

Y por último, uno de los principios básicos del ABP se dirige hacia la idea de *andamiaje*, proceso que progresivamente va permitiendo la autonomía del estudiante e incorpora estructuras amplias de orientación que se adaptan de forma flexible al nivel de experiencia del educando y a la complejidad de la tarea de aprendizaje (Schmidt et al., 2007).

Identidad

El concepto de identidad probablemente es uno de los más interesantes en el abordaje y la construcción de las comunidades de práctica y aprendizaje; en sucesivos trabajos, Wenger (2001, 2010a, 2010b) aborda el tema de la identidad, considerando que la identidad en comunidad gesta participación, compromiso y a su vez permite conocer profundamente a la comunidad.

Wenger (2001) considera a la identidad como una experiencia negociada, donde las personas se identifican por su participación o falta de ella en un grupo, como miembro de una comunidad, donde la gente comprende qué es familiar y qué no; como una trayectoria de aprendizaje, definida en términos de influencias históricas. Es decir que se describe la identidad en relación a los nexos de pertenencia y mediante la composición de diferentes tipos de pertenencia que la comunidad de aprendizaje mantiene. Agrega que una influencia importante en el desarrollo de la identidad tiene que ver con los lugares de participación, los materiales y las experiencias con los que la persona construye una imagen del mundo y de sí mismo, y las maneras de influir en el mundo y de hacer que las acciones tengan importancia.

Asimismo, en los trabajos referidos a la identidad, Wenger (2001; 2010b) aborda el tema de la identidad refiriendo al aspecto social del aprendizaje y no al tratamiento individual de cada persona. El énfasis se ubica en la persona como participante social, como constructor de significado. El aprendizaje no es sólo la construcción de conocimiento; el aprendiz se convierte en una persona singular, un conocedor en un contexto específico, donde el significado y el saber se negocian con respecto al régimen de competencia de la comunidad. La experiencia de la persona en todos estos aspectos es activamente constituida, formada e interpretada a través del aprendizaje.

La formación de una identidad colectiva, que permanece en el tiempo, es entendida como el estado de conciencia implícitamente compartido entre los individuos que reconocen y expresan su pertenencia a una comunidad (Henao Melchor, 2007).

Desde la perspectiva que formula Wenger (2010b), la identidad incluiría tres características importantes: la trayectoria, el nexo de membresía y la identidad a multiescala.

La identidad como una *trayectoria* reflejaría el camino de las personas dentro de algunas comunidades, como así también las transiciones. Es decir que consideraría la acumulación de recuerdos, competencias, experiencia, historias y relaciones con las personas y lugares, generando aspiraciones e imágenes proyectadas de sí mismos que guían la formación de la trayectoria en el futuro; es decir, incorporando el pasado y el futuro en la experiencia del presente.

En cuanto a la identidad como un *nexo de multimembresía*, se podría decir que la identidad reflejaría la multiplicidad de lugares de identificación que lo constituyen. Se caracterizaría por una membresía secuencial, a medida que las personas actúan en el contexto y llevan una identidad a través de ellos. Esta membresía sería simultánea, ya que un sujeto puede pertenecer a múltiples comunidades en un momento dado.

La identidad a *multi-escala* considera que las identidades se constituyen en múltiples niveles, por ejemplo, los profesores pueden identificarse o no con los maestros en su escuela, distrito, región, disciplina, país, e incluso con todos los maestros del mundo. Es decir que la identificación es en cierto sentido un proceso libre de escala a través del cual la identidad abarca múltiples niveles; la resonancia puede ser más fuerte en algunos niveles que en los demás, incluso algunas personas pueden no identificarse con algunos niveles. Estos diferentes niveles de participación, compromiso, imaginación y alineación confluyen y participan en la constitución de la identidad.

Los participantes van desarrollando su propia experiencia de la práctica, lo que va reflejando su régimen de competencia, por lo que el aprendizaje puede ser visto como un proceso de realineamiento entre la competencia social definida y la experiencia personal (Wenger, 2010b). En esa experiencia personal, las personas van desarrollando identidad, mediante las trayectorias de participación y aprendizaje. En este sentido, Wenger (2010a) considera que la identidad es algo que negociamos constantemente a través de las formas de participación; las identidades forman trayectorias dentro y entre las comunidades de práctica. La trayectoria es un movimiento continuo a través del tiempo, que conecta el pasado, el presente y el futuro en las comunidades de práctica. Las actividades de aprendizaje y las formas de participación se definen, por lo tanto, en el actual compromiso que producen, así como por su localización en

una trayectoria. En otras palabras, la trayectoria implicaría el comportamiento de una persona, de un grupo social o de una institución a lo largo del tiempo.

Otro aporte de Wenger (2010a) para el estudio de las identidades en el que vale la pena detenerse tiene que ver con los tipos de trayectorias:

- Trayectorias periféricas. Son trayectorias que no conducen a la plena participación, se encuentran al margen pero pueden contribuir a la propia identidad, tanto por elección o por necesidad.
- Trayectorias de comienzo. Los recién llegados, a pesar de que su participación a comienzos es periférica, se unen a la comunidad con la perspectiva de convertirse en participantes de pleno derecho en la práctica.
- Trayectorias de información privilegiada. La evolución de la práctica continúa, mediante nuevos eventos y demandas van creando oportunidades para la renegociación de la propia identidad.
- Trayectorias de contorno. Algunas trayectorias van encontrando su valor en los límites que abarcan, sosteniendo sus identidades a través de los límites y su vinculación con las comunidades de práctica.
- Trayectorias salientes. Las personas tienen una forma de participación que permite a los recién llegados compartir la salida de una comunidad de los miembros más antiguos. Tanto para los veteranos como para los novatos, esto implicaría nuevas relaciones, la búsqueda de una posición diferente con respecto a la comunidad, y de ver el mundo y a uno mismo en nuevas formas.

En tal sentido, Gee (2001) entiende a la identidad como socialmente situada, considerando que las personas generan múltiples identidades en diferentes prácticas y contextos. La identidad se construye mediante el reconocimiento de la persona en un determinado momento y lugar, con su estructura psicológica interna y a través de cómo cada uno se presenta ante el mundo y cómo el mundo lo reconoce. Wallance (2009) añade que las identidades nunca son estables o inocentes, representan el logro de un sinfín de proyectos y procesos. El estudiante descubre su identidad en el aprendizaje, en el sentido de verse a sí mismo como estudiante. Ello supone la capacidad de articular esa identidad, un vínculo con el contexto y mantener el equilibrio con la identidad de los demás miembros. La identidad de los estudiantes está informada y afectada por una serie de identidades y la pertenencia a distintas comunidades. La forma en que los participantes responden y resuelven las tensiones inherentes al nexo de la pertenencia, en su propia identidad de aprendizaje, tiene un impacto en los resultados de compromiso o no con la educación. A estos argumentos, Allie *et al.* (2009) añaden que el discurso es un aspecto importante de la identidad, ya que permite reflejar la comprensión de los hablantes y su narrativa como señal de pertenencia comunitaria y

cultural. Ellos hablan de identidad discursiva, haciendo hincapié en que las identidades de los estudiantes se constituyen a través de la participación y la construcción del discurso.

Autonomía

Las comunidades de aprendizaje se caracterizan también por el hecho de integrar a agentes autónomos; es decir, los miembros de una comunidad tienen un cierto espacio para dirigir sus propias actividades y tomar decisiones. Para ello es necesaria la generación de un ambiente propicio que considere la variación y las diferencias entre los miembros de una comunidad.

En sentido amplio, la autonomía es entendida como una forma positiva de independencia. Un estudiante autónomo tiene un sentido claro, seguro y estable de sí mismo, orienta su comportamiento coordinado e intencionalmente hacia la consecución de determinados objetivos personales y/o sociales. Se refleja, de este modo, la idea de interdependencia, de un aprendiz autónomo que reconoce y acepta su interrelación con los otros (Soares, Guisande y Almeida, 2007).

Cuando se hace mención a la autonomía, son usuales las referencias a los conceptos de autorregulación y corregulación.

La *autorregulación* tiene que ver con el monitoreo y la regulación del propio desempeño para la consecución de metas personales y educacionales. La autorregulación de los aprendizajes implica principalmente el monitoreo y la regulación del propio desempeño para la consecución de metas personales y educacionales. Este es un concepto amplio, que involucra la evaluación del comportamiento, la motivación, el afecto, el ambiente y las circunstancias físicas (Alexander, 2006). La autorregulación refiere a pensamientos autogenerados, sentimientos y acciones que son planeados y adaptados para la adquisición de metas personales (Zimmerman, 2000).

Siguiendo el curso de estas ideas, Winne (2004) considera que la teoría del aprendizaje autorregulado acentúa el aspecto humano de los aprendices, al entender que los estudiantes son agentes que eligen y toman decisiones acerca de sus comportamientos, basándose en los entornos que los rodean; es decir que los agentes y los entornos en los que se generan interacciones se movilizan de tal modo que cada uno da forma al desarrollo del otro.

Los estudiantes difieren en sus focos de control; por un lado, está la regulación externa, y por otro, la autorregulación. Externamente, la regulación de los estudiantes depende del profesor y del ambiente de aprendizaje; el ambiente va estableciendo qué puede ser aprendido y cómo puede ser dado. Respecto de la autorregulación, los estudiantes toman iniciativa en el aprendizaje estando el control en sus propias manos; ellos son capaces de regular sus propios

procesos de aprendizaje y están activamente envueltos en la elección del contenido de aprendizaje (Könings, Brand-Gruwel y van Merriënboer, 2005).

Siguiendo esta línea que pone énfasis en el aspecto interactivo del aprendizaje en contexto, se pueden considerar también las ideas relativas a la *corregulación*. El término corregulación refiere a las relaciones que se producen entre las fuentes culturales, sociales y personales de influencia, que desafían, forman y guían el aprendizaje de las personas. La fuente personal refiere a las disposiciones biológicas individuales; la cultural se vincula a lo que establecen las normas y desafíos que influyen en la estructura sociocultural. La fuente social involucra la influencia de aquellas situaciones, oportunidades y relaciones que son factibles y que pueden influir en el afrontamiento y en la adaptación a situaciones cotidianas (McCaslin, 2009).

El concepto de corregulación es también relevante, en el sentido de que encuentra vinculación con el concepto de zona de desarrollo próximo, que va implicando la participación, la actuación y el compromiso en una mutua interacción, donde cada participante asume los roles de experto y novato (McCaslin, 2009).

Feedback

En sentido amplio, el *feedback* se define como cualquier información que se proporciona a quien desempeña una acción cualquiera, respecto de ese desempeño (Ross y Tronson, 2005). Se presentan a continuación los trabajos donde se muestran los avances conceptuales en la generación de comunidades de aprendizaje en los últimos años.

Estudios como los de Askew y Lodge (2000) proponen entender al *feedback* teniendo en cuenta las funciones que se le asignaron, en el marco de tres modelos pedagógicos diferentes: los *modelos* de *transmisión, constructivistas* y *sociocontructivistas*.

En los *modelos de transmisión,* el *feedback* se entiende como una información que el profesor/formador, considerado como experto que imparte los conocimientos y habilidades, entrega a los alumnos para contribuir en la mejora de sus aprendizajes. Esta información es por lo general de evaluación y puede indicar la diferencia entre los resultados deseados y los desempeños. En este caso, las autoras se refieren al *feedback* con la metáfora del regalo. Esta idea se corresponde con una concepción de aprendizaje que enfatiza más la dimensión cognitiva y las habilidades individuales.

En los *modelos constructivistas*, el *feedback* se propone como un modo de facilitar las interacciones del docente, quien propicia la construcción de nuevos conocimientos y ayuda a los estudiantes a atribuir sentido a las experiencias y obtener nuevas comprensiones. Para caracterizar el *feedback*, se utiliza

la metáfora del juego de ping-pong, lo que supone considerar una dinámica permanente entre quienes dan y quienes reciben información. Pero aun en este modelo, el poder suele residir en el profesor, ya que él decide el momento en que se iniciarán los intercambios.

Por último, en el marco de los *modelos socioconstructivistas*, la función del *feedback* se entiende como la de propiciar un proceso recíproco de conversaciones sobre el aprendizaje, que promueven tanto la autorreflexión como la reflexión de los otros sobre lo que se aprende. Ello genera también oportunidades para la construcción de contextos o comunidades de aprendizaje. A diferencia de los otros modelos, en este caso, las relaciones entre profesor y aprendiz son menos jerárquicas. El rol del maestro consiste en promover un diálogo entre y con sus estudiantes, basado en sus experiencias comunes; el estudiante también se compromete activamente en este proceso. En este sentido, la responsabilidad ante el aprendizaje es compartida y se espera que el estudiante aprenda a reflexionar y revisar su aprendizaje en un contexto particular, relacionándolo con su experiencia y sus conocimientos previos. En este caso, la metáfora es la de un lazo que conecta a los participantes en un diálogo sobre el aprendizaje que considera no sólo los aspectos cognitivos sino también los emocionales y sociales.

Enfatizando la importancia del diálogo entre los participantes para la generación de comunidad de aprendizaje, es preciso mencionar los aportes que han hecho Nicol y Macfarlane-Dick (2004), considerando que un indicador de la calidad del *feedback* atiende precisamente a la calidad del diálogo. Entender al *feedback* como un diálogo implica que el aprendiz no sólo recibe información acerca de su desempeño sino que también tiene la oportunidad de participar en una discusión sobre esa información. Existen algunos argumentos que avalan este criterio de considerar los beneficios que puede proporcionar al estudiante participar en este tipo de diálogos compartidos. En primer lugar, se toma en consideración el hecho de que incorpora a los pares en el análisis de las actuaciones; en este sentido, permite a los alumnos dialogar en un lenguaje accesible y recibir comentarios o críticas de parte de sus compañeros, lo que generalmente se acepta mejor que cuando proviene de los profesores. En segundo lugar, se observa que la discusión con los pares ubica a los estudiantes en situación de considerar puntos de vista alternativos sobre los contenidos tratados y también sobre las estrategias usadas para dar respuesta a las tareas. Y en tercer lugar, se considera el hecho de que al comentar los trabajos de sus compañeros, los estudiantes pueden desarrollar mayor objetividad de juicio para analizar sus propios trabajos. Un efecto adicional tiene que ver con la motivación, en el sentido de que la participación en tales diálogos estimula al estudiante a mantenerse en la tarea, a persistir en el

análisis de su trabajo más tiempo del que podría dedicarle si sólo se tratara de atender a las indicaciones que el profesor le ha formulado.

Un modelo multidimensional e integrador para interpretar los procesos de *feedback* es el que plantean Hattie y Timperley (2007), donde se consideran múltiples aspectos personales –cognitivos, metacognitivos, motivacionales, emocionales y comportamentales en el aprendizaje– y se atiende a las interacciones que se establecen entre los componentes interpersonales y los rasgos del contexto. En este marco, los autores proponen cuatro dimensiones para analizar los procesos de *feedback*: (1) *feedback* a la respuesta, (2) *feedback* al yo, (3) *feedback* al proceso y (4) *feedback* a la autorregulación.

El *feedback a la respuesta* incluye los comentarios que se realizan sobre el buen desempeño en una tarea que se está llevando a cabo; refiere a distinciones relativas a respuestas correctas o incorrectas. Este tipo de *feedback* es el más común, incluso muchas veces es llamado "feedback correctivo" o de "conocimiento de resultados", que refiere al señalamiento de algún criterio relacionado al desempeño en las tareas.

El *feedback al yo* considera las percepciones de los estudiantes sobre sí mismos, refiriendo a comentarios personales tales como "gran esfuerzo", "muy bien", que se expresan de modo positivo –otras veces negativo–, y a comentarios sobre las evaluaciones que repercuten en el estudiante. Este tipo de *feedback* puede tener impacto en los estudiantes si conduce a cambios en el esfuerzo, el compromiso y los sentimientos de eficacia en relación con el aprendizaje, y a las estrategias utilizadas para el entendimiento de las tareas.

El *feedback a los procesos* es específico de los procesos subyacentes a las tareas o a las relaciones con las tareas. Este nivel de *feedback* estaría dirigido a mejorar los procesos cognitivos necesarios para avanzar en la realización de una actividad, por lo que la orientación que se genera a este nivel estaría dirigida a facilitar el procesamiento de la información. En este sentido, el *feedback* sobre los procedimientos favorecería en los estudiantes la construcción de planes cognitivos más orientados hacia los genuinos requerimientos realizados por los profesores en torno de una tarea (Rinaudo y Paoloni, 2013).

El *feedback a la autorregulación* hace referencia a la información que se genera acerca de los modos en que los estudiantes monitorean, dirigen y regulan aspectos cognitivos, motivacionales, emocionales y comportamentales implicados en el logro de metas de aprendizaje. Esta regulación implicaría pensamientos, sentimientos y acciones que se planifican en función de la consecución de metas personales. Uno de los principales aspectos implicados en este tipo de *feedback* se relaciona con la capacidad para que se promueva un *feedback* interno y se desplieguen, al mismo tiempo, estrategias

vinculadas a cómo y cuándo buscar, recibir e interpretar *feedback* proporcionado por otros (*feedback* externo).

Construcción colaborativa del conocimiento

La investigación sobre el aprendizaje colaborativo y cooperativo en la vida real se ha incrementado en los últimos años, con un fuerte apoyo teórico y empírico respecto de los beneficios cognitivos y motivacionales del trabajo en colaboración, en detrimento de las actividades de aprendizaje competitivas e individualistas. En relación a lo expuesto, Järvenoja y Järvelä (2009) hacen énfasis en las emociones en situaciones de trabajo colaborativo, y consideran que las situaciones, los significados de las acciones, incluida la regulación de las emociones compartidas, son negociadas y co-construidas entre los miembros del grupo en contexto y no sólo son procesos individuales influenciados por otros. Cada miembro de un grupo es un agente de autorregulación con conocimientos y emociones únicos, que pueden crear grandes desafíos en contextos sociales interactivos (Järvela et al., 2010).

Los miembros de un grupo regulan la motivación, las emociones y la cognición en conjunto, a través de la responsabilidad compartida respecto a los requisitos de las tareas de aprendizaje encomendadas. El trabajo en colaboración puede crear tanto emociones positivas como emociones negativas. La motivación de apoyo y los aspectos socio-emocionales que contribuyen a la interacción, la comunicación avanzada y a la participación en la co-construcción del conocimiento son emociones positivas. Sin embargo, las situaciones que viven los aprendices en el trabajo colaborativo pueden evocar emociones negativas y crear nuevos desafíos de motivación para los individuos cuando surgen nuevas demandas y conflictos (Järvenoja y Järvelä, 2009).

El concepto de aprendizaje colaborativo se inscribe en las teorías que conciben la construcción del conocimiento como una actividad social que permite el despliegue de habilidades y actitudes que favorecen la construcción de conocimientos, beneficiadas por la interacción del grupo (Galindo Cárdenas y Arango Reve, 2009). De este modo, la creación de conocimientos es vista como un producto social y el interés está en que los estudiantes se conviertan en agentes activos en esa construcción (Zhang et al., 2009).

De acuerdo a lo expuesto por Zhang *et al* (2009), la responsabilidad cognitiva, la participación de los estudiantes en la creación de grupos, la generación de innovaciones, el trabajo continuo con ideas prometedoras, el compartir múltiples perspectivas, la anticipación e identificación de los desafíos y la resolución de problemas son algunas de las características que definen la construcción colaborativa del conocimiento.

Los miembros de una comunidad deben asumir responsabilidad para lograr un avance sostenido en el crecimiento conjunto del aprendizaje, así como el crecimiento personal. La intención es que se conecten los intereses de los miembros y su experiencia con los de la comunidad para lograr su desarrollo individual y colectivo. Es decir que el aprendizaje colaborativo hace referencia al desarrollo cognitivo del individuo en interacción con otros; tal interacción se sostiene fortaleciendo la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo cognitivo de los individuos (Galindo Cárdenas y Arango Reve, 2009).

De este modo, se estimula el diseño de ambientes de aprendizaje que posibiliten el intercambio de ideas, el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales, la contrastación de hipótesis, la búsqueda planificada de información, el desempeño de diversos roles, el intercambio de opiniones sustentadas y argumentadas, la evaluación con sentido de logros y dificultades, todo esto para la obtención de metas que se alcanzan en conjunto con otros. Se trata de forma intencionada que estos ambientes sean ricos en oportunidades de aprendizaje, de manera que todos los estudiantes encuentren un escenario propicio para intervenir desde su estilo cognitivo, enriqueciendo su desarrollo integral y al mismo tiempo propiciando el crecimiento del grupo (Galindo Cárdenas y Arango Reve, 2009).

Roselli (2007) considera que la superioridad del trabajo en colaboración se da de acuerdo a ciertas condiciones. El trabajo colaborativo debe ser auténtico, para lo que es necesario que el grupo exista como tal, como realidad psicológica, de modo que los miembros sientan la realización de la tarea como una meta compartida. A su vez, la colaboración debe asegurar la participación de todos los miembros y debe haber una mínima competencia específica respecto de la tarea por realizar. A esto se añade la relevancia de la función experta para asegurar, supervisar y evaluar el aspecto epistémico, como también para ayudar en la formulación de objetivos, instrucciones organizativas y procedimientos, y en el suministro de material a modo de proporcionar un andamiaje. En esta dirección, Peralta (2010) sostiene que el aprendizaje colaborativo supone la coordinación en el trabajo, un objetivo común y cierta simetría entre los participantes.

Estos planteos son congruentes con derivaciones importantes respecto a las emociones en el aprendizaje. Ratner (2007) explica que las emociones y los fenómenos psicológicos tienen sus raíces en factores macroculturales, como las instituciones sociales, los artefactos y los conceptos culturales. Siguiendo esta línea, se puede decir que las emociones son moldeadas, socialmente aprendidas y matizadas desde la experiencia con los factores macroculturales, y a su vez son socialmente organizadas y emocionalmente compartidas. En

este sentido, las emociones facilitan la vida social, el pensamiento, la conducta deliberada, y están adaptadas a un contexto cultural más amplio.

El apartado presentado intentó exponer un panorama general acerca del estudio de las comunidades de aprendizaje y cada una de las características con que se definen en la literatura de referencia. Metas compartidas, problemas genuinos, identidad, autonomía, *feedback* y construcción colaborativa del conocimiento son las características de las comunidades de aprendizaje que han recibido mayor atención dentro del campo de la Psicología Educacional, enmarcadas desde la teoría situada y socioconstructivista del aprendizaje.

3. Contextos de aprendizaje

El presente apartado se centra en los contextos de aprendizaje, apuntando especialmente a sus diferentes tipos.

Sobre la base de las contribuciones teóricas que han realizado algunos especialistas sobre el tema, se distinguen y describen tres tipos de contextos educativos: *formal*, *no formal* e *informal*, describiendo de modo más preciso las funciones y las particularidades educativas de los contextos no formales.

Criterios para la delimitación de los contextos de aprendizaje

Aquí se mencionan los criterios que permiten definir diferentes tipos de contextos de aprendizaje: formales, no formales e informales, de acuerdo a lo que algunos autores han planteado.

Aguirre Pérez y Vázquez Molini (2004) en uno de sus escritos hablan de "situaciones educativas", y distinguen tres tipos: formal, no formal e informal, considerando que dichas situaciones presentan características especiales que las diferencian. Otros autores (Sarramona et al., 1998; Trilla et al., 2003) utilizan el término "educación" para referirse a estas situaciones. Mientras que en trabajos anglosajones (Colardyn y Bjornavold, 2004; Eraut, 2000; Sequel Project, 2004), se utiliza el término "aprendizaje" para referir indirectamente a estos contextos (aprendizaje formal, aprendizaje no formal y aprendizaje informal). A lo largo del escrito, estos ambientes de aprendizaje serán denominados con el nombre de contextos de aprendizaje.

Lázaro (2001 citado en Smitter, 2006) señala que para distinguir contextos formales, no formales e informales suelen aplicarse dos criterios: por un lado, el criterio de la organización de la educación en una secuencia de grados y niveles oficialmente reconocidos, y por otro, un criterio vinculado a la programación de las acciones educativas. A través del primer criterio se pueden diferenciar contextos formales de contextos no formales; el segundo

criterio permite hacer una diferenciación entre los contextos formales y no formales, por un lado, y contextos informales, por otro. Estos planteos son congruentes con lo que proponen Trilla *et al.* (2003), quienes consideran que los contextos formales y no formales se diferencian de los contextos informales porque los primeros tienen en sí los atributos de la organización y la sistematización. Además, a su vez, para distinguir entre los contextos formales y no formales consideran que se puede adoptar un criterio estructural o uno metodológico. Desde un criterio estructural, los contextos formales y no formales se distinguirían por su inclusión o no dentro del sistema educativo reglado; por ende, la educación formal sería aquella que va desde los primeros años de educación hasta los estudios universitarios, y la educación no formal sería aquella que se presenta en forma de propuestas organizadas de enseñanza extraescolar.

Desde un criterio metodológico, lo formal sería lo escolar y lo no formal sería lo no escolar. La forma de lo escolar referiría a estilos que estructuran la experiencia escolar. De este modo, la forma de lo escolar se caracterizaría a partir de ciertas determinaciones, como la forma presencial de la enseñanza, el sistema de distribución y agrupamiento de los sujetos, el espacio propio, la organización de tiempos y espacios, los roles asimétricos definidos por las posiciones de saber y no saber, las formas de organización del conocimiento a los fines de su enseñanza, y un conjunto de prácticas que obedecen a reglas sumamente estables (Avila, 2007; Trilla et al., 2003). Los contextos no formales se desarrollarían mediante procedimientos o instancias que se apartan en mayor o menor medida de las formas canónicas o convencionales de la escuela (Trilla, et al., 2003).

Entonces, de acuerdo al criterio estructural, se entiende por contexto formal a un sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde la Educación Inicial hasta la Educación Superior. En Argentina, los artículos 16 y 17 de la Ley de Educación Nacional 26.206[16] refieren a este aspecto. Este tipo de contextos se

[16] Artículo 16.- La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales.

Artículo 17.- La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles –la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior–, y ocho (8) modalidades. A los efectos de la presente ley, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos

caracterizarían por sus estructuras verticales y horizontales, es decir que las clases son agrupadas por edad y ciclos jerárquicos (Trilla et al., 2003).

Los contextos no formales de aprendizaje se definen como actividades educativas organizadas, sistemáticas, realizadas fuera del marco del sistema oficial. Estos contextos se consideran importantes para facilitar los aprendizajes en grupos particulares de la población. Asimismo, los contextos no formales se distinguen por su carácter final, en el sentido de que no dan salida a niveles o grados educativos, sino más bien al entorno social y productivo, y por su potencial flexibilidad y funcionalidad respecto de los programas y métodos (Smitter, 2006).

Los contextos informales refieren al proceso educativo que acontece indiferenciada y subordinadamente a otros procesos sociales; es decir, cuando está inmerso en otras situaciones culturales (Trilla et al., 2003). Se considera que la educación informal es un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades y actitudes mediante las experiencias cotidianas y su relación con el medio ambiente. Es un contexto propio de las actividades de la vida diaria relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. De este modo, se lo considera a menudo como un contexto experiencial que puede en cierta medida generar un aprendizaje accidental (Colardyn y Bjornavold, 2004). El contexto informal es un ambiente en el que las personas pueden desarrollar sus intereses, su motivación y sus competencias sociales, aunque no hayan estado configurados para tal fin (Bell et al., 2009).

Características de los contextos

Así como existen criterios para delimitar cada tipo de contexto, cada contexto de aprendizaje posee características que permiten diferenciarlos entre sí. En tal sentido, Vazquez (1998) sostiene que los tres tipos de contextos –formal, no formal e informal– suponen una red de relaciones, de semejanzas y de diferencias, de acuerdo a cuatro criterios: (1) duración, (2) universalidad, (3) institución y (4) estructuración.

específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria. Las jurisdicciones podrán definir, con carácter excepcional, otras modalidades de la educación común, cuando requerimientos específicos de carácter permanente y contextual así lo justifiquen.

Duración: la permanencia y duración cambia según el tipo de contexto. El contexto informal se extiende a lo largo de toda la vida, su duración es ilimitada, a diferencia del contexto formal y el no formal que mantienen límites definidos.

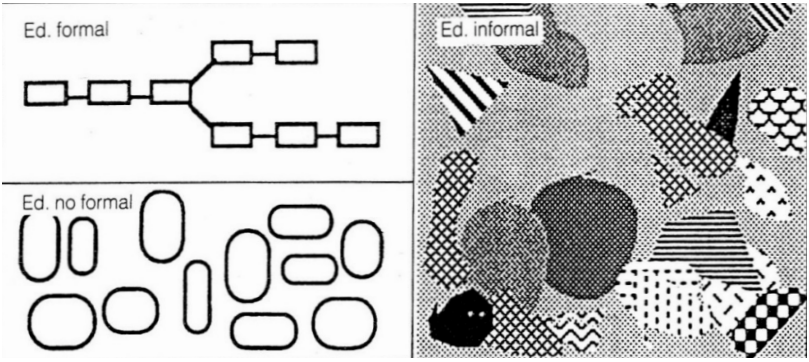
Universalidad: refiere a los destinatarios de las acciones educativas. El contexto de aprendizaje informal afecta a todas las personas, pues todos mantienen a lo largo de la vida la capacidad de aprender, inherente al ser humano. En cambio, un contexto de aprendizaje formal no es siempre universal, es posible encontrar ciertas limitaciones; dicho de otro modo, es posible acceder sin condiciones en algunos de sus niveles como Educación Inicial y Primaria. El contexto no formal incluye a todas las personas pero cada una de las acciones o propuestas de aprendizaje están concebidas y van dirigidas a un grupo de personas con características comunes.

Institución: alude a la institucionalización de las prácticas educativas en contexto. En relación con este criterio, se puede decir que el contexto formal es totalmente institucionalizado, ya que es el único que se da en una institución específica como la escuela. Por otra parte, el contexto no formal puede desarrollarse tanto dentro de organizaciones –hospitales, empresas, etc.– como fuera de ellas. La educación informal es la menos institucional, ya que difícilmente encontramos un establecimiento destinado a tal fin.

Estructuración: se vincula a la organización de las prácticas educativas. Los contextos formales y no formales poseen esta característica a diferencia de los contextos informales. Este aspecto se observa en el caso de los contextos formales, ya que están jerárquicamente estructurados y se organizan y manifiestan en términos de niveles, ciclos, etc. Pero también se observa un tipo de estructuración en las acciones que se generan en contextos no formales a través del desarrollo de programas o cursos (Vazquez, 1998).

Para ilustrar las diferencias entre los contextos, Trilla (1992) ideó una representación gráfica que intenta reflejar las características principales de cada tipo de contexto. Lo mostramos en el diagrama 4.2.

Diagrama 4.2. Diagramación de los contextos de aprendizaje[17]



Fuente: Trilla, 1992: 37

En esta diagramación, el contexto formal está representado por formas rectangulares que hacen referencia a la estructuración y al parecido en la forma entre un nivel y otro, mientras que las líneas que unen esas formas rectangulares refieren a la linealidad y gradualidad de los niveles (es necesario pasar por el primer rectángulo –primaria– para luego continuar con el siguiente –secundaria–). El contexto no formal es ilustrado con diferentes formas, que si bien son diversas, son organizadas y se mantienen como ofertas relativamente permanentes; para acceder a un nivel no es necesario haber transitado el nivel precedente. El contexto informal estaría representado por diversas tramas y formas, como las pinturas de Pollock;[18] las tramas refieren a la diferente naturaleza de los conocimientos que se desarrollan, y las formas yuxtapuestas entre sí indicarían la dificultades para delimitar y diferenciar claramente en el espacio y en el tiempo estos contextos y los aprendizajes a los que dan lugar.

El cuadro que se presenta a continuación permite sintetizar las diferencias más observables entre los contextos de aprendizaje formales y no formales, los cuales son objeto de estudio a lo largo de este escrito.

17 Trilla, J., "El sistema de educación no formal: Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación", en Sarramona, J. (ed.), *La educación no formal*, Barcelona, ceac, 1992, p. 37.

18 Jackson Pollock (1912-1956) fue un artista estadounidense, referente del expresionismo abstracto. Sus obras se caracterizaban por dejar gotear o chorrear pintura desde un recipiente con el fondo agujereado, o con un palo. Pintar no era un acto que se hacía con la mano sino con todo el cuerpo. http://www.clarin.com/sociedad/Jackson-Pollock-pintor-obra-arte_0_635936532.html, http://www.epdlp.com/pintor.php?id=338

Cuadro 4.2. Algunas diferencias entre contextos formales y contextos no formales[19]

Contexto formal	Contexto no formal
Espacio educativo: la escuela.	El espacio educativo es diversificado: comunidad, empresa, escuela, otros.
Es graduada y tiene niveles.	No responde a grados ni niveles.[a]
Otorga títulos al culminar sus niveles.	Puede o no otorgar certificados.
Tiene un profesional de la docencia, en quien recae la instrucción.	Recurre a toda una gama de especialistas que se desempeñan como instructores.
Sus contenidos responden a situaciones globales y a necesidades mediatas.	Sus contenidos responden a contextos locales y a necesidades inmediatas.
Su estructura es compleja en cuanto a organización y personal.	No requiere de una organización compleja para su funcionamiento.
Utiliza programas fijos.	Los programas varían de acuerdo con las necesidades.

[a] En el escrito original se utiliza la palabra "prelaciones".

Fuente: Smitter, 2006: 249.

Si bien hasta aquí hemos avanzado más en la descripción de los dos tipos de contextos –formales y no formales–, a continuación se hará alusión al contexto no formal.

Contextos no formales de aprendizaje

En la década de 1970, en pleno crecimiento demográfico de los países del llamado "Tercer Mundo", los contextos no formales cobraron importancia como estrategia formativa orientada a aquellos grupos sociales que no habían podido recibir una enseñanza básica completa (Vázquez, 1998). En este sentido, La Belle (1982) considera que la expresión "educación no formal" se acuñó para satisfacer la necesidad de dar respuestas extraescolares a nuevas y diferentes demandas a las que debía atender el sistema educativo.

[19] Smitter, Y., "Hacia una perspectiva sistemática de la Educación no formal", Laurus Revista de Educación, (12) 22, 2006, p. 249.

La educación no formal, como concepto, surge como consecuencia del reconocimiento de que la educación no puede ser considerada como un proceso limitado en el tiempo y en el espacio, exclusivo de las escuelas y medida por años de asistencia (Sarramona et al., 1998). El crecimiento de los contextos no formales de aprendizaje se debe en parte a que la escuela actualmente ya no se considera el único centro generador de aprendizaje y no puede pretender asumir por sí sola la función educativa de toda la sociedad (Aguirre y Vázquez, 2004).

Como manifiesta Trilla (2007), el conjunto de la oferta educativa en contextos no formales, en sociedades como la nuestra y en estos momentos, no es algo accesorio, complementario o marginal. Desde hace tiempo resulta difícil imaginar la vida cotidiana de los niños y de los adolescentes sin la presencia de la institución escolar, pero actualmente, y cada vez más, cuesta también imaginarla sin las actividades extraescolares y servicios de asistencia u otros entornos educativos no formales. Con el propósito de escolarizar a poblaciones con problemáticas particulares, "surgen formas escolares que, abiertas al encuentro con otras lógicas institucionales, logran acoger a los niños adecuándose a sus necesidades y situaciones particulares".[20]

Ahora bien, cuando los contextos no formales surgen como alternativa a la educación formal, existen intentos de certificar, acreditar y valorar los aprendizajes de las personas en este tipo de contextos. Hay acciones que intentan validar los aprendizajes mediante certificaciones.

Los escritos referidos a la educación permanente que hacen hincapié en la validación de los contextos no formales usan la certificación como el proceso para identificar, evaluar y reconocer una amplia gama de habilidades y competencias que las personas desarrollan a través de sus vidas, mediante la educación, el trabajo y las actividades de ocio. Esta validación sería el "producto final" que daría certeza de los resultados logrados por una persona al completar un proceso de aprendizaje pre-definido, aquello por lo que se obtiene un diploma o certificado que sea válido dentro de un área nacional, regional o sectorial que otorgue credibilidad, como, por ejemplo, la certificación de un curso para aprender a conducir automóviles (Colardyn y Bjornavold, 2004).

En Argentina, la Ley de Educación 26.206 hace un tratamiento especial sobre la educación no formal, otorgándole relevancia a nivel nacional. En su Artículo 112 (Título IX) trata especialmente el tema de la "Educación no formal", considerando que se deben promover propuestas de educación no formal mediante el desarrollo de "programas y acciones educativas que den respuesta a los requerimientos y necesidades de capacitación y reconversión

[20] Avila, O., "Reinvenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades", en Baquero R.; Diker, G. y Frigerio, G. (eds.), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante Editorial, pp.137-138.

productiva y laboral, la promoción comunitaria, la animación sociocultural y el mejoramiento de las condiciones de vida" (Ley de Educación Nº 26.206, 2006, p. 22). Los lineamientos centrales se enfocan en la generación de nexos entre los diferentes contextos de aprendizaje –formal, no formal e informal–, por lo que no es casual que los lugares de formación docente intenten que sus futuros profesores coordinen acciones con instituciones públicas o privadas y organizaciones no gubernamentales, comunitarias y sociales para desarrollar actividades formativas complementarias de la educación formal. La mencionada ley considera la importancia de la Educación no formal para:

> Organizar centros culturales para niños/as y jóvenes con la finalidad de desarrollar capacidades expresivas, lúdicas y de investigación mediante programas no escolarizados de actividades vinculadas con el arte, la cultura, la ciencia, la tecnología y el deporte (...) Lograr el máximo aprovechamiento de las capacidades y recursos educativos de la comunidad en los planos de la cultura, el arte, el deporte, la investigación científica y tecnológica (...)
> Coordinar acciones educativas y formativas con los medios masivos de comunicación social.[21]

Por otra parte, ante el incremento de los contextos de aprendizaje no formales, se hizo necesario delimitar los alcances del término e identificar los diferentes tipos y características que los diferencian entre sí. Si bien existen varias definiciones, destacamos las siguientes:

> [La educación no formal]
> Comprende todo proceso educativo diferenciado de otros procesos, organizado, sistemático, planificado específicamente en función de unos objetivos educativos determinados, llevado a cabo por grupos, personas o entidades identificables y reconocidos, que no forme parte integrante del sistema educativo legalmente establecido y que aunque esté relacionado con él, no proporcione directamente ninguno de sus grados y titulaciones.[22]

Siguiendo esta línea, Smitter (2006) considera que el contexto no formal representaría un conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje debidamente organizadas, ofrecidas con el objeto de complementar, actualizar, integrar conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales. Generalmente, estas actividades se desarrollan por medio de cursos, talleres, congresos, entre otros, que pueden asumir modalidad presencial, semipresencial o virtual.

---

[21] Congreso de la Nación Argentina, *Ley de Educación Nacional Nº 26.206*, 2006.

[22] Pastor Homs, M. I., "Ámbitos de intervención en Educación no formal. Una propuesta taxonómica", *Revista Teoría de la Educación*, 11, 1999, pp.183-215.

Dentro de este panorama, el consenso se expresa en el reconocimiento de los contextos no formales, como cualquier tipo de actividad educativa organizada y sistemática llevada a cabo fuera del sistema educativo formal y diseñada para satisfacer necesidades específicas de aprendizaje de determinados grupos de la población (Colodyn y Bjonorald, 2004; Smitter 2006; Trilla et al., 2003).

Además, y dado que constantemente se va incrementando la cantidad de contextos no formales, diferentes autores se han preocupado por diferenciarlos en función de áreas, funciones y características, que de algún modo permiten dar cuenta de la extensa variedad de contextos no formales. En sentido amplio, se reconocen distintos tipos de contextos no formales, se consideran áreas de acción y generación de programas referidas a la formación profesional, al desarrollo personal de cada individuo y al desarrollo comunitario en general (Smitter, 2006).

Cuadro 4.3. Áreas de acción de los contextos no formales[23]

Formación profesional Programas de:	Desarrollo personal Programas de:	Desarrollo comunitario Programas de:
Capacitación para obtener empleo	-Alfabetización -Nutrición -Economía doméstica	-Participación ciudadana -Higiene ambiental -Animación sociocultural
Formación y actualización de recursos humanos	-Planificación familiar -Arte y deporte -Recreación y uso del tiempo libre	

Fuente: Smitter, 2006: 253

Además, se ha propuesto una clasificación que atiende a las *funciones* que con más frecuencia asume la educación no formal: (1) educación formal, (2) trabajo, (3) aspectos de la vida cotidiana y social y (4) ocio y formación cultural (Trilla et al., 2003).

(1) Las funciones relacionadas con la educación formal en contextos no formales serían aquellas ofertas de actividades diseñadas para la escuela pero provenientes de instancias ajenas al sistema formal. Por ejemplo, los programas no formales de alfabetización para adultos, los grupos de estudio, olimpiadas sobre alguna disciplina específica, etc.

[23] Smitter, Y., "Hacia una perspectiva...", op. cit., p. 253

(2) Las funciones vinculadas con el trabajo se refieren a todas aquellas acciones dirigidas a la profesionalización de la acción y el efecto de trabajar, tales como la formación ocupacional, programas de inserción laboral o reconversión profesional.

(3) Las funciones enlazadas a otros aspectos de la vida cotidiana y social refieren a contextos donde se trabajan temas especiales y se orientan al aprendizaje de aspectos y cuestiones de la vida cotidiana, tales como programas de educación sanitaria, formación de padres, programas para educación del consumidor y similares.

(4) Las funciones relacionadas al ocio y a la formación cultural refieren a actividades recreativas y relativas al tiempo libre de una persona, como por ejemplo: de educación artística, formación físico-deportiva, formación intelectual y todo aquello que engloba la pedagogía del ocio y la animación sociocultural.

Cuando se hace referencia a la animación sociocultural, a menudo se la define por la educación para adultos o la educación para el tiempo libre. Si bien la animación socio-cultural en su vertiente educativa pertenecería genéricamente al sector no formal, se proyecta en los contextos en que actúa y por las actividades que promueve en otros sectores, como por ejemplo en el contexto informal (Trilla, 1988). En términos generales, la animación socio-cultural es entendida como una tarea socioeducativa: un conjunto de actividades educativas intencionales y diferenciales que se sitúan fuera del sistema educativo graduado (Pérez Serrano y Pérez de Guzman Puya, 2006). Tiene como objetivo promover la cultura, movilizando a los individuos y grupos con el deseo de ofrecerles acceso al patrimonio cultural de un pueblo. Se trabaja principalmente en el tiempo de ocio de los sectores sociales desfavorecidos mediante la realización de actividades que promuevan nuevos intereses y motivaciones. Trilla *et al.* (2003) entienden que la animación sociocultural refiere a un conjunto de acciones realizadas en el marco de un territorio concreto con la finalidad principal de favorecer la participación activa de sus integrantes en el desarrollo social y cultural. En este contexto, los participantes son agentes activos de la cultura y no meros receptores de la misma. Son participantes activos, en actividades que tienen contenidos tanto artísticos, intelectuales, deportivos, recreativos, sociales como reivindicativos.

El panorama de los contextos no formales es de vasta amplitud. Las características más comunes que presentan estos contextos refieren a: a) finalidades, objetivos y funciones; b) educandos; c) educadores; d) contenidos; e) métodos; f) ubicación; g) tiempo, h) gestión, i) financiación y costos y j) controles, evaluaciones y títulos (Trilla et al., 2003). Estas características

son relevantes, puesto que permiten distinguir a los contextos no formales de aquellos que no lo son.

a) Finalidades, objetivos y funciones: desde los contextos no formales se puede atender a cualquier objetivo educativo; por lo general, los objetivos suelen ser más específicos, sectoriales y delimitados que los contextos formales. Resultan más idóneos para contenidos relacionados con la satisfacción de necesidades próximas e inmediatas, por lo que generalmente están orientados a producir efectos a corto plazo.

b) Educandos: en general, los contextos no formales no están exclusivamente dirigidos a determinados sectores de la población de acuerdo a la edad, el sexo, la clase social, etc. Sin embargo, existen programas dirigidos a determinados períodos de la vida humana, y en otras ocasiones, los ambientes no formales acogen a grupos variables en cuanto a la edad.

c) Educadores: existe en estos ambientes personal pedagógico profesionalizado, semiprofesionalizado o amateur, sin ninguna experiencia. Por lo general, son jóvenes con voluntad para prestar un servicio social o personas que han recibido una pequeña preparación en cursillos o seminarios de corta duración.

d) Contenidos: los contenidos abordados desde estos contextos son diversos y dispares, como los objetivos a alcanzar. En los programas no formales, la selección de los contenidos se realiza en los lugares donde han de desarrollarse, y se consideran las necesidades autóctonas e inmediatas de los educandos. Tienden a ser funcionales y de carácter menos abstractos que los de los contextos formales.

e) Métodos: no existe una metodología específica. Los contenidos, el contexto, los educandos y el resto de los elementos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje intervienen a su manera para generar nuevas situaciones de aprendizaje. Los métodos suelen ser más flexibles al abordar contenidos poco teóricos y abstractos.

f) Ubicación: por lo general, las actividades de aprendizaje se realizan en lugares fijos, no necesariamente son edificios o espacios creados exclusivamente para la función pedagógica, suelen utilizarse instalaciones ya existentes. Pero también existen casos en que no son necesarios los lugares fijos para el aprendizaje, como el caso de la educación a distancia.

g) Tiempo: en su mayoría, las actividades en este tipo de contextos se realizan en un tiempo parcial y duran menos que los cursos académicos en contextos formales. Los horarios suelen ser más flexibles para adaptarse a las disponibilidades de los participantes de dichos contextos.

h) Gestión: en general, las propuestas de contextos no formales se hallan dispersas y descoordinadas entre sí, la supervisión de cada contexto proviene

de la institución o las organizaciones que lo patrocinan. Su gestión se realiza de manera independiente.

i) Financiación y costos: proviene de entidades públicas o privadas; suelen ser organismos de gestión local o municipal los que promueven este tipo de actividades o medios no formales.

j) Controles, evaluación y título: las exigencias para acceder a estos contextos son más reducidas que en el sistema educativo formal. Se valora la experiencia práctica de las personas y sus conocimientos informalmente adquiridos. A su vez, los procedimientos para evaluar son poco académicos, ya que se atiende a la labor realizada y no tanto al desempeño en exámenes convencionales.

En síntesis, se puede decir que los contextos de aprendizaje son múltiples, tienen sus particularidades y se van creando a partir de la interacción que van generando las personas.

La intención de este apartado fue mostrar los diferentes tipos de contextos de aprendizaje formales, no formales e informales, haciendo especial énfasis en contextos de aprendizaje no formal, aludiendo a sus características, funciones y formas.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre Pérez, Constancio y Vázquez Molini, Ana, "Consideraciones generales sobre la alfabetización científica en los museos de ciencia como espacios educativos no formales", *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 3 (3), 2004, pp. 1-26.

Alexander, Patricia, *Pychology in learning and instruction*, 1° edición, New Jersey, Pearson Merrill Prentice Hall, 2006.

Allie, Saalih; M. Noor, Armien; Burgoyne, Nicolette; Case, Jennifer, Collier-Reed, Brandon; S. Craig, Tracy; Deacon, Andrew; M. Fraser, Duncan; Geyer, Zulpha; Jacobs, Cecilia; Jawitz, Jeff; Kloot, Bruce; Kotta, Linda y Langdon, Genev, "Learning as acquiring a discursive identity through participation in a community: improving student learning in engineering education", *European Journal of Engineering Education,* 4 (34), pp. 359–367, 2009.

Anderson, Terry y Shattuck, Julie, "Design-Based Research: A decade of progress in education research?", *Educational Researcher*, 41 (1), 2012, pp. 16-25.

Askew, Susan y Lodge, Carol, "Gifts, ping pong and loops-linking feedback and learning", en Askew, Susan (Ed.), *Feedback for learning*, Londres, Routledge Palmer, 2000, pp. 1-18.

Avila, Olga, "Reinvenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades", en Baquero Ricardo; Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (Eds.), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2007, pp.135-151.

Barab, Sasha y Duffy, Thomas, "From practice fields to communities of practice", en Jonnasen; David H. y M. Land, Susan (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, pp. 25-55.

Bell, Philip; Lewenstein, Bruce; W. Shouse, Andrew y A. Feder, Michael, *Learning science in informal environments. People, places, and pursuits,* 1° edición, Washington, D.C., The National Academic Press, 2009.

Bereiter, Carl y Scardamalia, Marlene "Education for the knowledge age: design-centered models of teaching and instruction", en Alexander, Patricia y Winne, P. H. (Eds.), *Handbook of Educational Psychology. Second Edition* London- New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2006, pp. 695-713.

Bielaczyc, Katerine y Collins, Alan, "Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice", en Reigeluth, Charles M. (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, Vol. II, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 1999, pp. 269-292.

Branda, Luis, A., "El aprendizaje basado en problemas. El resplandor tan brillante de otros tiempos", en Araujo, Ulises y Sastre, Genoveva (Eds.), *El aprendizaje basado en problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*, Barcelona, Gedisa Editorial, 2008, pp.17-46.

Brown, Ann L. y C. Campione, Joseph, "Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles, and systems", en Schauble, Leona y Glaser, Robert (Eds.), *Innovations in learning: New environments for education,* Mahwah, NJ, Erlbaum, 1996, pp. 289–325.

Brown, Jonh S.; Collins, Alan y Duguid, Paul, "Situated cognition and the culture of learning", *Educational Researcher*, 18 (1), 1989, pp. 32-42.

Chaiklin, Seith y Lave, Jane, *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, 1°edición, Buenos Aires, Amorrortu editores, 2002.

Cognition and Technology Group at Vanderbilt (ctgv), "Anchored Instruction and Its Relationship to Situated Cognition", *Educational Researcher, 19* (6), 1990, pp. 2-10.

Colardyn, Danielle y Bjornavold, Jens, "Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States", *European Journal of Education,* 1 (39), 2004, pp. 11-25.

Coll, César, "Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del Forum Universal de las Culturas". Ponencia presentada en el *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*, Barcelona, España, 2001.

Congreso de la Nación Argentina, *Ley de Educación Nacional Nº 26.206*, 2006.

De Corte, Erik y Verschaffel, Lieven, "Comunidades de aprendizaje de alta eficacia: Las investigaciones de intervención como medio de superar la división entre teoría y práctica", *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada*, xxxi (4), 2002, pp. 153-172.

Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, *El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica*. Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, s/f.

Enemark, Stig y Kjaersdam, Finn, "El abp en la teoría y la práctica: la experiencia de Aalborg sobre la innovación del proyecto en la enseñanza universitaria", en Araujo Ulises y Sastre, Genoveva (Eds.), *El aprendizaje basado en problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*, Gedisa Editorial, Barcelona, 2008, pp. 66-92.

Engeström, Yrjö, "Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica", en Chaiklin, Seith y Lave, Jane (Comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu, 2002, pp. 78-118.

Eraut, Michael, "Non-formal learning and tacit knowledge in professional work", *British Journal of Educational Psychology*, 70, 2000, pp. 113–136.

Felner, Robert D.; M. Seitsinger, Anne,; Brand, Stephen; Burns, Amy y Bolton, Natalie, "Creating Small Learning Communities: Lessons From the Project on High-Performing Learning Communities About What Works in Creating Productive, Developmentally Enhancing, Learning Contexts", *Educational Psychologist*, 42 (4), 2007, pp. 209–221.

Flecha, Ramón, "El aprendizaje de las familias: las personas adultas gitanas en comunidades de aprendizaje en asociación de enseñantes con gitanos", *Memoria de papel*, 2, 2005, pp. 47-55.

Flecha, Ramón y García, Carmen, "Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje", *Revista de Educación*, 4, 2007, pp. 72-76.

Fuhrer, Urs, "Análisis del aprendizaje situado según el ambiente de comportamiento: el caso de los novatos", en Chaiklin, Seith y Lave, Jane (Comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (), Buenos Aires, Amorrortu, 2002, pp. 197-231.

Galindo Cardenas, Leonor A. y Arango Rave, M. Elena, "Estrategia Didáctica: la mediación en el aprendizaje colaborativo en la educación médica", *Revista Médica Universidad de Antioquía* (22) 3, 2009, pp. 284-291.

Gee, James P., "Identity as an analytic lens for research in education", *Review of Research in Education*, 25 (1), 2001, pp. 99–125.

Giménez Serrano, M., "La carta en la que Einstein explica a su hijo cuál es la mejor manera de aprender", *El Confidencial*, Madrid, 18 de febrero de 2015.

Gladwell, Malcom, *Inteligencia intuitiva: ¿Por qué sabemos la verdad en dos segundos?*,1° edición, Buenos Aires, Punto de Lectura, 2007.

Gónzalez Fernandez, Antonio, "Las metas y el futuro: su importancia para la motivación académica", *Revista de Psicología General y Aplicada*, Nº 3 (3), 2008, pp. 285-299.

Gottfried, Adele E., "The role of environment in contextual and social influences on motivation. Generalities, specificities and causality", en Wentzel, Kathryn y Wigfield, Allan (Eds.), *Handbook of Motivation at school,* Routledge, NY, Taylor & Francis, 2009, pp. 463-475.

Gurell, Seth; Kuo, Yu-Chun y Walker, Andrew, "The Pedagogical Enhancement of Open Education: An Examination of Problem-Based Learning", *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3 (11), 2010, pp. 95-105.

Hattie, Jonh y Timperley, Hattie, "The power of feedback", *Review of Educational Research*, 77 (1), 2007, pp. 81-112.

Henao Melchor, Sandra M., "La indumentaria como identificador social: un acercamiento a las culturas juveniles", *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 21, 1-11, 2007.

Henning, Philip H., "Everyday cognition and situated learning", en Jonassen, Davis (Ed.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2004, pp. 143-168.

Hitchins, Edwin, "El aprendizaje de la navegación", en Chaiklin, Seith y Lave, Jane (Comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu, 2002, pp. 49-77.

Järvelä, Sanna; Volet, Simone y Järvenoja, Hanna, "Research on Motivation in Collaborative Learning: Moving Beyond the Cognitive–Situative. Divide and Combining Individual and Social Processes", *Educational Psychologist*, 45 (1), 2010, pp. 15–27.

Järvenoja, Hanna y Järvelä, Sanna, "Emotion control in collaborative learning situations: Do students regulate emotions evoked by social challenges?", *British Journal of Educational Psychology*, 79, 2009, pp. 463–481.

Kirshner, David y Whitson, James A., *Situated Cognition. Social, semiotic, and psychological perspectives,* 1° edición, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

Könings, Karen D.; Brand-Gruwel, Saskia y J. G. van Merrienboer, Jeroen, "Towards more powerful learning environments through combining the perspectives of designers, teachers, and students", *British Journal of Educational Psychology,* 75, 2005, pp. 645–660.

Lave, Jane, *La cognición en la práctica*, 1° edición, Barcelona, España, Paidós, 1991.

————, "The culture of acquisition and the practice of understanding", en Kirshner, David y A. Whitson, James (Eds.), *Situated Cognition. Social, semiotic, and psychological perspectives*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1997, pp. 17-35.

————, "La práctica del aprendizaje", en Chaiklin, Seith y Lave, Jane (Comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto,* Buenos Aires, Amorrortu, 2002, pp. 15-45.

Lave, Jane y Wenger, Etienne, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, 1° edición, UK, Cambridge University Press, 1991.

La Belle, Thomas, J., "Formal, Nonformal and Informal Education: a Holistic Perspective in Lifelong Learning", *International Review of Education,* 2 (28), 1982, pp. 159-175.

Loiseau, c., *Todo Clemente 04*, Buenos Aires, Arte Gráfico Editorial argentino, 2013.

Martin-Kniep, Giselle, *Developing Learning Communities Through Teacher Expertise*, Thousand Oaks, California, Corwin Press, 2004.

May, Brian (s/f). En Wikipedia, recuperado el 10 de septiembre de 2016, en http://es.wikipedia.org/wiki/Brian_May

McCaslin, M, "Corregulation of opportunity, activity, and identity in student motivation colaborations on Vigotskian themes", en Mclnerney, Denis y Van Etten, Shawn (Eds.), *Big theories* revisited, Information Age Publishing, 2004, pp. 249-274.

————————, "Co-regulation of student motivation and emergent identity", *Educational Psychologist*, (44) 2, 2009, pp. 137-146.

Nicol, David y Macfarlane-Dick, Debra, "Rethinking formative assessment in he: a theoretical model and seven principles of good feedback practice", en Juwah Charles; Macfarlane-Dick, Debra; Matthew, Bob; Nicol, David y Smith, Brenda (Comps.), *Enhancing student learning through effective formative feedback*, New York, The Higher Education Academy, 2004, pp.199-210.

Onrubia, Javier, "Las aulas como comunidades de aprendizaje", *Revista Electrónica Trabajadores de la Enseñanza T.E.* Federación de Enseñanza cc.oo. n° 249, 2004, pp. 14-15.

Paoloni, Paola. V., "Motivación para el aprendizaje. Aportes para su estudio en el contexto de la universidad", en Rinaudo, M. Cristina y Donolo, Danilo (Comps.), *Estudios sobre motivación. Enfoques, resultados y lineamientos para acciones futuras*, Río Cuarto, Editorial Universidad Nacional de Río Cuarto, 2010, pp. 11-370.

Pastor Homs, Ma. Inmaculada, "Ámbitos de intervención en Educación no formal. Una propuesta taxonómica", *Revista Teoría de la Educación*, 11, 1999, pp. 183-215.

Pella, Shannon, "A situative perspective on developing writing pedagogy in a teacher profesional learning community", *Teacher Education Quarterly,* 1 (38), 2011, pp. 107-125.

Peralta, Nadia S., "Teoría del conflicto socio-cognitivo. De la operacionalidad lógica hacia el aprendizaje de conocimientos en la investigación experimental", *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12 (2), 2010, pp. 121-145.

Pérez Serrano, Gloria y Pérez de Guzmán Puya, M. Victoria, *Qué es la Animación Sociocultural. Epistemología y Valores*, 1° edición, Madrid, España, Narcea, 2006.

Pintrich, Paul, "The role of goal orientation in self-regulated learning", en Boekaerts Monique; Pintrich, Paul y Zeidner, Moshe (Eds.), *Handbook of self-regulation*, San Diego, Academic Press, 2000, pp. 451-502.

Ratner, Carl, "A macro cultural-psychological theory of emotions", en Schutz, Paul y Pekrun, Reinhard (Eds.), *Emotion in Education*, Educational Psychology Series, Elsevier, 2007, pp. 89-104.

Rinaudo, M. Cristina y V. Paoloni, Paola, "Feedback en los aprendizajes. Potencialidad de los entornos virtuales", en Chiecher, Analía; Donolo, Danilo y Corica, José Luis (Eds.), *Entornos Virtuales y aprendizaje. Nuevas perspectivas de estudio e investigaciones*, Mendoza, Editorial Virtual Argentina, 2013, pp. 89- 126.

Roberts, Sylvia y Pruitt, Eunice, *Schools as professional learning communities, collaborative activities and strategies for professional development*, 2° edición, Thousand Oaks, CA, Corwin Press, 2009.

Rogoff, Barbara, "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje", en Wertsch, James; del Río, Pablo y Álvarez, Amelia (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997.

Roselli, Néstor, "Posibilidades y límites del trabajo en grupo", *Novedades Educativas, 19*, 23 – 36, 2007.

Ross, P. y Tronson, D., "Providing quality feedback –Where to from here? Uniserve Science Blended Learning Symposium Procedings", 173-176. Poster presentado en *Proceedings of the blended learning in science teaching and learning symposium*, The University of Sydney, 2005.

Sagástegui, Diana, "Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado", *Revista Electrónica Sinéctica*, 24, 2004, pp. 30-39.

Salomon, Gavriel y Perkins, David, "Individual and social aspects of learning", *Review of Research in Education,* 23 (1) 1998, pp. 1-24.

Sarramona, Jaime; Vázquez, Gonzalo y J. Colom, Antoni, *Educación no formal*, 1°edición, Barcelona, España, Editorial Ariel Educación, 1998.

Sawyer, R. Keith y G. Greeno, James, "Situativity and Learning", en Robbins, Philip y Aydede, Murat (Eds.), *The Cambridge Handbook of Situated Cognition*, Cambridge, University press, 2009, pp.347-367.

Schmindt, Henk; M. M Loyens, Sofie; van Gog, Tamara y Paas, Fred, "Problem-bases Learning is Compatible with Human Cognitive Architecture: Commentary or Kirschner, Sweller, and Clark", *Educational Psychologist*, 42 (2), 2007, pp. 91-97.

Smith, Eliot R. y R. Conrey, Federica, "The social context of cognition", en Robbins, Philip y Aydede, Murat (Eds.), *The Cambridge Handbook of Situated Cognition*, Cambridge, University press, 2009, pp. 454-466.

Smitter, Yajahira, "Hacia una perspectiva sistemática de la Educación no formal", *Laurus Revista de Educación*, (12) 22, 2006, pp. 241-256.

Snyder, William y Wenger, Etienne, "Our World as a Learning System: A Communities-of-Practice Approach", en Blackmore, Chris (Ed.), *Social Learning System and communities of practices,* Londres, Springer, 2010, pp. 107-124.

Soares, Ana P.; Guisande, Ma. Adelina y Almeida, Leandro, "Autonomía y ajuste académico: un estudio con estudiantes portugueses de primer año", *International Journal of Clinical and Health Psychology,* 3 (7) 2007, pp. 753-765.

Stake, Robert E., *Investigación con estudios de caso*, 5° edición, Madrid, Morata, 1998.

Streibel, Michael, "Diseño instructivo y aprendizaje situado: ¿es posible un maridaje?", en McClintock Robert O.; Streibel, Michael y Vázquez Gómez, Gonzalo (Coords.), *Comunicación, tecnología y diseños de instrucción: la construcción del conocimiento escolar y el uso de los ordenadores*, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1993, pp. 77-103.

The Official Brian May Website. Disponible en: http://brianmay.com/

Torp, Linda y Sage, Sara, *El aprendizaje basado en problemas. Desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria,* 1° edición, Buenos Aires, Argentina, Amorrortu, 2007.

Turner, Julianne y Patrick, Helen, "The cultural situatedness of motivation (chapter 10)", en Kaplan, Avi; A. Karabenick, Stuart y De Groot,

Elisabeth (Eds.), *Culture, self, and motivation. Essays in honor of Martin L. Maehr*, Charlotte, NC, Information Age, 2009, pp. 243-265.

Trilla Jaume, "Animación Sociocultural, Educación y Educación no formal", *Educar*, 13, 1988, pp. 17-41.

————————, "El sistema de educación no formal: Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación", en Sarramona, Jaime (ed.), *La educación no formal*, Barcelona, CEAC, 1992, pp. 9-50.

————————, "La educación en el tiempo libre en Cataluña, una mirada descriptiva y proyectiva". Ponencia presentada en el 2º Congreso Perspectivas de la educación en el tiempo libre. Barcelona, España, 2007.

Trilla, Jaume; Gros, Begoña; López, Fernando y Martín, Ma. Jesús, *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y Educación Social,* 1° edición, Barcelona, España, Ariel Educación, 2003.

Vázquez, Gonzalo, "La educación no formal y otros conceptos próximos", en Sarramona Jaime; Vázquez, Gonzalo y J. Colom, Antoni (Eds.), *Educación no formal*, Barcelona, Ariel Educación, 1998, pp.11-25.

Vygotsky, Lev, *Pensamiento y lenguaje*, 2° edición, Buenos Aires, Paidos Ibérica, 2010.

————————, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, 1° edición, México, Grijalbo, 1978.

Wallance, Ruth, "Social partnerships in learning: Negotiating disenfranchised learner identities" *US-China Education Review*, 6 (6), 2009, 37-46.

Watkins, Chris, *Classrooms as Learning Communities. What's in it for schools*, 1° edición, New York, USA, Routledge, 2005.

Wenger, Etienne, *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, 1° edición, Barcelona, Paidos Ibérica, S. A., 2001.

————————, "Communities of practice. A brief introduction", Disponible en http://wenger-trayner.com/, 2006.

————————, "Conceptual tools for CoPs as social learning systems: boundaries, identity, trajectories and participation" en Blackmore, Chris (Ed.), *Social Learning System and communities of practices*, Londres, Springer, 2010a, pp. 125-143.

———————, "Communities of practice and social learning systems: the career of a concept", en Blackmore, Chris (Ed.), *Social Learning System and communities of practices*, Londres, Springer, 2010b, pp. 179-198.

Wenger, Etienne; Mc Demolt, Richard y Snyder, William, *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*, 1° edición, Cambridge, usa, Harvard Business School Press, 2002.

Williamson, Sabrina y Chang, Valerie, "Enhancing the success of sotl research: A case study using modified problem-based learning in social work education", *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 2 (9), 2009, pp. 1-9.

Wilson, Brent y Ryder, Martin, "Dynamic Learning Communities: An alternative to designed instruction", en Simonson, Michael R. (Ed.), *Proceedings of selected research and development presentations*, Washington, D.C., Association for Educational Communications and Technology, 1996, pp. 800-809.

Wilson, Brent; Ludwig-Hardman, Stacey; Thornam, Christine y Dunlap, Joanna, "Bounded Community: Designing and facilitating learning communities in formal courses", *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3 (5), 2004, pp. 1-22.

Winne, Philip, "Identificando retos en la investigación sobre el aprendizaje autorregulado: contribuciones de Paul R. Pintrich", en Limón, Margarita (Ed.), En homenaje a las contribuciones de Paul R. Pintrich a la investigación sobre Psicología y Educación, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 2004, pp. 185-188.

Zhang, Jianwei; Scardamalia, Marlene; Reeve, Richard y Messina, Richard, "Designs for collective cognitive responsibility in knowledge-building communities", *The Journal of the Learning Sciences*, 18. 2009, 17-44.

Zimmerman, Barry, "Attaining self regulation: A social cognitive perspective", en Boekaerts, Monique; Pintrich, Paul y Zeidner, Moshe (Eds.), *Handbook of selfregulation*, San Diego, Academic Press, 2000, pp. 13-39.

CAPÍTULO 5
TRES ESTUDIOS SOBRE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y PRÁCTICA EN CONTEXTOS NO FORMALES

Rocío Belén Martín
Conicet – Universidad Nacional de Córdoba
Argentina

El presente capítulo aborda tres estudios de caso realizados en contextos no formales. En el primer apartado, se presenta el Estudio 1 que refiere a un Taller de tejido; en el segundo apartado, se detalla el Estudio 2, que comprende un Curso profesional de formación de guardavidas, y por último, se describe el Estudio 3, que considera el caso de una Asociación de diabetes.

1. Estudio 1. El caso de un Taller de tejido

El caso a presentar estudia la construcción de comunidad de aprendizaje en un contexto no formal, específicamente el caso de un Taller de tejido que se desarrolló en el año 2010 en una asociación vecinal de la ciudad de Río Cuarto.

El propósito de este estudio fue conocer las características de un contexto no formal, orientado al ocio y a la formación cultural y los espacios que se abren para la construcción de una comunidad de aprendizaje.

El objetivo expuesto puede desagregarse en objetivos más específicos como:

1. Analizar la dinámica de las interacciones que se generan en un contexto no formal desde el punto de vista de la conformación de comunidades de aprendizaje.
2. Discriminar aquellas características propias de las comunidades de aprendizaje que se desarrollan con más potencia en el taller.
3. Analizar las percepciones de las participantes respecto al desarrollo del curso y a la posibilidad de generar comunidades de aprendizaje.
4. Analizar el rol de las emociones en la conformación de las comunidades de aprendizaje.

Aspectos metodológicos

Este estudio se llevó a cabo siguiendo los lineamientos de los estudios de caso. Se eligió esta modalidad por considerar que permitiría conocer y analizar las características y cualidades de un caso en particular de nuestro interés (Stake, 1998).

Más puntualmente el estudio nos permitió observar el rol particular de las emociones en la dinámica de las relaciones interpersonales, aspecto poco contemplado en los desarrollos teóricos sobre la construcción de comunidades de aprendizaje en adultos.

Delimitación del caso

Este caso de estudio estuvo conformado por un Taller de tejido que se desarrolló en el año 2010. A comienzos del curso asistieron un total de 11 personas de sexo femenino, de entre 25 y 70 años. Durante el transcurso de las clases el grupo se fue reduciendo y pasaron a conformar el taller seis participantes, quienes tenían entre 52 y 61 años de edad. Estas personas asistían semanalmente al Taller de tejido que se desarrolló en una institución no específica para tal fin: la Asociación Vecinal Tiro Federal.

Las participantes que iban regularmente al taller concurrían a estos cursos de formación en tejido desde hacía tres años aproximadamente.

La tallerista que estaba a cargo de las clases tenía 36 años de edad y desempeñaba su labor en los talleres desde hacía ocho años. Su trabajo iba variando de acuerdo a la asignación de asociación vecinal cada año, no siempre dictaba clases en el mismo lugar. Ella comenzó como amateur en esta actividad, es decir que no tenía una formación académica específica respecto a este tipo de labor textil. Según informó, había aprendido el oficio en contextos informales, iniciándose en las tareas de tejido desde muy temprana edad, aprendiendo junto a su madre o a antiguas tejedoras, con el propósito de encontrar en esta actividad un sustento económico.

A lo largo del escrito, para identificar a la tallerista utilizaremos el seudónimo "Soledad".

El Taller de tejido que estudiamos, como todos los talleres culturales municipales, depende de un programa que desde hace más de veinte años lleva adelante la Municipalidad de la ciudad de Río Cuarto a través de la Subsecretaría de Cultura y Educación. Estos talleres se dividen en dos grandes áreas: (1) expresión artística, que comprende nueve tipos de talleres: dibujo y pintura, cerámica, salsa, tango, entre otros, y (2) capacitación productiva, también con la oferta de nueve talleres, como macramé y telar, carpintería, huerta, peluquería, entre otros. Dentro de esta última área se encuentra el

Taller de tejido con el que trabajamos. En el programa hay 200 talleristas a cargo de los talleres culturales municipales que se ofrecen en 70 organizaciones sociales distribuidas en la ciudad de Río Cuarto.

Materiales y modalidad de recolección de datos

Para recolectar los datos necesarios, se utilizaron dos estrategias de recolección: observaciones de clases y entrevistas a los participantes.

Observaciones de clase

Para conocer más acerca del contexto de la clase y de las características propias de las comunidades de aprendizaje, se observaron y registraron los intercambios comunicativos en el Taller de tejido.

Se registraron las interacciones generadas durante todo un año de clases, que comprendió 54 horas de trabajo distribuidas en 27 clases de dos horas cada una, en los meses de abril a diciembre del año 2010. Todas las clases observadas fueron grabadas en audio y posteriormente transcriptas para elaborar un registro. Las clases tenían lugar los días jueves entre las 15 y las 17 horas. Del total de clases, 24 fueron destinadas al desarrollo normal del taller, dos a festejos en el grupo y una clase a la visita de una muestra de artesanías en la ciudad. Además, con la intención de mostrar las producciones realizadas en los talleres, en horario extracurricular el grupo participó de dos muestras. Una realizada en otra vecinal de la ciudad, la Vecinal San Pablo, de la misma zona, y otra muestra en la plaza principal de la ciudad, "Plaza Roca", al concluir con los talleres y como instancia de cierre de los mismos. Estas actividades también fueron registradas por escrito y mediante imágenes en el marco de la investigación.

Entrevista a las participantes

Una vez finalizadas las clases, se entrevistó a las participantes del taller (seis alumnas) y a la profesora. Las entrevistas fueron semi-estructuradas y se realizaron de forma individual. En el caso de las alumnas, tuvieron una duración que variaba entre 20 y 30 minutos; la entrevista realizada a la tallerista duró 40 minutos. Específicamente se apuntaba a indagar sobre los sentimientos y las percepciones de las participantes en el taller y sobre aspectos relativos a la motivación, los productos, las metas y la autonomía.

Procedimientos

A finales de 2009 se contactó al presidente de una vecinal para hacer conocer las intenciones de asistir a algún taller de los que se proponían en dicha asociación. El funcionario nos indicó que no había inconveniente en que durante el año 2010 interviniéramos en un taller y nos puso en contacto con una de las talleristas de la vecinal que él presidía.

Iniciado el año 2010, nos comunicamos con la tallerista, quien nos informó que no realizaría actividades en la vecinal que habíamos contactado en un comienzo y nos invitó a que realizáramos nuestro estudio en la Vecinal Tiro Federal, en la cual ella comenzaría a trabajar.

Se les comunicó a las participantes que se iba a estudiar el contexto de la clase como un contexto de aprendizaje no formal. Se les hizo conocer que durante el desarrollo de las clases asistiría una observadora que registraría el desarrollo del taller. Las participantes manifestaron su consentimiento y su interés de participar voluntariamente en el estudio.

El último día de clase se procedió a entrevistar a las seis participantes del curso y se acordó un próximo encuentro para entrevistar a la profesora del taller.

Análisis y resultados

La descripción de los datos recabados y el análisis de los mismos permitieron delimitar las categorías que se fueron construyendo. Primero se hará mención de las categorías teóricas, que refieren a las características propias de las comunidades de aprendizaje, y en segundo lugar, se tratarán las categorías emergentes del estudio, que refieren a las emociones y a las trayectorias de participación de las alumnas en la construcción de este contexto de aprendizaje.

Comunidades de aprendizaje

Para el análisis de las observaciones de clases y entrevistas se utilizaron las categorías teóricas mencionadas en el capítulo anterior, relativas a los rasgos de las comunidades de aprendizaje, a saber: metas compartidas, problemas genuinos, identidad, autonomía, *feedback* y construcción colaborativa del conocimiento.

En la dimensión de las *metas compartidas*, se considera la aparición de metas compartidas y los aspectos referidos a las metas personales que se desarrollan en el contexto de aprendizaje. En lo referido a este contexto no formal de aprendizaje, las metas más bien eran personales, dirigidas a la elaboración de un producto. Algunas alumnas decían que no existían metas referidas al

taller de modo grupal y compartido, lo que permitiría decir que existieron diferentes valoraciones respecto a las metas y a las motivaciones que hacían a la continuidad de las participantes en el taller.

Los siguientes fragmentos permiten ilustrar lo aquí expuesto:

> A[1] —Hay distintas formas de enfocar el taller este, porque en el caso de S y mío lo hacemos con el fin de podernos ganar unos pesos; en el caso de las otras, lo hacen por algo distinto, para no estar en la casa, porque no necesitan vivir de eso. (Entrevista a alumna Nº 1 del Taller de tejido)
>
> A —Vine por el motivo de mi enfermedad, para poder estar con gente, y para tener una salida, es decir, una obligación, de venir a cumplir con algo, que tengo que hacer sí o sí, como si fuera un trabajo. A tal hora tengo que estar tal día y tengo que estar ahí, es una responsabilidad para mí. (Entrevista a alumna Nº 2 del Taller de tejido)

Aquí se nota cómo una de las entrevistadas explicitó la función que las alumnas le otorgaban al taller, concediéndole diferentes valoraciones. Algunas privilegiaban la parte emocional y afectiva del contexto mientras que otras apuntaban a la parte productiva y a los conocimientos relativos a la elaboración y venta de sus productos. Podría decirse que las metas personales definían el sentido y las funciones que las participantes le atribuían al contexto de aprendizaje; algunas alumnas veían en el contexto una función más orientada al trabajo y otras al ocio y a la recreación, pero todas valoraban positivamente el contexto y la participación en el taller. En este sentido, esa valoración positiva común parece haber cumplido la función que teóricamente se asigna a la fijación de metas compartidas, la participación en el taller daba respuestas a necesidades genuinas.

Aunque algunas metas variaban, podríamos decir que en el contexto las alumnas iban integrando sus metas personales y de aprendizaje. Las metas de aprendizaje eran compartidas, la valoración de esas metas, la valoración de esos aprendizajes y este aprender con otros es lo que impulsaba a trabajar en la construcción de este contexto. Es decir que las metas del grupo orientadas a los aspectos afectivos iban delineando la conformación del grupo como comunidad.

Respecto a la categoría *problemas genuinos*, se pone el acento en el trabajo sobre problemas reales y relacionados con el oficio. En el taller, cada alumna de manera autónoma trabajaba sobre su producto y los problemas iban surgiendo de acuerdo a las dificultades que se presentaban durante el tejido de una prenda.

[1] La letra "A" refiere a alumna.

Algunas alumnas se sentían a gusto con la dinámica de las clases mientras que otras deseaban un desarrollo más enfocado al oficio y a los contenidos del taller. Veamos el siguiente fragmento:

> A —Lo que pasa que desde que vengo, desde el 2005 hasta hoy, han sido muy variados los sistemas, de acuerdo a las distintas profesoras que hemos tenido. Digamos que es como que… lo que no me gusta mucho a mí, es hablar mucho de enfermedades, me gustan más los talleres de información, por ejemplo: yo que daba apoyo escolar y yo que tenía mis clases de cómo dar apoyo escolar, me gustaba eso, cosas con fundamentos, no de expresión, que asaltaron esto… Yo no hablo de esas cosas, yo me aburro por esa sensación, obvio que voy a respetar lo que sea… más información de… en tejido no hay mucho para informar, pero sí me gustan mucho esas cosas (…) Me gustaría dos veces por semana, que el año que viene digo me vengo a macramé, no porque me guste el macramé, pero la de macramé es muy espiritual, ella siempre tiene una novedad para contarte, de cosas así como yo te digo… (Entrevista a alumna Nº 1 del Taller de tejido)

Se interpreta aquí que la participante del taller deseaba que el contexto fuera más informativo y se trabajaran otro tipo de problemas, a su vez, en otras ocasiones esta misma alumna manifestaba su preocupación e interés por obtener conocimientos sobre cómo vender sus producciones. Esto nos permitió observar la variedad de expectativas que tenían las participantes respecto al Taller de tejido.

En cuanto a la categoría *identidad*, la misma refiere a la formación de una identidad colectiva permanente en el tiempo, entendida como el estado de conciencia implícitamente compartido entre los individuos que reconocen y expresan su pertenencia a una comunidad.

En este caso, había dificultades para proyectarse más allá del taller a través de las muestras conjuntas como grupo de trabajo. Aquí expondremos un fragmento de una clase que transcurre mientras las alumnas conversan sobre una muestra que se realiza en una vecinal próxima geográficamente:

> A1 —¿Vos me permitís que yo hable, Soledad (tallerista)? Que el año pasado te dije que quería hablar… yo hablo, acá vamos a aclarar un tema de la profesora, ella viene acá por el taller cultural, pero ella tiene que mostrar lo que aprendemos nosotras, ¿entienden? Porque si no a ella no se sabe si la vuelven a mandar, o sea, para que ella pueda venir al taller cultural y para la otra muestra también, ella no lo quiere decir, pero a fin de año ella tiene que mostrar…
> A2 —Yo vine a fin de año, lo único que no fui es allá.
> A1 —Bueno, pero te quiero decir porque fue poquito para que este año no sea así…

A2 —Voy a ir…
A1 —Pero no es porque a ella la mandan porque es gratis.
A2 —No, ya sé.
A1 —La gente tiene que verificar que hacemos algo con la muestra y están todos, están los de computación que muestran lo de computación, los de dibujo… (…) Entonces, por eso se hace todo esto… es para justificar lo que ella cobra. (Observación de clase N° 16/ Taller de tejido)

La alumna les pide a sus compañeras que asistan a la muestra, no solo para que cada una presente sus producciones, sino también para consolidarse como grupo; entenderse más allá del aula, mostrando sus producciones grupales a la sociedad de Río Cuarto. En esta situación, la alumna intentó generar un sentido de pertenencia al taller, que les permitiera seguir con su progresión a través del tiempo.

Un aspecto importante para posibilitar la construcción de la identidad grupal entre los participantes de este taller fue la participación conjunta en diferentes lugares a través de la muestra de sus producciones en experiencias concretas a la sociedad en general. De este modo, se observó que, quizás en este contexto, aún no se había generado la posibilidad de compartir experiencias más allá del taller, por lo cual esto es propuesto por una de las alumnas como una responsabilidad del grupo.

A partir de los comentarios y charlas observamos que las participantes que asistieron al taller tenían una trayectoria de participación en los talleres que se venían desarrollando desde años atrás, y que ello parecía favorecer los procesos de identificación con estos espacios de aprendizaje. Es decir que las participantes iban identificándose a partir de su participación en el grupo en función a los nexos de pertenencia y mediante los diferentes tipos de pertenencia que la comunidad de aprendizaje mantenía.

En cuanto a la dimensión *autonomía*, se considera la actuación de las alumnas durante las clases, atendiendo al modo en que dirigen sus aprendizajes y toman decisiones. En este sentido, las participantes del curso, quizás debido a las características del mismo, parecían demostrar gran autonomía, ya que tomaban decisiones con respecto a qué trabajos realizar y cuándo continuarlos.

El presente fragmento transcribe un diálogo en el que se puede apreciar el manejo de la autonomía:

S —Vos, si después lo querés unir ahí, pero te va a quedar medio fruncido. Terminate ese y después empezá otro.
A —Si yo lo tengo que terminar acá al costado.

S —Tenés que unir el que va acá… claro, lo vas a tener que empezar desde acá, en esta parte, ponele.
A —Esto desde acá hasta acá.
S —Empezás acá, pero ese pones. Eso, ahí, en las puntas... ¿Ves?
A —Parece un rompecabezas.
S —Claro… entonces, de ahí, lo vas uniendo, ¿ves?
A —Mirá, también quiero hacer este pulóver antes de que te vayas. ¿O te sigo? Ya hice la muestrita (le muestra la revista).
S —Está lindo ese. ¿Es todo junto? ¡Ah! No, separado… lo podés hacer todo junto.
A —No, no me vengas con eso.
S —Si no tiene sisa, es recto.
A —Hasta la manga.
S —Claro. Cuando llegues a la altura de la sisa, ahí dividimos parte de atrás, parte de adelante, todo… (Observación de clase N° 3 /Taller de tejido)

Se observó el modo en que la participante formulaba algunas preguntas concretas sobre su trabajo y le comentaba a la tallerista acerca de la decisión que había tomado de continuar con otro trabajo del que ya había empezado a realizar la muestra. A partir de estos ejemplos, puede decirse que las alumnas regulaban sus tiempos en la elaboración de las prendas y asumían compromiso y responsabilidad frente a su trabajo. Cabe mencionar que esta interpretación se ve también confirmada en fragmentos de la entrevista con la tallerista.

En el siguiente fragmento se muestra cómo la profesora del taller consideraba que sus alumnas iban adquiriendo autonomía en sus aprendizajes:

T —Ellas van al taller a desenchufarse y si yo las hago tejer algo que ellas no quieren, y si yo digo "no, esta clase vamos a hacer escarpines", y ¿si a tres no le gusta hacer escarpines?, se me van a aburrir y ¡se me van a aburrir!… entonces vamos al interés de cada una, pero vos vas viendo que a medida que ellas van aprendiendo se van largando solas. Por ejemplo F, empezó con "no entiendo este punto" y viste lo que evolucionó, ya ha hecho ropa para las nietas, lo hizo sola, lo hizo completo, comienza y termina la prenda, está re entusiasmada para el año que viene. Ella reconoce que le falta pero la autonomía que tiene es mucha. (Entrevista profesora Taller de tejido).

Esto nos permite decir que las alumnas fueron desarrollando un grado de autonomía importante, lo cual fue percibido por la profesora. De modo que se fue generando un contexto que permitió el despliegue de personalidades y el desarrollo autónomo de las participantes. En este caso, el contexto y sus interacciones se convirtieron en un espacio propicio para el desarrollo de la autonomía.

La dimensión referida al *feedback* reflejó el diálogo sobre aspectos cognitivos, emocionales y sociales acerca del desempeño, como también la reflexión sobre los temas que se trabajan.

En el caso del Taller de tejido, los procesos de *feedback* y las interacciones se observaron con más frecuencia cuando las participantes trabajaban con sus producciones personales (tejidos). En este sentido, las alumnas solicitaban ayuda a la tallerista, opinaban sobre el trabajo de sus compañeras y tenían iniciativas en sus aprendizajes. Estos intercambios pueden interpretarse como manifestaciones de *feedback* orientado a la autorregulación[2] y de actitudes de compromiso e implicación con la tarea. El siguiente diálogo ejemplifica lo aquí mencionado:

> A1 —Mirá, te voy a mostrar porque quiero que vos me digas… mirá… faltan los flecos.
> A (*a coro*) —¡Qué bonito!
> A2 —Has trabajado, mi amor.
> A1 —Me costó mucho en el verano, en los tiempos de calor.
> A3 —¡Qué hermoso!
> A1 —Faltan los flecos, falta terminación. Esto, ¿cómo hago, lo lavo? ¿Cómo hago para ponerlo en forma?
> S —Con un poquito de maicena y agua. Después que lo laves, lo pones en maicena y agua y después, con un paño arriba, lo vas planchando.
> A1 —¿Te parece? ¿Del lado del revés?
> S —Sí, siempre con un paño, porque si lo planchas directamente, las varetas se te abren todas.
> A4 —¿Por qué lo hiciste?
> A1 —Yo lo hice porque quería hacerlo. Faltan los flecos y, además, estaba aburrida.
> S —Es más, lo que yo hago, lo paso un poquito por maicena y agua, lo dejo y cuando lo saco, ahí nomás lo plancho. Si no lo ponés a secar en un colador, que se te seque bien.
> A1 —Todo así amontonadito.
> S —Sí, hasta que no quede agua y después lo pones a secar (…)
> A1 —Esto lleva flecos, faltan los flequitos, pero tengo que primero…
> A5 — ¿Y el mantel cómo va?
> A1 —Ahí está, el mantel va bien… es que mi hijo no sabe si se va a ir este año o el otro a Rosario.
> S —Está muy bueno, A; precioso.
> A3 —Está para la Feria. (Observación de clase N° 2 / Taller de tejido).

[2] Tipos de *feedback* que describen Hattie y Timperley (2007) y se mencionan en el capítulo anterior.

Notamos en este ejemplo cómo la profesora orientaba a la alumna sobre su desempeño y le explicó aquello que podría hacer para mejorar su trabajo; a su vez, las compañeras también opinaban sobre el tejido. En este caso, la alumna no esperó que la tallerista se acerque a proporcionarle una guía respecto de su producción sino que solicitó expresamente la ayuda que consideró necesaria para continuar con su trabajo.

Además, en el fragmento se visualiza que las alumnas generaron un diálogo sobre aspectos emocionales respecto a la producción de su compañera. Expresiones como: "¡Qué bonito!", "¡Hermoso!" y "¡Has trabajado, mi amor!" demuestran el trato y los sentimientos que se movilizaron en el grupo al compartir sus tejidos. Con estas expresiones se dan indicios de los procesos de *feedback* al yo, con comentarios que invitaban a seguir participando en los trabajos con entusiasmo.

La dimensión c*onstrucción colaborativa del conocimiento* considera el trabajo compartido que realizaron las alumnas en el desarrollo de tareas grupales y en la solución de problemas relativos a su oficio. En este caso, las participantes utilizaron el taller como un espacio para trabajar de modo grupal, despejando dudas y compartiendo charlas. El trabajo en grupo fortaleció sus aptitudes y las participantes parecían sentirse a gusto con sus productos. Resulta complicado seleccionar un ejemplo puntual que ayude a ilustrar la construcción colaborativa del conocimiento que realizaban las participantes del Taller de tejido porque entendemos que, de algún modo, esta dimensión es transversal a las restantes consideradas. Así, por ejemplo, cada episodio de *feedback* de los que hemos mencionado supone una construcción colaborativa del conocimiento en tanto dos o más personas interactúan en torno a una duda, un problema, con el propósito de solucionar alguna dificultad, de lograr mejorar sus producciones o confirmar el sentido de una acción.

En síntesis, el análisis de las clases y de las entrevistas respecto del modo en que se presentaban los rasgos propios de una comunidad de aprendizaje nos permitió apreciar que el Taller de tejido, como un contexto de aprendizaje no formal, se fue configurando como tal. El taller, en tanto comunidad de aprendizaje, generó un espacio de integración y abrió las posibilidades para una co-participación en la construcción del aprendizaje, centrado en los compromisos sociales que se generaban en el contexto y basado en instancias de diálogo en las que los aspectos emocionales se explicitaron y apoyaron el desempeño de las participantes.

Trayectorias y emociones vinculadas con el contexto

Para conocer sobre las emociones y las trayectorias de participación que la profesora y las alumnas tuvieron a través del tiempo, se analizaron algunas

de las expresiones de las participantes para "escuchar sus voces" y considerar cómo se iba construyendo este contexto de aprendizaje.

Respecto a las trayectorias de participación de las alumnas que se desplegaron en este ambiente, se encontraron dos roles centrales; por un lado, el grupo de alumnas veteranas; por otro lado, las participantes novatas, que abandonaron a poco tiempo de comenzado el taller.

El grupo de tejedoras veteranas existía desde tres años atrás, las seis participantes que lo conformaban venían asistiendo y participando en actividades conjuntas desde hace tiempo. En un comienzo hubo mayor afluencia de asistentes, que con el tiempo abandonaron; por ello, nos preguntamos si el abandono de las novatas, quienes participaron escasamente en las clases, se debió en parte a las dificultades de incorporarse a un grupo constituido anteriormente, en el que las participantes que continuaban tenían trayectorias de participación que perduraban en el tiempo.

Las recién llegadas no alcanzaron a tener trayectorias de participación de comienzo, se mantuvieron en el contorno, encontrando su valor en los límites. Solo transcurrieron las primeras clases y luego abandonaron, no alcanzando a incluirse en la comunidad. El grupo pasó a quedar solo conformado por participantes que llevaban años en el taller y que tenían trayectorias perdurables, que permanecieron en el tiempo, con una inclusión completa a la práctica.

El grupo se constituyó en torno a las relaciones que mantenían las tejedoras veteranas. Habría que preguntarse sobre la posibilidad y la evolución de esta comunidad a través del tiempo, sin la presencia de asistentes novatas que demanden un flujo de información y la generación de nuevos conocimientos y relaciones.

Contención, afectos, empoderamiento... bastiones para una dinámica emocional

En lo que respecta a la formación de este grupo como comunidad, los aspectos emocionales fueron los rasgos principales que influyeron en su formación, desarrollándose también juicios de valía personal como la autoestima.

En cuanto a las emociones, las participantes expresaron que lo que más destacaron del taller fue la formación de un grupo que se fue consolidado a través de situaciones compartidas en las clases, dialogando, asistiendo a las muestras y mediante el diálogo de vivencias personales que transcurrían cotidianamente y se comentaban en el taller. Según sus expresiones, varias de las participantes asistían al taller en busca de compañía.

> A —Lo que me hace asistir es el grupo humano que hemos formado y a veces tenemos muchos problemas y en la casa no tenemos con

quién comentarlos, y acá te oyen, te ponen un oído, te escuchan y te aconsejan. Muchas veces que tenés que llegar a hacer. Eso me gusta, porque yo soy muy para adentro pero que cuando me escucha lo que yo le digo confío con toda la gente, a toda la gente que estamos acá le tengo un cariño especial porque conmigo han sido muy buenas. (Entrevista alumna Nº 2 del Taller de tejido)
E — ¿Y qué cosas hacen que vos sigas asistiendo al taller?
A —Y… estar juntos con los vecinos del barrio, compartir ideas aunque uno no esté de acuerdo a veces (*risas*).
E —¿Qué cosas destacarías del taller?
A —La amistad, la convivencia. (Entrevista alumna Nº 3 del Taller de tejido)

A su vez, la profesora del taller expresó que sigue participando de los talleres y ferias porque su trabajo le agrada y los lazos emocionales que ha generado con las alumnas en los talleres hacen que siga encontrándose motivada a realizar su trabajo. El fragmento que a continuación se comparte permite ilustrar los sentimientos que el taller le generó.

S —Acá tenés más libertad para trabajar, es como que la gente te hace seguir, todos los años digo "este año dejo, este año dejo" y sigo estando en los talleres porque me encanta. Me quejaré de las ferias, me quejaré de un montón de cosas, pero el trabajo, la gente, a mí me fascina. La gente principalmente, eso es lo que te hace seguir, las participantes; de todas tenés un recuerdo, todas te gustan, todas tienen algo que te llega y después te marca para el resto de tu vida (…) Esas cosas no las vivís en un trabajo común, en un trabajo común, vos, si a lo mejor tenés un patrón, hay códigos y cosas que tenés que cumplir. Yo llego, pongo la pava, no tengo drama, es más me pongo a hacer tostadas, entonces esas cosas es como que te hacen seguir. (Entrevista Profesora Taller de tejido)

Que al taller asistieran madres y abuelas, todas amas de casa, le otorgó al contexto un plus emocional, ya que de algún modo las participantes asistían al taller para alejarse de sus prácticas cotidianas en el hogar.

Las producciones que elaboraron por lo general tenían como destinatario algún familiar, por lo que podemos decir que existió cierta continuidad entre el contexto familiar, cotidiano de estas mujeres dedicadas al hogar. Ellas buscaron en este contexto contención para seguir avanzando en sus proyectos personales, y la elaboración de prendas a sus familiares las hacía sentirse importantes, necesarias en sus hogares.

La comunidad ofreció contención a las participantes; la familiaridad de los eventos y del taller en sí crearon un nivel de comodidad. El contexto se configuró como un ámbito para compartir experiencias, emociones y estados

de ánimo; los aspectos de la vida cotidiana atravesaron los contenidos y temas que se desarrollaron en el taller. A través del aprendizaje de este oficio, las participantes generaron un contexto en el que adquirieron más información y competencias respecto al tejido y en el que también compartieron sus emociones y sentimientos.

En este caso, el rol de la profesora se orientó principalmente a conectar el taller con experiencias cotidianas, mediando entre las emociones que desarrollaron las participantes y el oficio de tejer. Es decir que la tallerista intentaba moderar el flujo de una dinámica emocional importante en el grupo, de modo tal que en esa trama se "haga lugar" al oficio de tejer.

Otro aspecto que aparece fuertemente en las clases es el tema de la autoestima: las alumnas que asistieron al taller iban incrementando la confianza en sí mismas y sus valoraciones personales sobre sus aptitudes y capacidades, a partir de las producciones que realizaban, en relación a la contención emocional y grupal y al bienestar que experimentaban en el taller.

> S —... hay mucha gente que tiene la autoestima tan baja que le da vergüenza ir a la plaza, las muestras barriales fueron para lograr que la gente al menos se acercara al barrio (...). La autoestima es lo primordial en los talleres, la gente que va a los talleres tiene la autoestima muy baja, sabés por qué van a los talleres, porque dicen "No, yo no puedo aprender, para qué voy a pagar", entonces van a los talleres que medianamente pagás dos o tres pesos; y el hecho de que ellos tengan un lugar para vender es levantarle más autoestima, si vos viste a M cuando vendió ese poncho en la Feria en San Pablo, ella todo el año estuvo hablando del poncho, que le había encantado, y ella estaba fascinada por vender eso, y un lugar así le hace bien a la gente. (Entrevista Profesora Taller de tejido)
>
> A —He progresado en todo sentido, en la vida, en cosas que he valorado y no las valoraba, que creía que las tenía que hacer y dejaba que me usaran y no era así. Valorar todo... hasta lo más mínimo y quererme un poco más yo, que antes no me quería... (Entrevista a alumna del Taller de tejido Nº 2)

Los fragmentos aquí presentados nos permitieron conocer cómo se sintieron y percibieron las alumnas en el desarrollo de las clases y el modo en que fueron estableciéndose vínculos en este contexto, dando lugar a la creación de un ambiente emocional y social propicio para el aprendizaje.

En este caso, puede decirse que en el contexto se fueron generando procesos de empoderamiento, se buscaba fomentar competencias sociales y emocionales. Las alumnas iban logrando mayor seguridad respecto al taller y a sus producciones; y a su vez, iban obteniendo mayor poder y confianza en la toma de decisiones respecto de sus vidas personales. El taller como contexto

de contención en el que se compartían los sentimientos permitió que las alumnas pudieran empezar, continuar o terminar con un proyecto personal –producciones–, tener más poder en la toma de decisiones y confianza en sus capacidades y logros. En la participación conjunta del grupo, el sentirse capaz de generar algo, lograrlo y el tener intereses compartidos le otorgó al grupo más poder como comunidad, lo que quedó evidenciado en las producciones que generaron las participantes y que adquirieron más complejidad con el paso del tiempo.

La permanencia de los lazos afectivos y del grupo a través del tiempo demostró su crecimiento como comunidad, en la cual las emociones eran compartidas y co-construidas entre los participantes.

El análisis de los resultados de este estudio permitió observar cuestiones relativas a la forma en que las personas van participando en la construcción de comunidades de aprendizaje. A lo largo del desarrollo del taller, las participantes iban generando situaciones que se relacionaban con categorías propias de las comunidades –metas compartidas, construcción colaborativa, *feedback*, etc.–. Respecto a las metas, había diferentes valoraciones, ya que algunas participantes orientaban sus metas a la adquisición de una habilidad para uso laboral y otras para uso recreativo, pero todas las participantes valoraban el contexto generado en el taller y ello constituyó un elemento aglutinante que permitió la construcción de una comunidad de aprendizaje. Si bien las participantes atribuían diferentes funciones a este contexto de aprendizaje no formal – algunas consideraron que la función de este contexto se enfocaba en el ocio y la recreación, y otros se inclinaban más hacia una función del contexto orientada al trabajo–, ello no impidió el trabajo colaborativo, el *feedback* eficaz, el logro de la autonomía ni los avances en los aprendizajes previstos para el taller.

En cuanto a la construcción colaborativa del conocimiento, se puede decir que las características de este reducido grupo permitieron, de algún modo, que las interacciones fueran más personales y afectivas a la vez. Aunque nos preguntamos si el abandono de las novatas se debe en parte a las dificultades de incorporarse a un grupo constituido anteriormente, en el que las participantes que continuaban tenían trayectorias de participación que permanecían en el tiempo.

Las alumnas iban aprendiendo en el contexto de los talleres distintas habilidades, ya que no sólo aprendían respecto a cómo tejer o leer diagramas, sino también iban aprendiendo a desempeñarse autónomamente.

La externalización de las obras conjuntas –en este caso, la presentación a través de muestras barriales– se transformó en un modo de extender el

sentido de pertenencia a una comunidad específica, se convirtió en una extensión y externalización de aquello que realizaban en el taller semanalmente.

A partir de preguntas sobre la continuidad y la evolución de esta comunidad, existen cuatro consideraciones que nos hacen pensar en sus posibilidades de persistencia.

Un aspecto refiere a la permanencia física del grupo, es decir, a la existencia de un lugar para el desarrollo de los talleres. En este grupo, la comunidad difícilmente crezca sin un espacio de referencia y encuentro.

El segundo aspecto por considerar refiere a las dificultades que experimentaba esta comunidad para la inclusión de las novatas. En las comunidades, los novatos movilizan la plena participación en las prácticas socioculturales, por lo que deberíamos pensar en la proyección de este grupo como comunidad que no incluye nuevas participaciones.

El tercer aspecto a considerar para la permanencia de esta comunidad implica la generación de nuevos conocimientos. La preocupación reside en que el flujo de información y conocimiento quede encubierto sólo por cuestiones emocionales.

Y la última consideración refiere a la dificultad de externalizar las prácticas del taller a la sociedad. La contrariedad de que este grupo se constituya como comunidad a través del tiempo sin la mirada de los otros y no siendo considerado como un grupo que genera y proyecta conocimiento en la sociedad.

Se considera que algunos aspectos de este contexto guardan parecido con algunos contextos formales y otros no tanto. De acuerdo con las determinaciones escolares tradicionales (Trilla *et al.*, 2003), se puede ver que en este contexto, los aspectos que no varían de los ambientes escolares refieren al espacio y tiempo de actuación prefijados. Pero se observan variaciones en cuanto a la existencia de la relación menos asimétrica entre la profesora y las alumnas, generándose de este modo un contexto más propicio para la expresión de las emociones. Incluso la distribución de los elementos del aula (sillas, pizarra, etc.) es diferente, las participantes se sentaban junto con la profesora y ésta iba acercándose constantemente a cada una ante los pedidos de ayuda. Además, el curso no estaba destinado a un grupo etario o un colectivo en particular, sino a la población en general.

De acuerdo con lo expuesto, el estudio muestra que las personas iban percibiendo de diferente modo el contexto, iban creando significaciones según sus necesidades y sus actividades; en este caso, vemos un contexto que se construyó fuertemente a través de aspectos emocionales que unieron a las participantes y a la profesora. Se piensa que las personas que forman este grupo aprendieron compartiendo contextos, interacciones y experiencias con otras personas.

2. Estudio 2. El caso de un Curso de formación profesional de guardavidas

Con la intención de profundizar en el conocimiento del modo en que se conforman y funcionan las comunidades de aprendizaje, se continúa con el estudio en contextos no formales, tratando puntualmente el caso de un Curso de formación profesional de guardavidas desarrollado durante el año 2011 en instalaciones de un centro deportivo municipal de la ciudad de Río Cuarto.

Este estudio tiene como propósito analizar la posibilidad de conformar una comunidad de aprendizaje, así como las singularidades que se presentan en un contexto no formal orientado a aspectos de la vida cotidiana y social.

Este objetivo principal puede desagregarse en los siguientes objetivos específicos:

1. Discriminar características propias de las comunidades de aprendizaje que se desarrollan con más potencia en un Curso de guardavidas.
2. Analizar la trayectoria de participación de los novatos –aspirantes a guardavidas– en la interacción social.
3. Analizar los apoyos que se ofrecen para la participación y los significados que se le asignan.

Aspectos metodológicos

Este estudio, al igual que el trabajo anteriormente presentado, sigue los lineamientos metodológicos propios de los estudios de caso.

Delimitación del caso

Como se anticipó, el ambiente de la actividad estudiada estuvo constituido por un Curso de formación profesional de guardavidas realizado durante el año 2011. Las personas que participaron de este estudio, en consecuencia, fueron los asistentes al curso –a los que llamaremos aspirantes–, una profesora y una ayudante ya recibida de guardavidas.

El grupo de aspirantes estaba conformado por 13 personas, 10 de sexo masculino y 3 de sexo femenino, con edades que iban desde los 18 hasta los 30 años (edad promedio: 22 años). De los asistentes al curso, 10 eran simultáneamente alumnos del Profesorado en Educación Física, estudios que cursaban en la Universidad Nacional de Río Cuarto, mientras que el resto de los participantes (3) trabajaba o estudiaba otras carreras en la misma universidad (Enfermería y Microbiología). Es preciso mencionar que en sus comienzos, el curso contaba con 18 aspirantes a guardavidas, que en el transcurrir de

las clases y debido a las exigencias, se fue reduciendo, quedando finalmente conformado por 13 participantes.[3]

La instructora del curso era Profesora en Educación Física, Instructora Internacional y Nacional de salvamento con especialidad en tabla de rescate, instructora de RCP e Instructora Internacional de Salvamento y primeros auxilios. A su vez, se desempeñaba como presidente de ASGUARD (Asociación de Guardavidas de Río Cuarto) y dictaba variados cursos de salvamento aplicado y formación profesional para guardavidas. En el escrito se utiliza el seudónimo "Laura" para identificar de ahora en adelante a la profesora instructora.

La ayudante, que realizaba algunas tareas de acompañamiento, era una guardavidas profesional formada mediante este tipo de curso, dictado en el año 2011.

Se eligió este curso porque se pensó que sería un contexto de aprendizaje que permitiría comprender cómo se van construyendo las comunidades de aprendizaje en un contexto no formal, en donde la función se orientaba a aspectos de la vida cotidiana y social, particularmente hacia aspectos de la salud y la educación.

El Curso de formación profesional de guardavidas fue ofrecido por la Asociación de Guardavidas de Río Cuarto, avalado por S.U.G.A.R.A. –Sindicato Único Guardavidas y Afines de la República Argentina– y auspiciado por FUNDEMUR –Fundación Deportiva Municipal de la ciudad de Río Cuarto–. La Asociación de Guardavidas de Río Cuarto viene desarrollando desde el año 2007 cursos de salvamento aplicado, de tres meses de duración; el tipo de curso de formación profesional anual al que hacemos referencia en este estudio se venía desarrollando regularmente desde el año 2010. El mismo tenía como objetivo formar guardavidas profesionales, capacitados científica y técnicamente para desempeñarse profesionalmente en el ámbito local, provincial o nacional, en natatorios, lagos, ríos y mares. Específicamente, el curso tuvo como objetivos brindar conocimiento y dominio de las técnicas necesarias para una adecuada asistencia a las víctimas de accidentes o enfermedad súbita hasta que el personal sanitario pueda hacerse cargo de la situación, así como diseñar programas de prevención y seguridad acuática para la comunidad en general. Además, se explicita el propósito de coordinar jornadas, conferencias, charlas y encuentros con la Universidad Nacional de Río Cuarto, la Dirección de Educación Física de la ciudad de Río Cuarto,

3 Con la salvedad de que uno de estos aspirantes no se recibió como guardavidas, ya que no participó de la práctica final pero sí de la mayoría de las actividades que realizaron los demás aspirantes recibidos (asistencia a clases, campamentos, etc.).

Salud Pública, Bomberos, Defensa Civil y la Dirección de Náutica de la provincia de Córdoba.[4]

La importancia potencial de este curso residió en que fue una propuesta que a nivel provincial y nacional contemplaba todos los aspectos referidos a la capacitación de guardavidas, considerando la cantidad de horas establecidas por la Ley 8939.

La duración total del curso fue de diez meses, con una carga horaria total de 730 horas. Como respuesta a las necesidades específicas que plantea la actividad a desarrollar por un guardavidas, el curso se estructuraba en dos partes: una instancia teórica, que se llevó a cabo en la escuela primaria Gobernador Amadeo Sabattini, y una instancia práctica, que se desarrolló en diversos lugares: una pileta cubierta del Centro Deportivo Nº11 denominado "Centro 11", en la ciudad de Río Cuarto, el lago Embalse de Río Tercero y el Océano Atlántico, cercano a la ciudad costera de Las Grutas, en la provincia de Río Negro.

En los meses desde abril a noviembre inclusive hubo clases presenciales en los establecimientos mencionados anteriormente. Durante el mes de diciembre, en cambio, las clases fueron no presenciales, los aspirantes realizaron preparación física, doble turno, de agua y seco. Mientras que en la primera quincena de enero, los aspirantes realizaron las guardias profesionales en Las Grutas. Además de las clases presenciales que impartió la profesora, se previó una instancia de entrenamiento, con una ficha que indicaba las actividades previstas para una hora de trabajo intensivo en el agua durante un mes. Los aspirantes podían completar la rutina en los días en que ellos mismos estipulaban. Estas actividades no eran evaluadas pero incidían en el grado de entrenamiento de cada aspirante.

Al finalizar el curso, se entregaba a los guardavidas tres documentos: un certificado analítico con las calificaciones, una libreta que contenía los datos personales de cada estudiante y que a futuro sirve para revalidar[5] la prueba de suficiencia anual –año a año– y la titulación de guardavidas.

Las asignaturas que se evaluaban y se transcribían en el certificado analítico eran: Anatomía, Fisiología, Primeros Auxilios, Técnica y Estrategia de Salvamento, Reanimación Cardiopulmonar, Educación Sanitaria, Ética y Deontología, Meteorología, Psicología Social, Salvamento Aplicado, Natación, Preparación Física, Prácticas Profesionales y Ejercitaciones en Aguas Abiertas. Todas se evaluaban con calificaciones numéricas del 1 al 10, con el aprobado mínimo de 7 puntos. Los dos últimos contenidos de evaluación –Prácticas Profesionales y Ejercitaciones en Aguas Abiertas– eran evaluados

[4] Proyecto Curso de Formación Profesional de Guardavidas, 2011.

[5] Para seguir en servicio como guardavidas, se debe validar el título todos los años atendiendo a pruebas de suficiencia.

por los guardavidas de Las Grutas, con una apreciación de cada caso particular que luego se transcribía a numérico.

Materiales y modalidad de recolección de datos

Para obtener los datos que nos interesaban, se realizaron observaciones y entrevistas.

Observaciones de clase

Para profundizar en el conocimiento de las características del contexto de aprendizaje se observaron y se registraron un total de 60 horas distribuidas en 26 clases, desarrolladas desde comienzos de abril hasta finales de junio del año 2011. Este periodo comprendió la primera parte del curso, previo al receso de julio. La mayoría de las actividades se concretaron en las instalaciones del Centro Deportivo Nº 11. Los días sábados los alumnos asistían a clases en una escuela primaria –Escuela Gobernador Amadeo Sabattini– con intenciones de trabajar contenidos teóricos. Fue común que a estas clases asistieran especialistas de diferentes disciplinas que tenían a su cargo el desarrollo de temas particulares, propios de sus respectivas profesiones. El investigador, en calidad de observador no participante, asistió a todas las clases desarrolladas.

Entrevista a los participantes

Luego del receso de invierno y una vez finalizado el curso, se entrevistó a 8 participantes del curso y a la profesora; los mismos fueron seleccionados por su predisposición para ser entrevistados, ya que al solicitarles la colaboración, estas personas se acercaron voluntariamente. Las entrevistas a los estudiantes fueron semi-estructuradas, algunas se realizaron de forma individual mientras que otras en parejas; tuvieron una duración que variaba entre los 15 y los 40 minutos. La entrevista realizada a la profesora del curso tuvo una duración aproximada de una hora. Tanto en la entrevista a la profesora como en las mantenidas con los aspirantes, las preguntas apuntaban a obtener información respecto de los factores que se presumen como propios de una comunidad de aprendizaje: metas, identidad, rol profesional, actividades, contextos de aprendizaje, entre otras cuestiones.

Procedimientos

Teniendo en cuenta los objetivos del trabajo, se decidió implementar parte de la investigación en un contexto que tuviera como función aspectos de la vida cotidiana y social, por lo que elegimos un curso anual de guardavidas. Para ello, se tomó contacto con la instructora, comunicándole nuestros intereses y

los principales objetivos del estudio. Se concedió el permiso y así se comenzó con la implementación del estudio; en la primera clase, la instructora les comunicó a los participantes la función del investigador dentro del curso.

Análisis y resultados

Los resultados obtenidos se organizan en tres partes: en la primera, se realiza un análisis desde las categorías teóricas que se emplean para caracterizar a las comunidades de aprendizaje –metas compartidas, problemas genuinos, identidad, autonomía, *feedback* y construcción colaborativa del conocimiento–; en la segunda parte, denominada "Aprender de la selección", se hace una descripción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se eligieron las clases de un contenido específico, referidos a un método para orientar el tratamiento de víctimas de catástrofes y desastres, porque se considera que fueron los momentos del curso donde mejor se mostraban las aproximaciones de los aspirantes al conocimiento. Cabe añadir que el trabajo en contenidos y problemas genuinos de aprendizaje es uno de los rasgos que se consideran más relevantes en el desarrollo de las comunidades de aprendizaje. Por último, en la tercera parte, se hace un análisis de los datos considerando el punto de vista de la trayectoria de participación de los novatos.

Comunidad de aprendizaje

Aquí se presenta el análisis de las observaciones de clases tomando como base las mismas categorías presentadas en los estudios precedentes y que, a nuestro entender, permiten observar el funcionamiento de las comunidades de aprendizaje. En este sentido, transcribimos y analizamos algunos fragmentos de las clases que permiten describir a este contexto como un sistema de actividad que se ve atravesado por: el trabajo colaborativo sobre *problemas genuinos*, la elaboración de *metas compartidas*, sentimientos de *autonomía*, definición de *identidades* e interpretaciones compartidas acerca de los desempeños.

Esta comunidad de aprendizaje es un contexto en el cual sus participantes (aspirantes, instructora y ayudante) mantuvieron una meta y una valoración compartida del aprendizaje mediante la actividad en auténticos problemas de aprendizaje; los aspirantes fueron participando y generando intercambios, dirigiendo sus prácticas de manera autónoma y autorregulada, logrando mediante procesos de identificación grupal la construcción compartida del conocimiento.

En cuanto a los *problemas genuinos* relacionados con problemas reales y del oficio que se atienden desde cada contexto, en el Curso de guardavidas resultó ser el rasgo más notorio en la comunidad. Todos los aspirantes entrevistados hicieron mención del realismo y la significatividad en la vida

cotidiana de los contenidos trabajados en actividades y tareas presentadas a lo largo de la formación.

En este contexto, los problemas planteados les dieron a los aspirantes la posibilidad de practicar y desarrollar habilidades, de observar y reflexionar sobre actitudes y valores propios de la práctica de un guardavidas.

Los fragmentos que aquí se presentan permiten considerar el modo en que los participantes del curso valoraron positivamente el hecho de trabajar con problemas auténticos, próximos a situaciones con las que se encuentra un guardavidas en acción.

> A3[6] —… pero también por otro lado te dice esto, a vos te interesa esto, formate en esto, profundizalo más si es lo que te gusta, otra cosa que tiene muy bueno que no lo tienen otras escuelas son los campamentos, esos campamentos de estrés, yo los llamo campamentos de estrés, yo se lo dije en Las Grutas porque me tocó atender un caso, y le dije "Laura, fue tal cual lo que practicamos, tal cual lo que pasó en el campamento, así se trabajó acá", eso lo revalida un montón […] Los simulacros, las actividades de aprendizaje son muy reales. Que ella le dé ese énfasis en esa parte en primeros auxilios es muy bueno porque analizando la profesión del guardavidas, el nadar es para aproximar a la persona a la costa, lo demás es lo vital, es primeros auxilios, es RCP, es lo más vital y ella le da mucha… justamente le da el porcentaje de tiempo que le tiene que dar a eso, y está justo, está re bien, incluso no sé en qué más podría ahondar ella en eso, te da hasta sangre artificial, con arterias; hacía inventos que vos decías "estás en la situación, estás en la situación tal cual", y eso hace que la cabeza se te vaya amoldando entre comillas para la situación. Entonces cuando me tocó a mí hacer ese rescate, obvio que tenía un nervio pero no se notó porque ya lo pasé antes, lo tuve antes, esto de cómo actuar por comparación no sé, comparé las situaciones y fue hacer esto. (Entrevista aspirante Nº 3 del Curso de guardavidas)
>
> A4 —Al principio no teníamos nada de experiencia, nos agarraban de sorpresa, no nos decían "bueno chicos, tal día van a hacer tal práctica y van a tener que hacer tal actividad". No, nos agarraban de sorpresa, y a lo mejor nosotros pensábamos que nos iban a hacer nadar y nadar y es el momento de también la responsabilidad de llegar a tu casa y decir "bueno a ver qué aprendí hoy" y leer y leer porque el solo hecho de si presté atención en clase hay ciertos detalles que no los aprendiste. (Entrevista Aspirante Nº 4 del Curso de guardavidas)
>
> A2 —La práctica lleva mucho a la enseñanza y al hacer, mientras más practiquemos es algo que se pueda llevar como cotidiano, como una costumbre, buena por supuesto y digamos que también lo que nos genera Laura, es tratar de acercarse a lo más cerca del realismo, lo que

[6] Por A3, en el contexto de este estudio, referiremos al aspirante y al número que lo identifica.

> realmente pueda llegar a pasar, generar una situación casi real que es lo que a nosotros nos genera que bueno, tratemos de solucionarlo del mejor modo posible. Por eso tenemos mucha práctica y no sólo lo teórico que es lo del curso, sino en la práctica del trato que tenemos que tener de nosotros es fundamental [...]. Está bueno que toda esta teoría que yo estoy aprendiendo, la pueda yo transmitir, se llama transmisión positiva o no me acuerdo cómo se llama la palabra correcta, pero que yo a esto lo sepa también difundir en otras edades, en otro ambiente, en otra gente, en el club, en la escuela, educar... que es lo que realmente la instructora nuestra ha hecho en nosotros. (Entrevista aspirante Nº 2 del Curso de guardavidas)

Los aspirantes, como se expresa en los fragmentos tomados de las entrevistas, comentaron que son capaces de participar con eficiencia en las actividades propuestas, otorgándole significatividad a las habilidades aprendidas en el curso, posibles de aplicar a nuevas situaciones cotidianas. Ellos hicieron hincapié en los aspectos prácticos del contexto, el campamento, las actividades imprevistas y el realismo que impregna las actividades, manifestando que estas prácticas les sirvieron para luego retomar aspectos teóricos que no son trabajados de modo tradicional, mediante la exposición de un tema.

En el caso del Curso de guardavidas, la participación en auténticos problemas compartidos con el equipo fue el motor que impulsó los aprendizajes y las situaciones de la vida real. Los aspirantes fueron progresivamente generando conocimiento, actitudes y habilidades para solucionar problemas que consideraban esenciales para la vida en sociedad, propios de su profesión.

Otro aspecto importante fue el desarrollo de metas y objetivos compartidos; en el caso del Curso de Guardavidas, de acuerdo a lo que manifestaron los aspirantes, *la meta común* era buscar la graduación de todos los compañeros. Los aspirantes compartieron sus esfuerzos individuales para llegar a un logro conjunto. El desafío que presentaban los aspirantes apuntaba a identificar el modo en que los factores personales y contextuales se combinaban y relacionaban para promover un mayor compromiso en el aprendizaje grupal. A continuación se presentan algunos fragmentos que permiten analizar la manera en que los aspirantes percibieron las metas personales y grupales.

> A1 —Me parece que cada uno tiene sus metas personales, por ejemplo, en mi caso, cuando nos dieron el papel con las pruebas que teníamos que rendir yo me basaba solamente en eso, en metas personales, haciendo los tiempos yo me recibo de guardavidas. Pero al pasar el tiempo y con la ayuda de Laura, se nos ha abierto mucho la mente y va más allá de solamente cumplir, sino que se basa mucho más en el compañerismo o en el trabajo en equipo, que cuando entré al curso se veía que

> podía ser algo así pero no tan fuerte, tan arraigado, lo que es el trabajo en equipo. (Entrevista aspirante Nº 1 del Curso de guardavidas)
> A4 —Yo pienso que, primero, hacer el curso cambió un montón de aspectos en mí, que yo pensaba, y el día en que lo llegue a terminar y si Dios quiere que me salga todo bien va a ser un momento de superación, voy a decir llegué, y sí… el tener un esfuerzo grande durante todo un año, levantarte temprano, ir a tu casa tarde, dormir mal porque a veces te peleás y demás cosas… el llegar, y además que lleguemos todos, porque es como decir un grupo, si se cae uno se caen todos, yo lo veo así, si se reciben todos, buenísimo, si hay una persona que no se recibe no me va a parecer que los objetivos del grupo se cumplieron. (Entrevista aspirante Nº4 del Curso de guardavidas)

Los fragmentos presentados sugieren que los aspirantes orientaban sus tareas hacia la consecución de metas de aprendizaje centradas en un trabajo de conjunto.

A su vez, este contexto no formal mantuvo algunos aspectos similares a los procesos de evaluación que se desarrollan en contextos formales, ya que los aspirantes recibieron valoraciones sobre sus desempeños. Los alumnos obtuvieron una calificación numérica sobre los contenidos a aprender, notas que fueron transcriptas en un certificado analítico final, lo que de algún modo pudo haber orientado sus metas al rendimiento en el curso. Esto nos lleva a pensar en la existencia de metas múltiples vinculadas con las interacciones que los aspirantes fueron desarrollando entre sí y con la situación de aprendizaje.

En este sentido, se considera que los aspirantes pudieron activar diferentes orientaciones a la meta en el mismo o en diversos ambientes, y una misma situación pudo promover diferentes patrones de orientación a la meta en los aspirantes.

Respecto de la *autonomía*, que implica que los aspirantes logren aprendizajes de modo independiente, tomando decisiones sobre sí mismos y agencia en la capacidad de actuar libre y responsablemente, manifestando comportamientos coordinados e intencionales para el logro de las metas, más allá del curso, también en la vida y la profesión, pudimos notar que en el caso del Curso de guardavidas, el contexto ofreció diferentes oportunidades para ese despliegue. Los simulacros que se desarrollaron en la clase, así como los entrenamientos individuales que los alumnos realizaban semana a semana, eran espacios de decisiones donde los aspirantes iban logrando mayor autonomía.

Los fragmentos que se presentan a continuación permiten notar el modo en que los aspirantes experimentaban distintas situaciones de aprendizaje, y cómo aparecía la necesidad de autorregular sus aprendizajes.

A1 —Hay muchas veces que por razones de estudio no puedo venir a entrenar pero la mayoría de las veces vengo y, sí, trato de… no de llegar a hacer los entrenamientos completos porque son bastante largos pero sí me siento muy bien y siento que los puedo hacer solo, sin que ella esté diciéndonos que lo hagamos. Me parece que eso también pasa por las ganas de cada uno de seguir adelante o no en el curso. (Entrevista aspirante Nº 1 del Curso de guardavidas)

A2 —El curso es martes, jueves y sábado de por medio pero el curso no queda ahí, tenés otros días y otros horarios en los que tenés que dedicarle tiempo, tanto de estudio como de entrenamiento sobre todo que el curso te exige. Aparte, es todo una cadena que te lleva una cosa con la otra. Si vos estás bien físicamente, tenés mejor forma de pensar y de reaccionar tanto en equipo como en la situación X que te toque vivir, tanto en el curso como afuera. A mí me hace muy bien. (Entrevista aspirante Nº 2 del Curso de guardavidas)

Los dos ejemplos mencionados refieren a la autonomía que los aspirantes iban desarrollando en situaciones de entrenamiento. Procesos similares se pueden apreciar a partir de las opiniones de algunos estudiantes, referidos a la toma de decisiones en actividades que se presentaban durante las clases.

Los aspirantes tenían la libertad de elegir cuál sería el mejor modo de actuar frente a una víctima y en una determinada situación.

A1 —Generalmente me parece que está planteando situaciones problema que se pueden llegar a dar en la vida real y eso nos parece muy positivo porque nos está mostrando la mejor manera de actuar ante esas situaciones. Me parece muy positivo y lo que rescato también es que ella nos da su técnica pero nos deja que nosotros desarrollemos también la que a nosotros nos parezca más competente y me parece que esto está bueno, como te decía, ojalá nos toque trabajar entre nosotros o con un compañero de curso. Ojalá, pero si no es así, cada uno tiene que desarrollar su forma de llevar a cabo lo que estamos haciendo. (Entrevista aspirante Nº 1 del Curso de guardavidas)

Estos ejemplos permiten inferir que los aspirantes eran conscientes del grado de autonomía que requería la formación y el trabajo de un guardavidas. Los aspirantes expresaban la necesidad de ir tomando decisiones, eligiendo entre varias opciones para mejorar su práctica en contexto.

La construcción de *identidad* se logra a partir de la atribución de sentido a sí mismo, articulando las ideas sobre sí mismo con el contexto, y mediante el establecimiento de nexos identitarios con los miembros de una comunidad. En el caso del Curso de guardavidas, los participantes reconocieron y expresaron su pertenencia a la comunidad de aspirantes a guardavidas –ya que no eran guardavidas en pleno ejercicio– mediante la participación en

actividades. Cada aspirante de la comunidad encontró un lugar único y adquirió identidad propia integrándose y definiéndose por su compromiso con las actividades solicitadas. La identidad se construía social y situadamente, los aspirantes iban tomando múltiples identidades en diferentes prácticas y contextos, lo que no era estable a lo largo del curso.

Aquí, el primer fragmento transmite la percepción de uno de los cursantes que progresivamente fue integrándose al grupo, quedando evidenciados los nexos y relaciones que tuvo que realizar para sentirse parte del grupo de aspirantes.

> A3 —Al principio fue bastante sectario porque había mucha gente de Educación Física que ya se conocía, yo me sentí mucho… ponele que en las primeras 3 semanas o 4, me sentí muy incómodo, quedamos los diferentes, M, M2 y yo. Me junté principalmente con los que estaban en condiciones y no eran de Educación Física, que eran personas de diferentes carreras como yo. Después, fui haciendo nexos, ahora me doy cuenta, lo estoy pensando, con cabecillas de Educación Física, porque el N era un cabecilla, el P también; ellos eran los fuertes en su grupo, entonces haciendo esos nexos y empezando a hablar fue como con todos, la relación… y al final fue con ciertas personas que tenían más afinidad en lo que estábamos pensando sobre el Curso de guardavidas. Queríamos otra resignificación, de decir, bueno, ¿vamos a salir y ser uno más o vamos a salir y hacer cosas por los que vienen? Entonces eso fue mi alianza más fuerte con N y con M3 en el sentido de hablarle qué era lo que pensábamos sobre la asociación y un montón de cosas. (Entrevista aspirante Nº 3 del Curso de guardavidas)

Como se puede observar, este aspirante iba descubriendo el modo de participar, generando relaciones con los aspirantes más influyentes y decidiendo con quién iniciar un primer contacto para acercarse y tener la aceptación del resto del grupo. El aspirante pasó de ser un extraño que tenía una trayectoria de participación de comienzo, una participación periférica, a ser un miembro plenamente aceptado con pertenencia en la comunidad.

Los fragmentos que se exponen a continuación ilustran de manera general el modo en que los aspirantes se sentían y se reconocían en el mundo, y cómo, a su vez, el mundo los reconoce en su práctica de guardavidas.

> A1 —Yo puedo contar mi experiencia. En muchos aspectos soy muy tímido, lo que me ha enseñado el curso, lo que me ha dejado es que más allá de la actividad del guardavidas en la vida misma hay que tener un poco más de presencia ante las cosas. Como nos enseña Laura, el guardavidas siempre tiene que dar el ejemplo, ser de buena presencia para desarrollarse de mejor manera. Y yo, si lo transfiero a la vida, me parece que también es igual, uno al estar un poco más presente y un poco más firme en sus decisiones y sus acciones me parece que se

puede desarrollar mucho mejor en el ámbito social. (Entrevista aspirante Nº1 del Curso de guardavidas)

A2 —Lo que Laura te inspira, por lo menos eso me inspira a mí, es eso; soy profe de Educación Física pero también soy guardavidas, es como que le da un gran valor a ser guardavidas. Es su fanatismo y lo que hace ella es inspirártelo a vos, el día de mañana que yo diga "soy guardavidas", voy a estar muy orgulloso y lo voy a tener tan presente como ser profe de Educación Física, es como que lo voy a tener allá arriba. Yo lo veo en otra gente, si es guardavidas, es *personal trainer*, es un nombre más de un curriculum: para mí no, para mí no es tan así: ser guardavidas es parte de mi vida. Yo creo que el día de mañana como posición para presentarme diría "profe de Educación Física, guardavidas", o los pondría igual, después todo lo otro porque la verdad me gustó mucho el curso y es lo que me inspiró mi instructora. Quizás otro profesor u otra profesora no me lo hubiese generado; sí la teoría, la práctica, el entrenamiento, todo… sí, soy guardavidas hubiese dicho, nada más. (Entrevista aspirante Nº 2 del Curso de guardavidas)

La identidad de los aspirantes a guardavidas estaba formada y afectada por una serie de identidades y la pertenencia a otras comunidades (por ejemplo, Profesorado en Educación Física). Se ve aquí que la forma en que los participantes respondían lograba y resolvía las tensiones inherentes al nexo de la pertenencia. Esto en su propia identidad de aprendices tuvo un impacto en los resultados del compromiso con la comunidad.

En este caso, permaneció una identidad personal y grupal a través del curso, ya que existieron lugares de participación grupales (entrenamientos, clases, campamentos, etc.) que generaron experiencias con las que construir una imagen del mundo y de sí mismos, experiencias de la vida cotidiana que hacían que existieran maneras de influir en el mundo y de hacer que las acciones tengan importancia.

Los fragmentos presentados muestran el modo en que los estudiantes manifestaron los logros respecto del desarrollo de la autonomía, los progresos en la definición de su identidad, así como la incidencia del trabajo con problemas genuinos y el modo en que las metas del grupo se fueron uniendo a metas personales. Nos interesa ahora mostrar el modo en que los procesos de *feedback*, especialmente lo que se refiere al *feedback* a la respuesta, al yo y a la autorregulación contribuyeron en la conformación del contexto.

En el fragmento que se expone a continuación, el aspirante da cuenta de que necesita de la instructora para avanzar con más seguridad en sus aprendizajes, pero también asegura que debe cambiar esa conducta y evitar esa búsqueda de reafirmación constante. A continuación se presenta un fragmento que permite ir entendiendo cómo se desarrolla el *feedback a la respuesta.*

A1 —Cuando ella explica las cosas, todos las entendemos pero a la hora de hacer lo práctico, por ejemplo tomas y esas cosas, la hago correctamente por lo que me dice Laura, pero lo que me cuesta es en temas de RCP, compresiones y todo eso, o sea uno se da cuenta y la sabe pero en el momento que tenemos la persona ahí… yo en mi caso es como que me nublo un poco, me cuesta darme cuenta y acomodarme, y si lo sé o no y siempre buscando que ella nos mire para ver si está bien o está mal y eso es lo que tenemos que tratar de cambiar. (Entrevista aspirante Nº1 del Curso de guardavidas)

Durante el desarrollo de las clases se observaron retroalimentaciones grupales sobre aspectos de las respuestas a la tarea. El ejemplo que continúa corresponde a una actividad de clase –denominada Triage–[7] en la que los aspirantes debían asistir a supuestas víctimas que se encontraban tiradas en el piso, mientas la instructora y demás compañeros observaban y comentaban sobre los desempeños.

Aspirante 2: 11:00'- 14:00'= 3:00'
A2 —¿Cómo hago acá? (*varias víctimas amontonadas*), me da miedo.
L —¿Clasificaste a todos?
A2 —No sé.
L —A él lo pasaste de largo, si bien las clasificaciones estuvieron muy buenas, la amputación estuvo muy buena, el paro respiratorio presencial estuvo muy bueno, así que las víctimas excelentes. (Observación de clase Nº 21/Curso de guardavidas)

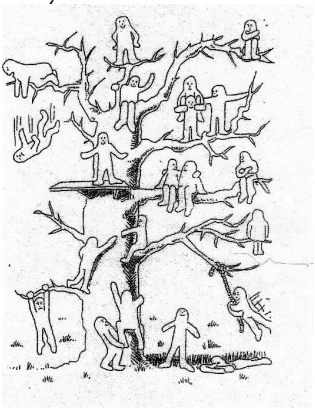
En la clase respectiva al *triage* también se trabajó un *feedback a la respuesta*, es decir que obtenían información sobre su desempeño en la selección de las víctimas para su traslado, ante lo cual la instructora hacía referencia a la cantidad de minutos en que cada uno realizaba la actividad y a la correcta clasificación. En este sentido, en el transcurso de las clases, se iban desarrollando procesos de *feedback* ante las respuestas correctas o incorrectas y también *feedback* enfocado hacia el yo y la autorregulación.

[7] El término *triage* refiere a un método de la medicina de emergencias y desastres que consiste en la selección y la clasificación de los pacientes de acuerdo a las prioridades de atención, privilegiando la posibilidad de supervivencia, de acuerdo a las necesidades terapéuticas y los recursos disponibles.
Las prioridades de atención se representan en una tarjeta que es colocada a la víctima, con colores que tienen diferentes significados. El color verde indica que la persona no necesita una asistencia inmediata y puede manejarse individualmente; el amarillo es cuando la víctima se encuentra en urgencia y tiene un nivel de conciencia; el rojo, cuando la víctima no puede seguir instrucciones simples, no es consciente de la situación; y el color negro es cuando la víctima no respira por sus propios medios.

El *feedback al yo* considera las devoluciones que el instructor u otros compañeros realizaban respecto de esas percepciones que los aspirantes tenían sobre sí mismos como: "¡vamos que podés!", "¡muy bueno (tu esfuerzo)!", "¡excelente (tu persistencia)!", refiriendo a comentarios personales que se vieron no sólo por parte de la instructora sino que también se expresaban de parte de los compañeros, ya que positivamente se daban aliento para seguir esforzándose y para superar cada prueba.

Además, este tipo de *feedback* se desplegó a lo largo del curso mediante el uso de un instrumento presentado por la instructora que permitió a los estudiantes expresar su estado de ánimo luego de cada clase de entrenamiento. La imagen 8.1, conseguida por la instructora en un curso de perfeccionamiento, consistía en un dibujo que representaba un gran árbol donde muchas siluetas de personas manifiestan diferentes emociones y sentimientos, situándose cada una en distintos niveles del árbol (a la altura de la copa, a nivel medio o en el suelo). Durante cada entrenamiento y después de cada clase los aspirantes debían indicar cómo se sintieron cada día (por ejemplo, si se sintieron cansados, acompañados en el desarrollo de una tarea, etc.). La idea principal de esta actividad consistió en que los aspirantes pudieran identificar y expresar qué sentimientos les generaba cada tarea, qué actividades diarias les generaban más estrés, si el realizarlos solos o acompañados influía, etc. Los resultados de esta actividad iban variando de acuerdo a cada participante, pero lo importante consistió en la posibilidad de expresar qué sentimientos les generaba cada actividad. Por ejemplo, vemos a un monigote cayéndose tomado de una rama sin ayuda, otros que se ayudan al subir al árbol, significando el árbol un espacio de conflicto y superación.

Imagen Nº 8.1. Sentimientos y emociones en el desarrollo del curso.



Fuente: material entregado por la profesora del curso.

En cuanto al *feedback a la autorregulación*, este hace referencia a la información que se fue generando acerca de los modos en que los estudiantes monitoreaban, dirigían y regulaban aspectos cognitivos, motivacionales, emocionales y comportamentales. En este caso, los aspirantes mantuvieron durante todo el curso actitudes de compromiso, control y confianza en sus desempeños. Ellos dirigían y regulaban sus acciones en los entrenamientos, ya que eran los espacios más propicios para desplegar su autonomía en la toma de decisiones. Esta regulación implicaba sentimientos y acciones que se planificaban en función de la consecución de metas personales y del grupo. Estos aspectos se pudieron observar en los fragmentos expuestos anteriormente. Por un lado, aquel referido a la *autonomía* (caso aspirante nº 2), donde el aspirante manifestó acerca de los procesos de regulación de sus tiempos de estudio. Y por otro lado, se observó el *feedback* a la autorregulación en el ejemplo referido al *feedback* a la respuesta (fragmento aspirante nº 1), en el cual el alumno reconocía la dificultad e intentaba superarla siendo consciente y autorregulando su aprendizaje.

La *construcción colaborativa del conocimiento* implica una actividad social que supone el intercambio entre iguales y la confrontación de diferentes puntos de vista. En el caso del Curso de guardavidas, mediante el trabajo en equipo, los aspirantes se convirtieron en agentes activos en la construcción del conocimiento.

Los fragmentos que se exponen a continuación permiten observar algunas dificultades y potencialidades de aprender conjuntamente.

> A2 —Están buenos los entrenamientos, los sábados ahora que empezamos a ver una práctica más real ahí empezaron los conflictos; desde el primer sábado que empezamos a hacer extracciones del agua con víctimas y RCP, y las víctimas que son los instructores, dejaron de ser "las buenas víctimas", que le dicen, y empezaron a ser víctimas más complicadas. Ahí empezaron los conflictos entre nosotros, la forma de hablar que no es la correcta, elevando la voz, insultos, la desesperación de no saber qué hacer y la falta de estudio. El entrenamiento también tiene que ver, que uno se cansa de hacer algo y lo hunde al otro al agua y el otro te insulta, se hace una bola. Lo positivo, por suerte, Laura a partir de ese sábado lo primero que hizo fue una charla reflexiva entre todos y que hablara cada uno sobre lo que sintió ese día y a partir de ahí es re bueno y es re positivo porque uno se descarga contando qué es lo que pasó, qué es lo que vivió y qué es lo que vio hacer a los demás. (Entrevista aspirante Nº 2 del Curso de guardavidas)

> A5 —Me parece bárbaro que focalicen en la forma grupal como también necesitamos la individual pero la grupal más que todo por el tema de que hay prácticas de dos, de tres, de cuatro personas y en un ámbito social es a veces muy difícil trabajar individualmente rodeado de personas y bueno… todos merecemos un respeto y un orden para poder terminar una tarea en condiciones o terminar un buen trabajo. Y con respecto al curso, a veces se descompagina por una contestación o por algo que no es adecuado pero yo creo que no es malo eso, sino que hay que mejorarlo; no digo que hay que aceptarlo, hay que buscar la forma de hacer una buena pregunta para poder tener una buena respuesta. Entendemos la situación y en los momentos esos que son difíciles porque tenemos una víctima… pero creo que lo vamos a lograr y sé que lo vamos a mejorar todos los días. Tengo fe, tengo mucha fe de que se mejore y bueno, si cada uno individualmente supera algo, hay que poner un granito de arena y ayudar a la otra persona. Si uno supera el tiempo y el compañero no, bueno, voy a tratar de ayudarlo para que supere el tiempo. (Entrevista aspirante Nº 5 del Curso de guardavidas)

En los dos fragmentos se puede apreciar que los aspirantes, ante la dificultad del trabajo en equipo, generaron momentos de reflexión para confrontar sus puntos de vista y de este modo crecer en la construcción conjunta del conocimiento. En cambio, en el tercer ejemplo que se presenta a continuación, un aspirante expuso sobre las limitaciones de trabajar siempre con el mismo grupo de personas, apuntando al fortalecimiento individual como disparador del crecimiento grupal.

> A3 —El trabajo en grupo al principio fue muy armado y al final se fue dando por las relaciones humanas, que vos identifiques que cuando salgas de la escuela vas a tener que interaccionar no con un jefe que nos manda a todos, vas a tener que interaccionar con un jefe, tus compañeros, un montón de cosas, un montón de factores que no se dio la posibilidad que lo manejemos, fue como muy… bueno se armen grupos pero hasta acá… la matriz estaba, lo que te daba la elección era con qué palos vos hacías la matriz, la matriz estaba, pero no te salís de la matriz, eso es un poco autoritario… (Entrevista aspirante Nº 3 del Curso de guardavidas)

Notamos aquí que las tensiones entre los aspirantes eran constantes, cuestión que en los grupos de trabajo no parece extraño, ya que las situaciones del trabajo en equipo generan el despliegue de distintas emociones, estados de ánimo, acuerdos y desacuerdos.

La inexperiencia, desesperación, complejidad y estrés experimentados por los aspirantes en situaciones tan reales generaban conflictos, ya que en la vida real, un posible error tendría como consecuencia la muerte de una víctima.

Es preciso mencionar que los aspirantes, en el trabajo de salvataje, dividieron sus actividades, organizándose autónomamente en su labor y comprometiéndose con el aprendizaje. Se generó una distribución del trabajo y con ello los conocimientos a tener en cuenta, ya que durante el trabajo en equipo las funciones y los trabajos debieron dividirse; algunos se ocupaban del rescate en agua, otros de los primeros auxilios, llamado de ambulancia. Este tipo de actividades les iba permitiendo a los aspirantes interactuar y adquirir más compromisos en las tareas dentro del agua; es necesario que los guardavidas tengan en claro muchos conocimientos, ya que deben cumplir diversas funciones en una jornada de trabajo.

Aprender de la "selección"

Aprender lo más elemental del trabajo que debe realizar un guardavidas requiere de aproximadamente un año de estudio, de actividades que comprometan al alumno y lo aproximen a prácticas reales.

En este apartado describiremos de modo general aquellas actividades y prácticas observadas que se realizaron durante tres clases del curso, buscando el aprendizaje de una técnica denominada *triage*. En esta secuencia de aprendizaje se tienen en cuenta las actividades realizadas durante tres días, aunque constantemente en el curso de las clases posteriores se hizo mención de los aspectos referidos a este método.

La clase realizada el 24 de mayo de 2011 comenzó con una pregunta dirigida al grupo de alumnos respecto del tipo de evaluaciones de pacientes;[8] luego, la instructora introdujo el nuevo tema referido al método *Triage*, invitando a un alumno a ubicarse junto a ella para simular de víctima, mientras los demás aspirantes fueron observando lo que ella describía, y formulando preguntas respecto al método y a la situación.

> L —Bueno, vamos a ver lo que es Triage, yo tengo un papelito acá que se lo voy a dar después que se los explique, porque si no todo el mundo se va sin entenderlo y es una sonsera. ¿Qué es el Triage? Por ejemplo, tenemos acá múltiples víctimas y soy la única guardavidas que hay, 3, 6, 9… 12, 15, justo igual que el video, 15 víctimas para un solo socorrista, Triage… ¿Qué es Triage? Es una palabra derivada del francés que significa selección. ¿Qué es lo que hacemos? Seleccionamos a las personas en relación al orden de prioridad que tienen, primero traten de escuchar después anotan, igual les doy la hojita que

[8] Evaluación primaria y secundaria de los primeros auxilios (ABDI).

lo dice… se denomina START a la clasificación. ¿El sistema para qué sirve? Para clasificar a las personas y ponerlas en tales o cuáles puntuales, en relación al traslado. Supongamos "Cromañón", hay gente que iba a estar en color verde, gente color amarillo, gente color rojo y gente color negra. Si salió caminando es un verde, habría que ver qué verde pero a grandes rasgos es color verde, puede tener alguna raspadura, alguna herida importante, en realidad la persona está bien, se puede curar sola, o tendrá a lo último que suturarse, el color verde es el que en realidad no tiene nada. Le hacemos una crucecita (tarjeta) no tiene nada… El color negro es directamente muerte, es que nosotros vemos que la persona esta cianótica. Más allá de que nosotros no podemos, que no somos médicos… decir "esta persona está muerta", estamos capacitados para hacer esto. En paro respiratorio y yo no lo presencié, está negro para mí. El rojo es el que sí o sí está en emergencia, hay una diferencia entre emergencia y urgencia, y la emergencia es ya, rápido, menos de 25 minutos tiene que estar en el centro asistencial, en cambio una urgencia es importante sí, puedo tener fractura, no expuesta con compromiso arteriovenoso pero sí una fractura, y esta persona está amarilla, esa es la diferencia, emergencia es rápido, menos de 25 minutos, urgencia puede esperar un poquito más pero tiene que ir al centro de asistencia, entre 25 y 45 minutos puede esperar esta persona. Supongamos que llego… por favor, salgan las que puedan caminar. ¿Eso qué color sería?

A —Verde (a coro).
L —Exactamente, ¿y yo que hago?, le doy una tarjeta así (dobla la tarjeta en el color verde y se la da al alumno), toma esta tarjeta. Porque en realidad acá se ven todos los colores y esto significa que él está verde. Si yo supongamos, tirate en el piso, (alumno se tira) la persona está inconsciente, no respira, yo hago esto (se acerca a sentir la respiración) y no respira. ¿Qué color estaría?
A —Negro.
L —Claro, yo no presencié su paro respiratorio o cardiorrespiratorio, ¿sí? Entonces está negro, le doy una tarjetita, la doblo.
A —¿Lo único es controlar si respira?
L —Vos en realidad si no giraba, extensión de la cabeza y elevación del mentón para ver si era por obstrucción de la vida aérea, si no vos tenés que hacer RCP y todos ustedes…
A —Pero ni siquiera…
L —No, ¿y todos ustedes? Si no qué pasa… yo no me voy a quedar con él… y andá a saber cuánto tiempo y a lo mejor vos con una presión de una hemorragia, vos con una extensión cabeza mentón podés estar rojo y así, y es lo que pasó en Cromañon, entraban en la ambulancia gente verde, gente amarilla, y la roja que era la que necesitaba…

iba gente negra… Bueno, esta víctima está negra. ¿Qué es lo primero que hago entonces? Extensión de la cabeza y elevación del mentón (muestra). En este caso no respiró le puso negro, suponiendo que respira, ¿cómo tendría que respirar? Si no respira normal o respira agónicamente, que se llama gasting, este está respirando agónicamente, la persona está en rojo… porque no está respirando normalmente, entonces doblo la tarjetita y le pongo rojo, este sí o sí es una emergencia, orden de prioridad de traslado 1, ¿cómo sigo? Supongamos ahora que esta persona respira normal… sigue inconsciente pero respira normal, ahí sí voy a buscar el pulso. ¿Dónde voy a buscar el pulso? No en la carótida sino que quiero saber si está hipotenso, entonces ¿dónde busco pulso?

A —Radial.

L —Exactamente, acuérdense que a nosotros nos servía tomar el pulso radial para ver si estaba hipotenso… supongamos que no tiene pulso radial, está rojo, porque está hipotenso, la tensión arterial está por el piso, supongamos que sí tiene, voy a buscar su estado de conciencia, el ABDI, ¿flaco estás bien?

A —Más o menos.

L —No responde (risas), no responde, en realidad, él respira, tiene pulso, pero cuando le hago preguntas no responde, entonces también está rojo. En el caso de que sí me respondiera… y me respondiera bien, cómo se llama, quién iba con él y que yo me esté dando cuenta que él va respondiendo, todo lo que tiene que ser viendo la película de qué es lo que pasó… en ese caso estaría amarillo. Una cosita que van a ver ahí en el cuadrito que es un esquema re simple, supongamos que la persona no tiene pulso radial, ¿qué hacemos? Chequeamos con rellenado capilar, ¿qué es eso? Yo lo aprieto y si en menos de dos segundos tiene el color perfecto de los dedos estaría bien, vamos a pasar al ABDI igual, si no me responde pasa a rojo, esto puede no hacerse por eso no lo dije desde el vamos. ¿Por qué? Está frío o él tiene un problema como yo les decía los otros días de la chica alumna mía que tiene un problema que constantemente esta cianótica, tiene un problema en la sangre, esto suele no utilizarse… el tema del llenado capilar, se llena en menos de dos segundos, paso al ABDI, ¿flaco estás bien?, ¿flaco estás bien…? No me responde, sigue siendo rojo; me responde todo como debe ser, es amarillo.

Entonces supongamos: yo llego al lugar, escena segura… poco segura va a estar, bioseguridad, los guantes me los vengo poniendo porque sabiendo que voy a tener politraumatizados, llego a la primera víctima que encuentro, no es que me voy a buscar a alguna.

A —Es la que primero te chocas…

L —Exactamente, esa persona no responde, ¿qué es lo que hago? La maniobra de extensión de la cabeza y elevación del mentón.

A —Pregunta… ¿Cuánto le dedicás a cada víctima?
L —Bien, en realidad es el menor tiempo posible…
A —Depende.
A2 — ¿No decía un minuto en el video?
L —No vimos video de triage… ¡ah! Sí lo viste, en mi Facebook lo colgué. En realidad si hay tiempo, nosotros la idea es hacerlo en el menor tiempo posible. Son 30 segundos para clasificar un muerto, un minuto para clasificar un herido rojo y dos minutos para uno grave. No lo anoten, lo voy a mandar…
A —O sea verde y amarillo son las personas conscientes… vos las ves que abren los ojos.
L —En realidad, ahora para hacerlo fácil hacemos esta clasificación, yo después… por ejemplo, rojo, puede ser una persona roja y no estar inconsciente, puede estar tranquilamente hablando. ¿Por qué puede estar una persona roja? Puede tener un acuatorax, entró aire en los pulmones, un neumotórax, le entró líquido a los pulmones, una fractura expuesta, ese ya sería un amarillo por ejemplo, la hemorragia que la víctima tenga… o sea fue muy buena esa, porque si yo me hubiera quedado con el primero a hacer RCP y ella es la que tiene la hemorragia importante en el fémur, yo le digo al que está verde, flaco vos estas verde, vení, apretale acá y que evite que salga sangre de ahí, yo con esto lo estoy salvando (muestra cómo hacerlo), presión, más presión, más presión y lo salva…

Luego de la explicación de la técnica, la instructora les comentó a los aspirantes la consigna de trabajo:

L —Bien, para hacerlo fácil ahora qué vamos a hacer, dos grupos, vuelvo a recordar, cada víctima va a hacer lo que hizo N, sin que su guardavidas sepa va a hacerse el inconsciente o a responder bien, puede ser verde… lo primero que hago es preguntar "¿alguien puede caminar?" Entonces el que puede caminar, se va de la escena o no, lo puedo llamar para que me ayude y yo le digo que le haga presión a ella.
A —Pero si hay alguno que puede caminar pero está…
L —Bueno, ahí está exactamente, si está con pérdida del conocimiento o sea el ABDI le da, se acuerdan que el ABDI era lo mismo que la escala de Glasglow, sumando eso si daba 15 estaba bien, en el caso de que fuera rojo, la escala de Glasglow es menor de 10. Si fuera amarillo estaría entre 10 o 15 pero ya es más difícil, vamos a asimilar lo más simple y después le agregamos lo que es a cada uno, ¿está?
A —El amarillo sería todo lo que sean paro o algo no muy importante…
L —Siempre que sea no una hemorragia importante, ni tampoco un cortecito, por ejemplo si yo tuviera que clasificar los amarillos serían quemados de menos del 15%, todo lo que decíamos recién si responde al ABDI pero está ahí a media máquina, yo después les voy a dar a

cada uno pero a grandes rasgos. La persona, vos llegas, está inconsciente, entonces a hacerle extensión de la cabeza, elevación del mentón, ¡listo! Negro. Supongamos que sí responde, y hay respiración, estaría rojo. Por ejemplo un rojo también sería un paro presencial, si yo no lo presencié es negro, si yo sí lo presencio, es rojo, si no ¿cómo sigo?, busco lo que es la respiración, si está normal o está anormal y si está anormal es rojo, si está normal y ¿cuánto era normal? y depende para quién… para unos 12-15 para otros 12-20 más, menos, ¿si está normal qué hago? Busco pulso radial… ¿Tiene pulso radial o no tiene? Si no tiene es rojo, podemos usar la técnica de rellenado capilar dos segundos, supongamos que estamos en un ambiente muy frío… el llenado capilar avísenme si se llena en dos segundos, bueno es un parámetro a tener en cuenta. Si no tiene pulso radial es rojo.

A —Si no…

L —Tengo 15 personas más… ustedes tienen que entender que si yo me quedo con una persona, 14 más se pueden llegar a morir, porque él con una extensión de cabeza y elevación del mentón lo salvo; porque ella con una presión la salvo, porque ella con el verde la ayudo a que salga con muletas simple. Es un método de selección de personas con el objetivo de aumentar la probabilidad de vida de una mayor cantidad de personas y no quedarme con la que está para hacerle RCP, vos pensá que entre comillas puedo llegar a salvar alguien con RCP ¿pero cuántas se nos pueden morir?

Ay[9]—Por eso es puramente *triage*, es selección.

L —El método START es *Simple Triage and Rapid Treatment* (Clasificación simple y tratamiento rápido), les doy la hojita para que lo vean (*entrega material*)

A —Sería seleccionar en el menor tiempo posible…

L —Tratar de clasificar bien. ¿Cuál es la idea del *triage*? Seleccionar personas para clasificarlas en relación a la prioridad de traslado. Y ahí van a ver que el verde tiene la ambulancia tachada, puede ir caminando, puede ir en bici, puede ir en moto, lo puede llevar alguien… fíjense, yo clasifico a las personas y las grandes características que hemos tenido, hay zonas desde el aire, zona amarilla, zona roja…

A —Es para clasificar para cuando haya una urgencia.

L —Claro, o sea para el orden de prioridad, que es lo que hace la ambulancia, va derecho al rojo, para qué va a ir al negro. Lo lamento, no sé, lo llevarán los familiares.

A —¿Quiénes vendrían a ser los mejores entrenados en esto?

L —Los paramédicos y el médico, que son los pre hospitalarios, son los que están, que es la diferencia grande entre un médico y un enfermero, básicamente se estudia lo mismo pero los paramédicos están

[9] La denominación "Ay" refiere a "ayudante".

entrenados justamente para esto, situaciones que no las tienen justamente en el hospital, que tiene todo lo que necesita, trae un tubo de oxígeno, el paramédico a lo mejor tiene un ahogado, tiene un incendio, entonces se adapta al contexto con los elementos que tiene [...] En realidad, legalmente, el guardavidas no está habilitado para eso pero tiene que saber hacerlo. Como el guardavidas no está clasificado en Argentina, estamos habilitados para poco, a nivel salud, pero bueno.

Bien, ¿qué hacemos? Entro, y el que sale caminando... y alguno que no pueda caminar. Entonces, empezá en relación, todos tirados en el piso y de ahí vemos. Listo, de acá para allá un grupo y de acá para allá otro.

A —¿Un solo guardavidas?

L —Un solo socorrista, esperen. ¿Qué hora es?

Ay —21:21 hs

L —Dos socorristas, la idea era uno solo pero bueno, dóblenlas así (acuérdense). P y N dos socorristas. R y S dos socorristas de este lado.

Los alumnos se tiraron al piso y comenzaron con el simulacro, los socorristas designados realizaron la clasificación; terminó la actividad y luego se fueron a la pileta para realizar las actividades en agua.

En la clase del 28 de mayo (sábado), los alumnos miraron un video relativo al *triage*. Luego continuaron la clase con la visita de un paramédico que trató el tema de los primeros auxilios.

En la clase del 7 de junio se hizo un simulacro sobre *triage* a modo sorpresa. Con los aspirantes sentados en el suelo, en forma de círculo comenzó la clase.

L —La idea ahora es hacer *triage*, es que todos seamos víctimas y que una sola persona, en lo posible lo más rápido que pueda para que todos lleguemos a pasar.

Bueno, yo le voy a decir la idea de cuáles son los verdes y cuáles son los negros, y entre amarillo y rojo saber identificar, la idea es que no siempre sean verdes, no siempre sean negros pero que vayan viendo... y tratando de hacer los rojos y amarillos. La idea a su vez es hacer de todo, cada uno de ustedes son las víctimas, inventa un estado, por ejemplo el tema de la taquicardia, ustedes le dicen al guardavidas "tengo taquicardia" y si no les toma el pulso, bueno, va a estar complicado. Otro puede salir como loco, y el ABDI está totalmente negativo. Piensen en todos los casos los rojos y amarillos. Volémico era pérdida de sangre, golpe abdominal, fractura en el cráneo o cuello, cada uno le dice algo, para que lo pueda clasificar, qué es lo que tiene ¿sí?

Por ejemplo, si uno dice, "¡no!, tengo un raspón nada más", y a lo mejor tiene una fractura de tibia y no lo vi, o tiene una hemorragia importante en cualquier otro lado. Saber diferenciar una hemorragia.

¿Preguntas? ¿Quién es el primer voluntario? Vamos… vamos, dije, rápido… listo, N saliste sorteado.

La profesora apagó la luz, los alumnos se sorprendieron y comenzaron a actuar como víctimas que pedían ayuda, gritaban, simulaban tener quemaduras en el cuerpo, haber perdido alguna extremidad, estar embarazadas, etc.

Pasaron 6 aspirantes de forma individual a realizar la selección de víctimas, la instructora contabilizó los minutos que tardaron y luego de realizada la ejercitación se inició un proceso de *feedback* sobre el desempeño que tuvieron en la actividad.

Alumno 1: 4:20 – 6:56 = 2:36
El aspirante tranquiliza a las víctimas y merodea alrededor de ellas.
L —¿Todo el mundo estuvo bien clasificado?
A —¡Sí! (*a coro*)
Alumno 3: 26:30' – 30:34'= 4:04'
L —A medida que nosotros vamos siendo víctimas, también eso nos sirve para memorizar un montón de cosas, y a su vez vamos pensando y razonando qué es lo que les pasa para ser amarillo, rojo, verde o lo que fuera. Ustedes empezaron a inventar cada cosa y estaban muy buenas. Él por ejemplo tenía amputadas (amputación traumática) las piernas, un verde (persona con esta clasificación) que podría haber hecho dos torniquetes y listo, igual estaba muy bien clasificado, acordate que el paro respiratorio presenciado es rojo.
A3 —Yo le ponía negro.
L —En el video sigue siendo rojo.
A3 —Respiración agónica era rojo.
L —Acordate que hago la maniobra, ¿cómo respira? ¿Respira mal? Es rojo; si no respira, negro; si respira bien, sigo con simulación, pulso radial, igual seguimos la clase que viene con los que faltan. Es para que ustedes vayan teniendo esta vivencia de que no saben qué hacer. Cuando se encontraron con la víctima más de uno no sabía qué hacer.
A3 —Sí, es verdad.
A3 —No sabía si sacarla o no sacarla, si moverla o no moverla.
L —Es lo que va a pasar en la vida real. Cuestión que queda en el tintero amarillo y rojo, ¿y qué hago? ¿La doy vuelta? Se supone que tardamos mínimo 30 segundos para asistir a una persona, y si la doy vuelta y hago la maniobra para ver si respira, no respira, la pongo negra, pero la daría vuelta; si no la dieron vuelta para seguir, bueno, no lo consideraría mal pero en realidad tengo el tiempo para tomarme con cada persona y la puedo dar vuelta, lo haría.
A3 —Si no respiraba era negro. ¿Y si respiraba?
L —Me tengo que fijar cómo respira, si respira mal es rojo, si respira bien empiezo por pulso radial, ¿tiene pulso radial? No tiene, es rojo, si

> tiene: ¿qué hago? Voy al ABDI, estado de conciencia, si me responde cualquier cosa, o no responde, listo, es rojo, si responde bien, amarillo… ese es el cuadrito que nosotros empezamos pero vieron que por más que lo practicamos y a la hora de hacer… y vos decís me agarra, imagínense alguien desesperado por salir dentro de un colectivo, el primero que tienen al lado, lo agarran, abrazan, quieren que lo saque. Está muy bien, el jueves o martes terminamos; ahora nos vamos a la pileta.

La descripción de esta sucesión de clases permitió observar que mediante el aprendizaje de este método –*triage*– se fueron trabajando los contenidos en la práctica, se consideraron los conocimientos previos de los aspirantes y además se focalizó en la reflexión de aspectos éticos, médicos y psicológicos de modo diferente al tradicional.

Se pudo observar que los aspirantes, para aprender sobre *triage*, debieron tener en cuenta aspectos relativos a la clasificación de los pacientes, pero a su vez, tuvieron que tener en claro contenidos referidos a primeros auxilios, RCP, evaluación primaria y secundaria, ABDI, escala de Glasglow, entre otros. Los aspirantes no sólo tenían que saber criterios teóricos sino también saber usarlos en su contexto práctico, para responder de modo adecuado a situaciones realistas generadoras de estrés.

Los problemas planteados los ponían a prueba constantemente y los aceraban a prácticas concretas con las que se encuentra un guardavidas.

El trabajo con problemas de aprendizaje en esta comunidad permitió el desarrollo de metas compartidas y una construcción colaborativa del conocimiento entre los aspirantes, mediante su participación constante.

Trayectoria de participación de los novatos

Para seguir avanzando en el análisis de la construcción y el funcionamiento de las comunidades de aprendizaje, nos parece relevante considerar la trayectoria de participación de los aspirantes a guardavidas.

En esta parte se atenderá a la participación, haciendo énfasis en la construcción del conocimiento a partir del trabajo colaborativo. Se analizarán los modos que asumió la participación periférica de los novatos, las interacciones entre estos y los expertos, procurando comprender su incidencia en la construcción de identidad y la incorporación en las actividades propias de la práctica completa.

El contexto estudiado permitió analizar al aprendizaje como participación social, no sólo participación en términos de lo que pueden realizar los aspirantes respecto a ciertas actividades con los compañeros de grupo, sino como un proceso que implica involucrarse activamente en prácticas vinculadas con otras comunidades sociales, que permitan construir identidad en esas interrelaciones. En el caso de los aspirantes a guardavidas, ellos progresivamente

iban integrándose a la comunidad de guardavidas, algunos ya conformaban otras comunidades o espacios como la referida al profesorado en Educación Física, lo que en alguna medida influía en sus modos de participación, repercutiendo en sus formas de afiliación con los miembros. En el transcurso de las clases, los aspirantes progresivamente iban implicándose en actividades y simulacros que les demandaban ponerse en el rol de guardavidas, no sólo pensar sino actuar como uno de ellos.

Como se intentó mostrar en la parte anterior al referirnos a las prácticas relativas a la clasificación de la gravedad de las víctimas, los aspirantes fueron complejizando sus actuaciones. En un principio, las "buenas víctimas", que eran víctimas que no encontraban dificultades o traumatismos graves, eran las que se presentaban en los simulacros. Luego se añadía complejidad mediante el rescate a las "víctimas malas", las cuales manifestaban dificultades, añadido de estados psicológicos graves y abrumadores, que hacían que los aspirantes tomaran otra actitud respecto al estrés que experimentaban y al trabajo en equipo

Los novatos –aspirantes– al principio aprendieron mediante la observación y las primeras aproximaciones a la práctica en agua –estilos de natación, usos de materiales, tipos de remolques y rescates, etc.–. Y luego, paulatinamente reprodujeron una secuencia de actividades de principio a fin –simulacro de un rescate–, lo que hacía que adquirieran dominios propios de la profesión, movilizados por la motivación de resolver problemas en situaciones reales de práctica, lo que era indicio de que progresivamente iban adquiriendo más experticia –experiencia y conocimiento– sobre la práctica propia de un guardavidas.

Es decir que los aspirantes se integraron a la práctica mediante actividades similares a las que pueden darse en la vida real, en situaciones específicas con las que podría encontrarse un guardavidas. En el transcurso de los encuentros, esas prácticas se fueron intensificando en los dos campamentos organizados, lo que les permitió fortalecer sus vínculos como equipo y avanzar en sus aprendizajes. Progresivamente, sus desempeños fueron mejorando en las prácticas finales del curso, que implicaron 10 días de trabajo como guardavidas en las playas de la ciudad costera de Las Grutas.

Durante el cursado, los aspirantes fueron acompañados en diversas actividades no sólo por la profesora sino también por guardavidas ya formados en años anteriores, que ayudaban a los aspirantes o hacían de víctimas, cumpliendo el rol de expertos en la materia.

Los novatos, en su inserción a la práctica, iban comprendiendo lo que demanda la situación y adaptando sus comportamientos a lo que el ambiente les demandaba.

Los límites de participación en la comunidad se produjeron por dos razones; por un lado, a medida que la comunidad generaba conexiones con el exterior, se les daba a los aspirantes la posibilidad de participar y responder a varias comunidades; sin embargo, de algún modo también limitaba su actuación en esos escenarios: por ejemplo, el Sindicato de Guardavidas y el Profesorado en Educación Física influían y limitaban las formas de acción dentro de la comunidad de aspirantes, en cuanto a sus relaciones y posibilidades de actuación dentro de otros contextos. Por otro lado, los guardavidas encontraron restricciones en sus prácticas, ya que existen conocimientos que atañen al rol profesional de un médico, y que es preciso que los guardavidas sepan, pero a su vez, es necesario que sean conscientes de los límites de su profesión.

Otro aspecto importante en la conformación de la comunidad de aprendizaje refiere a los sentimientos y las emociones que se desplegaron. Los nuevos ambientes para los novatos generaron impresiones y emociones, como el miedo y la sorpresa, por lo que los conocimientos y las expectativas que se proyectaron en el ambiente resultaron ser relevantes para que los aspirantes pudieran sentir estabilidad y pertenencia a la comunidad.

En este contexto, el trabajo en equipo les permitió a los aspirantes regular y compartir sus emociones. Las situaciones que vivían les generaron tanto emociones positivas como negativas, comunes en el trabajo en grupo y en la conformación de la comunidad.

Las características individuales y las formas de sus interacciones con otros participantes llevaron a los novatos a construir sus propios significados y desarrollar sus propios estilos de acción.

La continuidad de las prácticas en el contexto les brindó a los aspirantes un contexto viviente que ofrecía no sólo acceso a la competencia sino que también provocó una experiencia personal de aprendizaje en comunidad y compromiso con la práctica.

Los resultados obtenidos permiten considerar el modo en que los aspirantes en su iniciación a la práctica de guardavidas iban participando progresivamente en la construcción de una comunidad de aprendizaje.

Este contexto se configuró como una comunidad de aprendizaje en la medida en que se persiguieron objetivos comunes y se construyeron modos de acción, lenguajes e identidades particulares, del mismo modo que se negociaron significados, se transmitieron, se crearon conocimientos y se difundió información.

Más puntualmente, en cuanto a la constitución de comunidades de aprendizaje, en este contexto estudiado, se analizaron las seis categorías que se han mencionado anteriormente –problemas genuinos, metas compartidas,

autonomía, identidad, *feedback* y construcción colaborativa del conocimiento– y estas se desarrollaron con total espontaneidad.

En las comunidades de aprendizaje, las nuevas experiencias y las nuevas formas de competencias resultan necesarias para crear conocimientos. En términos generales, en el caso del Curso de guardavidas podemos notar que la experiencia se desarrolló en ambientes de la vida real, implicando de este modo el desempeño de exigencias y de roles genuinos que se expusieron a las influencias sociales más amplias en las que está inmerso el contexto particular estudiado.

En los guardavidas se dio la primacía de la experiencia situada; de esta manera, lo cotidiano, la improvisación y la coordinación resultaron ser importantes en este contexto. Los aspirantes tuvieron un repertorio compartido que incluía rutinas, palabras, instrumentos, relatos, acciones, conceptos que se fueron adoptando durante el desarrollo del curso y pasaron a formar parte de su práctica.

3. Estudio 3. El caso de la Nueva Asociación de Diabetes "N.A.Dia"

Con el propósito de ahondar en el tema de las comunidades de aprendizaje en contextos no formales, se eligió el ambiente de aprendizaje de una asociación que aborda el tema de la educación en diabetes.

El estudio que aquí se presenta, específicamente, describe actividades e interacciones que se generaron desde la Nueva Asociación de Diabetes N.A. Dia y que hacen a su conformación como comunidad de práctica y aprendizaje. Se contempló lo realizado por la asociación desde el año 2011 hasta el año 2013 inclusive, aquellas actividades destinadas a personas con diabetes, familiares y público en general.

Este estudio tiene como objetivo principal analizar las características del contexto y la dinámica de participación e interacciones propias de una comunidad de práctica y aprendizaje.

Pensamos en la posibilidad de llevar a cabo parte de la investigación en otro contexto no formal, buscando esta vez que tuviera como función atender a aspectos de la vida cotidiana y social, por lo que nos pareció relevante elegir una ONG,[10] ya que el grupo permanece en el tiempo a través de años de trabajo conjunto.

[10] El término organización no gubernamental (ONG) refiere normalmente a organizaciones que no son parte del gobierno ni de alguna empresa con fines de lucro. Por lo general están a cargo de ciudadanos comunes, y pueden ser financiadas por el gobierno, fundaciones o empresas. Algunas ONG evitan la financiación oficial y trabajan a través de voluntarios. Jurídicamente

El objetivo general de este estudio puede desagregarse en los siguientes objetivos:

1. Analizar las interacciones que se producen en el seno de la asociación N.A.Dia desde el punto de vista de la conformación y el desarrollo de comunidades de práctica.
2. Analizar la dinámica y las características de la ong N.A.Dia desde la perspectiva de los modos en que se construyen y desarrollan comunidades de aprendizaje.

Aspectos metodológicos

Este estudio, como los precedentes, sigue las orientaciones metodológicas propias de los estudios de caso.

Delimitación del caso

El caso de estudio abordado estuvo conformado por la Nueva Asociación de Diabetes[11] del Sur Cordobés N.A.Dia.

Las personas que participaron de este estudio fueron todas aquellas que formaban parte de la asociación o intervenían en las actividades que dicha asociación generaba. Entre los participantes se encontraban niños, adolescentes, adultos y ancianos que tenían y no tenían la enfermedad; estos últimos en la mayoría de los casos acompañaban a los que padecían la enfermedad o se desempeñaban como voluntarios sociales.

La asociación tiene como función la prevención y la educación en cuanto a aspectos de la vida cotidiana y social, enfocada en la salud, el cuidado del cuerpo y el conocimiento de una enfermedad crónica como la diabetes mellitus.

La Asociación N.A.Dia se creó en el año 2005 como respuesta a la necesidad de una persona particular –padre de un niño con diabetes– que se acercó a la actual presidenta de la asociación solicitándole información e insumos (bandas reactivas, insulina, etc.), promoviendo de este modo la idea de generar un contexto para trabajar aspectos de contención y educación diabetológica. Dicha asociación, actualmente, tiene una comisión directiva que está

adoptan diferentes estatus, tales como asociación, fundación, corporación y cooperativa, entre otras formas (Wikipedia, 2014).

[11] La diabetes es una enfermedad crónica que aparece cuando el páncreas no produce insulina suficiente o cuando el organismo no utiliza eficazmente la insulina que produce. La diabetes de tipo 1 (anteriormente denominada diabetes insulinodependiente o juvenil) se caracteriza por la ausencia de síntesis de insulina. La diabetes de tipo 2 (llamada anteriormente diabetes no insulinodependiente o del adulto) tiene su origen en la incapacidad del cuerpo para utilizar eficazmente la insulina, lo que a menudo es consecuencia del exceso de peso o la inactividad física. La diabetes gestacional corresponde a una hiperglucemia que se detecta por primera vez durante el embarazo (oms, 2013).

conformada por 12 personas, en su mayoría padres con hijos insulinodependientes y algunos allegados a esas familias, quienes se encargan de las principales actividades. Los padres que integran la comisión directiva asistían regularmente al hospital de Río Cuarto "San Antonio de Padua" y sentían la necesidad de generar un grupo que trabajase no tanto cuestiones relativas a los insumos, sino más bien actividades de contención e información para padres y chicos.

La asociación no cuenta con un lugar físico para la realización de actividades. Se utilizan instalaciones ya existentes para el desarrollo de talleres, como el aula de usos múltiples que cede un hotel céntrico de la ciudad de Río Cuarto o el salón de una asociación gremial. En el caso de los campamentos, que se realizan todos los años, la Municipalidad de Río Cuarto concede los espacios del Polideportivo Municipal y todas las instalaciones con las que cuenta el predio (galpón, albergues y piletas).

La gestión de las actividades que se desarrollan son llevadas a cabo por los miembros de la asociación, realizándose de manera independiente. La financiación de la asociación proviene principalmente de donaciones y de la recaudación de la venta de diferentes productos (por ejemplo: dulce de leche *light* y mermeladas obtenidas mediante donaciones).

Uno de los principales pilares sobre los que se asienta la asociación es la *prevención primaria*,[12] el objetivo principal es centrar las acciones tendientes al logro de una educación diabetológica, informando a la comunidad de la necesidad e importancia de la realización de los controles de glucosa. Además, la asociación N.A.Dia ofrece diversas instancias de participación, tales como talleres, campamentos, exposiciones y excursiones, con el objetivo de promover nuevas metodologías y situaciones para el aprendizaje del manejo de la diabetes, apuntando a formas de vida y afrontamiento. Los temas de trabajo se van seleccionando de acuerdo a los planteamientos y problemas que van surgiendo; los tópicos varían en función de las problemáticas que surgen respecto a lo que manifiestan y proponen padres y profesionales como temas a tratar (por ejemplo, si aparecen padres novatos se focaliza la atención en la contención de los mismos). Es decir, no existe una metodología específica en el desarrollo de las actividades de la asociación: la variación de los contenidos a trabajar, los profesionales y las necesidades recurrentes son los factores que impulsan el diseño de nuevas situaciones de aprendizaje.

[12] La prevención de la enfermedad abarca las medidas destinadas no solamente a prevenir la aparición de la enfermedad, tales como la reducción de los *factores de riesgo*, sino también a detener su avance y atenuar sus consecuencias una vez establecida. La *prevención primaria* está dirigida a evitar la aparición inicial de una enfermedad o dolencia (Glosario Promoción de la Salud, OMS, 1998).

La asociación cuenta con la participación de variados profesionales de distintas disciplinas que colaboran en el desarrollo de las actividades: médicos, enfermeros, profesores de Educación Física, nutricionistas, psicólogos y psicopedagogos. Pero además, cuenta con voluntarios que se acercan para aprender y prestar servicio social a la comunidad, como en el caso de estudiantes de carreras afines (Psicología, Nutrición, etc.). Es preciso mencionar que las actuales presidenta y vicepresidenta de la asociación han realizado estudios de posgrado en Educación Diabetológica[13] y acercan todos sus conocimientos a la comunidad mediante actividades, controles de glucemia y visitas a la Terapia Intensiva del hospital, cuando los pacientes hacen el "debut diabético",[14] con intenciones de contener al paciente con diabetes y a los familiares ante el surgimiento de la enfermedad.

Es relevante mencionar que esta asociación, en tanto organización social, presentó un proyecto de modificación de ley de Diabetes en el Congreso de la Nación Argentina y logró que se sancionara una nueva ley de diabetes que modifica una anterior, vigente desde 1988. Los miembros de la asociación lograron esto a través de reclamos, manifestaciones constantes y su presencia activa en el Congreso.[15]

Materiales y modalidad de recolección de datos

Para obtener los datos que nos interesaban, se utilizaron observaciones, entrevistas y relatos.

Observaciones

Se observó y registró el desarrollo de cuatro tipos de actividades que se propusieron desde la asociación: viaje-excursión, exposición, talleres y campamento. Se observaron y registraron un total aproximado de 80 horas, distribuidas en las actividades que se detallan a continuación. Las mismas se desarrollaron desde junio de 2011 hasta febrero de 2013.

Viaje-excursión a la localidad de Tránsito (Actividad Nº 1)

Se participó de un viaje realizado el 8 de julio de 2011 a la ciudad de Tránsito, en donde la actividad principal consistió en la visita a la fábrica de dulce de leche *light* "Los Quebrachitos". La intención de este viaje era compartir una

[13] Posgrado en Educación Diabetológica. Universidad Católica de Córdoba.

[14] Debut diabético: expresión que se utiliza para hacer referencia al momento de aparición y primer diagnóstico de la enfermedad.

[15] Se tuvo el apoyo de más de 150.000 personas que publicaron su foto por Internet con su reclamo en un cartel (*La voz del interior*, 2012).

jornada de 16 horas con actividades, encuentros e información. En la localidad de Tránsito, se visitó la fábrica durante una hora y media, luego se almorzó y por último las educadoras en diabetes, en conjunto con algunos jóvenes con diabetes, ofrecieron una charla al público en general, en el Centro Cultural de dicha localidad. En la charla se les explicó a los asistentes lo que era la diabetes y se distribuyó material informativo e ilustrativo realizado por los chicos de la asociación sobre diabetes. Una vez concluido el taller, se hicieron controles de glucemia y presión arterial a quienes lo solicitaron, para luego retomar viaje a la ciudad de Río Cuarto. A este viaje asistieron un total de 25 personas, 8 niños y adolescentes con diabetes mellitus tipo I, 1 persona mayor con diabetes mellitus tipo II, 2 coordinadoras, 2 personas en calidad de observadoras y 12 personas que acompañaban a los niños y adolescentes.

Expo social: Campaña de concientización y conocimiento de la enfermedad (Actividad Nº2)

Se observó el desarrollo de una exposición que involucró actividades de organizaciones no gubernamentales, empresas de responsabilidad social, organismos estatales de participación ciudadana y artistas de la ciudad de Río Cuarto. La misma se desarrolló del 24 al 28 de agosto de 2011 en instalaciones de un club de la ciudad de Río Cuarto (Asociación Atlética Banda Norte). Los días 27 y 28 (de 13 a 19 hs) fueron destinados a la muestra de diversas organizaciones. La asociación contaba con un stand que proveía información a quien la solicitara y además ofreció a la venta dulce de leche *light* con su auspicio.

Talleres de aprendizaje y reflexión para papás y abuelos (Actividad Nº3)

Se observaron dos talleres para padres y abuelos con familiares diabéticos, llevados a cabo en los años 2011 y 2012.

El taller desarrollado en el año 2011 estuvo destinado a solo 5 participantes. Los temas tratados giraban en torno de situaciones problemáticas que se plantean en la vida cotidiana de una persona con diabetes (actividad física, controles en la alimentación, etc.). El taller estuvo coordinado por una psicopedagoga especialista en el tema, y se realizó en instalaciones de la sede de una asociación gremial. Dicho taller duró alrededor de 2 horas. Ante la presencia de padres novatos, la profesional entregó a los participantes varios papelitos que tenían una consigna, en la misma se hacía referencia a situaciones de la vida cotidiana como: controles diarios, hipoglucemias y cuidados antes y después de una actividad física. En conjunto se buscaron varias soluciones alternativas a los problemas planteados.

El segundo taller para padres y abuelos, dictado en el año 2012, contó con la participación de 15 personas/familiares y se abordó el tema de las

relaciones familiares, enojos y el control de la enfermedad; se utilizó el recurso de las "frases comunes" que empleaban los padres al tratar con sus hijos el tema de la diabetes, con la intervención de una psicóloga. El mismo se llevó a cabo en una sala que concede un hotel de la ciudad de Río Cuarto y tuvo una duración de 2 horas. En el taller la psicóloga presentó una lista con expresiones que podrían utilizar frecuentemente los padres ("¿Qué comiste?" "¿Cuánto te dio?" "¡Medite!" "¿Qué vas a hacer cuando no esté yo?"). Y a su vez, los padres debieron escribir aquellas que usaban en sus casos particulares.

6º Campamento de Educación Diabetológica (Actividad Nº 4)

Se observaron las actividades desarrolladas durante un campamento de verano en educación diabetológica que se realizó del 7 al 10 de febrero de 2013 en instalaciones del Polideportivo Municipal. Este campamento era único en su tipo en Latinoamérica y contaba con cuatro programas de actividades distintos entre sí y dirigidos a diferentes públicos: niños pequeños (hasta los 8/9 años), niños médium[16] (9 a 13/14 años), adolescentes y padres. En este campamento participaron personas con diabetes y familias de diferentes lugares del país (Buenos Aires, Santa Fe, San Luis, Entre Ríos, Río Cuarto, Córdoba). A su vez, se contó con la colaboración de variados profesionales, tales como médicos, enfermeros, nutricionistas, psicólogos, psicopedagogos, profesores de Educación Física, entre otros, que desde su profesión abordaban el tema de la diabetes desde un marco integral y multidisciplinar. Todos los años el campamento tiene un tema principal que se aborda transversalmente en todos los grupos y desde todas las áreas de estudio. En el año 2013, los contenidos giraron en torno al "plan B de la diabetes", basándose en la búsqueda de posibles soluciones alternativas ante una determinada situación.

En el campamento participaron un total de 92 personas. Es preciso mencionar que toda la organización y planificación de las actividades se desarrolló desde la comisión directiva de la asociación: las actividades, preparar la comida, limpiar el lugar y coordinar.

Entrevista a la vicepresidenta

Se entrevistó a una de las autoridades que conforman la comisión directiva de la asociación, se seleccionó a esta persona porque fue una de las fundadoras de dicha asociación. La entrevista fue semiestructurada, tuvo una duración de 1 hora 20 minutos y se realizó con intenciones de obtener más

[16] La palabra "médium" es utilizada en el programa del campamento para hacer referencia a los participantes que se encuentran entre la niñez y la adolescencia, rondando las edades entre 9 y 14 años.

información sobre la creación, el crecimiento y las actividades que se proponen desde la asociación de diabetes.

Relatos

Al observar que las trayectorias de participación e identidad variaban de acuerdo a los roles que cada persona desempeñaba en la asociación, se pensó en la relevancia de considerar para el estudio la narrativa de algunos participantes. Se realizaron dos relatos: uno fue realizado por una madre miembro de la comisión directiva de la asociación, y otro relato fue realizado por una persona que se desempeñaba como voluntario social en N.A.Dia. Los dos relatos se realizaron de forma escrita y resultaron de la inspiración inmediata de cada participante.

Procedimientos

Nos pusimos en contacto con la presidenta y la vicepresidenta, comunicándole nuestros intereses y los principales objetivos del estudio. Se nos concedió permiso y se nos dio la posibilidad y apertura para investigar las actividades que nos resultaran interesantes de acuerdo a nuestro trabajo.

Análisis y resultados

Los análisis se organizan en dos partes: en la primera parte, se presentan análisis relativos a la participación en comunidades de práctica, refiriendo especialmente a la participación periférica legítima, a los procesos de identidad y las emociones que se fueron generando desde las trayectorias y las intervenciones en la asociación. En la segunda parte, se realiza un análisis desde el desarrollo de las categorías que refieren a las características de las comunidades de aprendizaje –problemas genuinos, metas compartidas, *feedback*, autonomía y construcción colaborativa del conocimiento– que se fueron trabajando en los estudios anteriores y que permiten considerar la conformación del contexto como una comunidad de aprendizaje.

Desarrollo de una comunidad de práctica

La asociación de diabetes se conformó como una comunidad de práctica, que fue desarrollándose a partir de los intereses y de la participación conjunta de los participantes. De acuerdo a lo que consideran algunos autores (Wenger, 2006; Snyder y Wenger, 2010a) las comunidades de práctica deben contar con tres características: dominio, comunidad y práctica. En la asociación el dominio compartido refirió a la educación diabetológica, los participantes tenían una competencia compartida que los distinguía de los demás, es decir, tenían la capacidad de llevar a cabo tareas compartidas educando en diabetes. En cuanto a la comunidad, en pos de sus intereses, los miembros

iban construyendo y participando en actividades y relaciones que les permitieron aprender conjuntamente. Y respecto a la práctica, se puede decir que los miembros de N.A.Dia eran practicantes que desarrollaban un repertorio compartido de experiencias, historias, modos de abordar la enfermedad participando en una práctica comunitaria.

Para el estudio de este contexto como comunidad de práctica debemos centrarnos en los procesos de evolución más que en su creación. Por ello, considerando su diseño y la vitalidad de su evolución, nos pareció válido analizar esta comunidad atendiendo a varios aspectos que emergen, refiriendo a los procesos de participación, los espacios de encuentro generados, los procesos de construcción de identidades y las emociones desplegadas.

En lo que respecta a las distintas *trayectorias de participación* de cada persona en este contexto, podemos decir que se logró un aprendizaje integral de la diabetes, no sólo en lo que respecta a aspectos médicos sino también en lo referido a lo social, emocional, psicológico y a aspectos físicos en general. Estas diferentes trayectorias eran funcionales para el avance y la estabilidad de la asociación; las diferentes personalidades, las formas de acercamiento y de permanencia hicieron que este contexto se reconstruyera continuamente: la entrada y salida de personas, la total o parcial participación fueron centrales para que la asociación se configurara como un espacio de circulación del saber y de prácticas.

Los participantes fueron aprendiendo en la relación con otros aprendices a partir del proceso de participación periférica que se fue desarrollando en los intercambios que se generaron en la asociación de diabetes, donde se pudieron observar diferentes formas de participación. Las mismas personas participaban en la comunidad por distintas razones o diferentes intereses, como la conexión personal o por la oportunidad de mejorar sus habilidades.

En el caso de esta comunidad, se analizaron las interacciones entre los miembros desde dos perspectivas: por un lado, desde las personas con más experiencia –veteranos– que formaban parte de la asociación desde años porque tenían hijo/s o familiares insulinodependientes o formación específica sobre diabetes. Por otro, desde los novatos, ya sean los voluntarios sociales –por ejemplo: estudiantes avanzados en carreras afines– o los padres novatos que se acercaron a la asociación.

Los participantes expertos se encargaban de generar formas de participación mediante la planificación y el desarrollo de distintas actividades. El conocimiento se iba construyendo conjuntamente mientras se iban planteando, de forma conjunta, maneras de resolver situaciones y entender aspectos relativos a la enfermedad. Este grupo estaba integrado por aquellos

miembros que participaban activamente en los debates, siendo el grupo que direccionaba las acciones y el corazón de la comunidad.

Los voluntarios se iban incorporando gradualmente en las prácticas de la asociación, iban adquiriendo experiencia y una progresiva participación. Este grupo estaba conformado por un conjunto de miembros activos que asistían regularmente a reuniones pero con menos intensidad y poder en la toma de decisiones. Por ejemplo, observamos el caso de un voluntario, estudiante avanzado de la carrera en Psicología, quien se iba aproximando más a la psicóloga, con intenciones de aprender más sobre ese dominio particular; a su vez, este voluntario social iba aprendiendo respecto a los manejos, las reglas y las formas de organización de la asociación como comunidad en su conjunto.

De manera similar, los padres novatos, que se acercaron a la asociación –luego del debut diabético de algún familiar– fueron adquiriendo experiencia, integrándose paulatinamente a las actividades de la asociación sin formar parte de ella. Gradualmente iban construyendo más conocimientos relativos a la diabetes, y su manejo en sus prácticas cotidianas y en sus formas de participar en la asociación.

Estos dos grupos de novatos (padres y voluntarios), en un comienzo, se desplazaron en la periferia de las acciones propias de la asociación de modo desorganizado y accesorio, observando la interacción del grupo nuclear y de los miembros más activos, dirigiéndose hacia la plena participación en la comunidad de práctica. Sin embargo, la buena participación de la comunidad y el diseño de actividades comunitarias permitieron que todos los participantes de la asociación se sintieran como miembros en pleno derecho.

La construcción de *espacios y actividades* dentro y desde la comunidad de práctica fue central para su evolución y para la generación de nuevo conocimiento en la sociedad. La comunidad fue desarrollando un valor, lo que era clave para su vida y desarrollo; para ello crearon eventos, actividades y se generaron relaciones.

Esta comunidad tenía conexiones tanto en lugares públicos como en espacios privados. Los eventos públicos que generaba la asociación eran abiertos a todos los miembros y al público en general, a veces, según el tratamiento del tema estaban cerrados a personas ajenas a la comunidad. Las temáticas que se incluyeron eran en ocasiones más formales, pero en otras eran discusiones informales sobre problemas y temas de actualidad. Mientras que los espacios de interacción más privados refirieron a las relaciones particulares y privadas entre los miembros, aquellas que se desplegaron para el fortalecimiento de las relaciones personales.

Las reuniones y talleres que se organizaron permitieron la discusión de temas, la interacción con otras personas, el diálogo constante. En este sentido, en los campamentos y talleres, los voluntarios y padres novatos primero fueron aprendiendo mediante la observación, dialogando, exponiendo sus sentimientos, apropiándose culturalmente de la situación, y luego fueron incluyéndose a la práctica, colaborando en la organización y hasta incluso muchos padres aconsejando a otros novatos.

Los padres novatos, como en el caso del taller de problemas, escuchaban a los padres que habían pasado por problemas similares, creaban soluciones posibles, dialogando sobre lo que sentían. Esto permite decir que los novatos, a través de su participación, iban ganando legitimidad y generaban experiencia y confianza dentro del grupo y en el desarrollo de sus actividades en la comunidad.

Los eventos, reuniones periódicas, almuerzos informales y proyectos que se desarrollaron desde la comunidad dieron la oportunidad de reunirse, conversar y compartir opiniones. La generación de estos espacios y acontecimientos marcó un ritmo fuerte en la comunidad, otorgándole un sentido al movimiento –de la comunidad– y mayor vitalidad.

En los espacios que creó la asociación, se puede analizar el modo en que los participantes construyeron su *identidad* en la comunidad, teniendo en cuenta sus niveles de participación e inclusión en las actividades que se generaron. En el caso de la asociación de diabetes, podemos observar el modo en que las personas iban acercándose a la asociación, sus trayectorias de participación a través del tiempo, las diferentes posiciones en este contexto y la progresiva construcción de identidades.

Las trayectorias de participación eran diferentes: en la asociación, los 12 padres que integraban la comisión directiva tenían distintas trayectorias con respecto a los padres novatos que no asistían a todas las actividades que se planteaban con regularidad, y en cuanto a los estudiantes avanzados. A lo largo del desarrollo de la asociación, se identificaron trayectorias de plena participación, periféricas, de contorno y entrantes.

En primer lugar, las trayectorias de participación plena pudieron observarse en las interacciones de los 12 miembros de la comisión, en la que su participación fue exclusiva y su inclusión a la práctica fue completa, con la organización y la participación en todas las actividades, logrando una pertenencia completa y mayor identificación con los miembros y la comunidad en su conjunto.

En segundo lugar, se encontraron trayectorias de participación periférica, refiriendo a la participación de las familias novatas, quienes participaban de

algunas actividades e iban conduciendo a la plena participación pero se encontraban al margen.

En tercer lugar, respecto a las trayectorias de participación de contorno, encontramos aquellas familias que participaron de algunas actividades, personas que se acercaron a la asociación y que no asistían con regularidad, observando trayectorias de contorno, las cuales iban encontrando su valor en los límites que abarcaban.

En cuarto lugar, las trayectorias de participación entrantes se observaron en los voluntarios sociales, quienes se unían, realizaban actividades para convertirse en participantes en pleno derecho, obteniendo información en cuanto a los manejos y necesidades propios de la asociación, logrando, de este modo, aumentar su pertenencia y con ello su identificación con la comunidad.

Los relatos que se exponen muestran estas trayectorias de participación y la identidad que fueron construyeron conjuntamente. A continuación, para poder contemplar el tipo de charlas y relaciones que se generaron, se exponen algunos fragmentos que fueron extraídos de un taller de padres y abuelos, al que asistieron 15 personas, coordinado por una psicóloga. A partir de los fragmentos se puede vislumbrar cómo los padres generaron lazos, mantuvieron un sentimiento compartido en cuanto a las emociones y estados de ánimo que desarrollaron en el seno familiar con un miembro cercano con diabetes.

> P1[17] —¡Estás diciendo lo que nos pasa a todos!
> P2 —Para todas estas familias es normal.
> P3 —No se sienta rara que estamos todos iguales. Eso es lo bueno de esto.
> P4 —Que todos compartimos lo mismo [...]
> P5 —Soy yo la que me caigo por ahí, porque me cuesta aceptarlo, en cambio ella no, ella se mide, se pone la insulina, come lo que hay que comer y ya está, la que llora, la que le ve todos los dedos duros, la que tiene un moretón acá, es uno, no sé los papás pero a mí me cuesta... ella no, tira el medidor por cualquier lado... (Diálogo Taller de padres y abuelos)
> P1 —Yo le tengo que explicar que acorde a su edad tiene que comer a horario, tiene que comer, en la heladera últimamente hay jarras con agua, jugo sin azúcar e insulina, tengo el varón de 7 que no tiene y la pelea que "por culpa de ella yo no puedo comer", "que tengo que estar en escondidas", en mi caso, bueno, ya me mandaron a un psiquiatra, *(risas)* estoy muy obsesionada con el tema, muy encima de ella, a todos lados donde voy siempre sale el tema y hasta yo misma me doy

[17] La letra P corresponde a padre.

cuenta, que no es así, que no tiene que ser cualquiera, hasta la persona que no conozco estar diciéndole… después cuando reacciono cuando termino de hablar me doy cuenta que demasiado alterada estoy, y eso… y bueno, ese el tema ahora, el de la insulina que no se la deja poner […]

P2 —Cuando contaba a la gente, el problema con su hija, me dolió mucho cuando alguien me dijo "¿para qué contás lo que le pasa a tu hijo si a los demás no les interesa?". Me chocó muchísimo, porque yo digo está bien, no digo que le tenga que interesar a todo el mundo pero es como que por ahí uno necesita que por lo menos los conocidos o más allegado que por ahí, sepa cuál es el problema del niño para no estar solamente uno para ayudarlo, sino todos, no digo pendientes ni obsesionados… para saber del tema…

P1 —Por ahí vas a un negocio, que a mí me ha pasado, y a lo mejor están inquietos ¿y qué hacen? Le ofrecen un caramelo y vos qué decís, "no pero no puede, pasa que es diabética", "tan chiquita", "pobrecita", y uno sin darse cuenta, empieza, empieza, y claro después decís ¡qué le puede importar!

P2 — ¡Claro! Yo hacía eso, todo el tiempo, y cuando me dijeron eso, me sentí mal, y claro tiene razón, a lo mejor; tal vez no, pero en realidad prácticamente la gente hace su vida, no sé si no les interesa el tema de uno, pero tal vez en el momento, uno no se da cuenta pero no es momento para estar contando eso, y bueno… me dolió cuando me dijeron eso […] es como desahogarse, pero se ve que la persona no lo vio de esa forma pero bueno. Lo tenés que tomar como que es tuyo (Diálogo Taller Nº 2 de padres y abuelos)

Otro aspecto que puede analizarse refiere al modo en que el contexto fue generando oportunidades para que los participantes desplegaran sus identidades a través de la formación del grupo y respecto al modo en que son vistos o se sienten mirados por la sociedad en general. En el ejemplo expuesto, notamos que los padres se sintieron "identificados", acompañados ante la situación que enfrentaban. Esto podría corresponderse con la idea de una identidad a multiescala, identidades que se constituyen en múltiples niveles.

El papel de los relatos y las historias de vida, en este contexto, fueron relevantes para la formación de la identidad, porque permitieron crear una visión del mundo e ir abordando el tratamiento de la enfermedad.

Estas historias de vida estaban teñidas de aspectos *emocionales*; en este sentido, podemos decir que N.A.Dia intentó con sus actividades de extensión crear un contexto en el que las personas afectadas por esta enfermedad encontraran un espacio de contención para intervenir y aprender sobre diabetes. De modo que las emociones que la enfermedad despertó se fueron regulando y construyendo grupalmente.

La familiaridad de las relaciones en la comunidad creó comodidad y confianza. La asociación se convirtió en un ámbito en el que los miembros tenían la libertad de pedir consejos, compartir puntos de vista y generar discusiones sinceras.

Para ahondar un poco más en la familiaridad y en las emociones compartidas, se expondrán los relatos desarrollados por dos participantes de la asociación. Específicamente se transcribirá el relato de una madre miembro de la comisión directiva y el de un voluntario social. Estas narraciones permiten observar, por un lado, los diferentes puntos de vista y las valoraciones que existen al ser miembros de la asociación, y por el otro, las emociones y los roles que iban desempeñando en el desarrollo de la asociación.

> Voy a tratar que lo que aquí estoy escribiendo (…) sea entendible para los que no se han tenido que enfrentar a un diagnóstico de una enfermedad irreversible de nada, menos de un hijo y más cuando ese niño o niña solo tienen 8 y 9 años, esos niños son dos de mis hijos de los cuatro que tengo, que padecen de una enfermedad crónica, diabetes mellitus tipo I (…) Recibir el diagnóstico que nuestra hija padecería *de por vida* esta enfermedad fue y es algo que los padres no podemos *aceptar*, es muy difícil comenzar a transitar este camino, y en este momento se me ocurre que lo comenzamos a hacer, si vale la metáfora, descalzos y sin nada, en nuestras manos. Así de solo y sin herramientas, ese es el sentimiento, el dolor, la desprotección que sentimos nosotros en ese momento pero que en un primer momento no fue lo mismo para ella, María, con sus 9 años. Creo que ella fue más fuerte al menos el tiempo que estuvo internada, fueron 7 días, allí yo como mamá me sentía más segura, más tranquila, pero llegó el día del alta, ese día quedó grabado en mi memoria, y ahora ¿qué haría? ¿Qué nos esperaba? En casa, con sus hermanos, con sus amigos, con la familia, con la escuela, cuántas preguntas nos hicimos y todas sin respuestas pero con la certeza de que haríamos todo lo que fuera necesario para que ella tuviera lo que necesitaba y que nosotros aprenderíamos todo (…) ¿Por qué? Porque comienzan a temblar, se acelera el corazón, pierden estabilidad, pierden fuerza, no coordinan sus movimientos y si no consumen azúcar en ese momento pierden el conocimiento y convulsionan y es allí donde estos padres sienten que no estuvieron atentos, que no nos dimos cuenta que lo que comió fue poco o se puso mucha insulina o realizó mucha actividad física. Sentimos la culpa de no estar más atentos, qué más atentos podemos estar, tratamos de estar en todo pero no siempre logramos, porque ya no nos da la cabeza, ni el cuerpo. Saben por qué, porque la diabetes no te da vacaciones. (…) Al principio se tiene mucho miedo, el miedo propio a lo desconocido, por eso hay que aprender, mucho y de

> todo, después vamos perdiendo el miedo; ellos y nosotros, pero en nuestro caso nos ayudaron los profesionales: médico, nutricionista, psicólogos y, fundamentalmente, otros padres que ya habían pasado por esto. No hay nada mejor que otro papá, que nos escuche, porque él sabe de qué hablamos cuando decimos que estamos cansados, que no sabemos cómo hacer para que le suba la glucemia rápido, o para que le baje porque a lo mejor lo que cocino tiene más hidratos de lo que necesita y es así como con el paso del tiempo vamos sanando y nos vamos amigando con esta diabetes que un día vino y se instaló en mi casa y me obligó a cambiar todo… [18] (Relato de una madre miembro de la comisión directiva)

> En el momento que me integré como voluntaria a la asociación era estudiante de la Carrera de Lic. en Nutrición y tenía muchas ganas de trabajar en un voluntariado. Me interesaba mucho aprender sobre la Diabetes y además me iba a ayudar para desempeñarme en mi profesión; así que decidí incluirme en N.A.dia. Me sentí muy cómoda desde el momento en que entré, es totalmente admirable la lucha y valentía que tienen esos niños y sus padres.

> Actualmente ya no estudio Nutrición, pero sigo como miembro de la asociación porque me gusta continuar aprendiendo sobre esta enfermedad; además es satisfactorio para mí como persona, poder ayudar desde el pequeño granito que uno puede desde su lugar y acompañar a quien lo necesita. (Relato de una voluntaria social)

La profundidad emocional de los relatos era diferente: en el caso de la madre, el sentimiento que la primera aparición de la enfermedad causó en ella y en su entorno familiar fue descripto con detalle y emoción; aparecieron el miedo y la desesperación como centrales. En el caso de la voluntaria social, comentó que le agradaba ser parte de la asociación y acompañar a las familias en el transcurso de la enfermedad, manifestando sentimientos de gratitud y admiración.

Esto da la pauta acerca de la forma en que ambos participantes iban construyendo su participación en la comunidad. La madre, miembro de la comisión directiva, dio detalles de cómo se sentía y de la importancia de los otros padres para aprender aspectos relativos a la enfermedad. La voluntaria se ponía en otro lugar y admiraba la lucha y el trabajo constante de estas familias.

Los roles y actividades que desempeñaban en la asociación eran diferentes desde sus lugares, desde sus objetivos y emociones. La mamá buscaba contención, apoyo, no sentirse tan sola en esta lucha. Y la voluntaria en un principio buscó aprender más sobre su disciplina de estudio (Nutrición), y decidió seguir ayudando desde otro plano luego del abandono de la carrera.

[18] Se mantuvo de acuerdo al relato original el subrayado de algunas palabras.

Esto permite decir que cada participante, con sus objetivos personales, se aunó para la consecución de los objetivos grupales y para el avance de una educación diabetológica.

Comunidad de aprendizaje

El acento en la experiencia y su crecimiento, la nueva información que circuló en la comunidad y el diseño constante de actividades de aprendizaje permitieron analizar las relaciones de los miembros de esta asociación como una comunidad de práctica y de aprendizaje.

A partir del crecimiento y la experiencia que se generó en la asociación, puede decirse que es una comunidad de aprendizaje, un contexto en el que los participantes (expertos, padres novatos, voluntarios sociales) aprendieron por su participación y colaboración en genuinas actividades, manteniendo una meta compartida de aprendizaje, dirigiendo sus prácticas personales de manera autónoma, y logrando la construcción compartida del conocimiento mediante procesos de identificación personal y grupal.

De este modo, desde las actividades y propuestas que generó la asociación, el contexto fue constantemente diseñado configurándose como comunidad de aprendizaje. En una comunidad de aprendizaje, el énfasis principalmente está en la información que circula y en la construcción de conocimiento.

El planteo y la resolución de *situaciones problemáticas* es uno de los puntos más fuertes que se observaron en el desarrollo de esta comunidad. En el caso de la asociación N.A.Dia, mediante las distintas propuestas educativas que se desarrollaron –campamentos, talleres, viajes, etc.–, los participantes se fueron acercando y fueron construyendo conocimiento en relación al tema de la diabetes. A continuación se presentan algunas situaciones problemáticas planteadas que iban aproximando el conocimiento de la diabetes a los participantes, que permiten considerar el tipo de situaciones que se planteaban regularmente.

La situación que se expone fue desarrollada en un taller para padres al que concurrieron 5 personas, y ante la presencia de dos padres novatos en el tema, la psicopedagoga planteó varias situaciones problemáticas como la que se presenta.

> SITUACIÓN Nº 5:
> Antes de hacer deportes tiene una glucemia de 320.
> Plan A:
> Plan B.
> Otros:
> (Actividad Taller Nº 1 de padres y abuelos)

Otra actividad problemática que se generó en el campamento de verano en un taller de padres con la presencia de 18 padres, fue una tarea de "presentación" que permitió hacer aflorar varios aspectos emocionales de los participantes.

> TAREA VOLUNTARIA
> Ofrecimiento para participar en Campamento.
> N.A.Dia, Nueva Asociación de Diabetes del sur cordobés, se dedica a la prevención y educación en Diabetes. Ofrece a padres y otros familiares que estén interesados en participar activamente durante los días 7, 8, 9 y 10 del corriente mes, un espacio en el que compartir el Campamento se presenta como otra forma de Educarse en Diabetes.
> Para recibir información durante este encuentro: dirigirse a cualquier miembro del grupo PEPyC (preguntamos, escuchamos, pensamos y contestamos) o bien dirigirse al…
> Se solicita crear su propio aviso con Nombre, Procedencia y Expectativas con el requisito CCCC: Concretos, Concisos, Claros y Creativos!!!
> Horario de recepción de los mismos: jueves 7 de febrero en Actividad de presentación.

La mayoría de las actividades que se desarrollaron desde la asociación siguieron esta línea, todas apuntaban a construir aprendizajes en torno a la diabetes, algunas se dirigían más hacia el trabajo con aspectos emocionales y de contención, mientras que otras se orientaban al tratamiento de conocimientos y experiencias de la vida cotidiana de las personas y familias con diabetes.

A su vez, en este contexto, los miembros de la asociación a través del desarrollo de actividades y con diversas propuestas, compartieron el objetivo de avanzar en la prevención y educación en diabetes. El objetivo del grupo de padres se transformó en varias *metas compartidas* de aprendizaje, no sólo para los miembros de la comisión sino también para el público en general. Los miembros iban compartiendo metas, objetivos dentro de la asociación, lo que podría decirse que los motivó a seguir participando en las actividades que se generaron desde la asociación.

A continuación se expone un fragmento que muestra la meta general que percibe la vicepresidenta de la asociación como la meta deseable y a lograr por el grupo de padres que conforma la asociación:

> V —Al tratarse de una enfermedad crónica, tienen estos estados en los que vos notás que se enganchan, está todo bien, logramos y compartimos metas, y hay momentos en que los estados de ánimo pasan por otro lado y vos notás que hay resistencias para asistir a una reunión de grupo, que hay una excusa para esto […] desde este lugar nos han servido los años para entender que tenemos estos estados y hay

algunos que te lo aclaran… y te dicen "mirá, no estoy muy bien"…
(Entrevista Vicepresidenta Asociación de Diabetes)

Existieron metas compartidas entre los miembros de la asociación, los modos de participación y compromiso iban variando de acuerdo a los estados de ánimo de los participantes. Como hubo metas grupales orientadas hacia la educación diabetológica, también existieron metas personales enfocadas en cada situación particular. Las metas supusieron un logro deseado a través del tiempo, eran realistas pero poco cuantificables, en la medida en que el objetivo de avanzar en la educación diabetológica desplegó metas mínimas que se buscaron realizar mediante la propuesta de nuevas actividades.

El trabajo con auténticos problemas generó intercambios y diálogos entre los participantes, un diálogo que no sólo se focalizó en la transmisión de información sino que permitió generar una discusión sobre la información que se trabajaba. En el caso de la asociación, los procesos de *feedback* se desarrollaron como un proceso recíproco de conversación sobre el aprendizaje; las reuniones y talleres permitieron el desarrollo de discusiones relativas al tratamiento y las problemáticas que la diabetes generaba en las familias. Es decir, el proceso de *feedback* que se formó no sólo atendió a aspectos informativos (tipos de diabetes, mediciones, hipoglucemias) del contexto, se consideraron también los aspectos sociales y emocionales, como por ejemplo la posibilidad de las familias de conseguir los insumos, y la frustración y la pena que manifestaban ante la aparición de la enfermedad.

El contexto a su vez ofreció oportunidades para desarrollar *autonomía* en la toma de decisiones: las familias, a partir de la información y las relaciones que construyeron en su contacto con la asociación, fueron desarrollando mayor confianza e independencia en la posibilidad de actuar y abordar la enfermedad, adquiriendo información, sintiéndose más seguros y teniendo más responsabilidad, agencia y compromiso frente a las situaciones que les tocaba enfrentar. A su vez se generó, especialmente entre los miembros de la asociación y los voluntarios, un proceso de corregulación, a partir de la participación y el compromiso en la interacción. Cada participante iba asumiendo roles de novato o experto e iba respondiendo a la influencia de situaciones y relaciones que intervenían en el afrontamiento y la adaptación de acuerdo al espacio de participación y los roles que desempeñaban. Los miembros de la asociación en su rol de expertos iban regulando sus tiempos de actuación y demandas en función de los voluntarios sociales que formaban parte progresivamente de la asociación, no tomando decisiones directas pero sí influyendo en la dinámica de la asociación con sus actuaciones.

La *construcción del conocimiento* de forma colaborativa se logró por la interacción de las personas y los grupos. En el caso de N.A.Dia se consiguió

a través de la participación, la generación de nuevas actividades, el trabajo conjunto sobre aspectos emocionales e informativos relativos a la diabetes.

Las personas que participaron de la asociación en sus múltiples formas a través de las actividades y del tiempo fueron asumiendo responsabilidades, logrando un crecimiento conjunto del grupo y un crecimiento personal en cuanto a la situación personal que atravesaban.

De este modo, se puede decir que existió un proceso de coparticipación, los compromisos sociales que se generaron en este contexto permitieron la generación de nuevos aprendizajes. La comprensión, participación e interacción de los participantes en el contexto permitió entender al conocimiento como socialmente construido, considerando al aprendizaje como el aspecto principal para construir comunidad.

Los resultados hallados y los análisis realizados permitieron considerar el modo en que los integrantes de la asociación de diabetes fueron construyendo progresivamente un contexto de aprendizaje. La comunidad de práctica que conformó la asociación mostró, a través del análisis, que se configuró también como una comunidad de aprendizaje para los demás participantes.

Respecto a lo que ofreció este contexto no formal, se puede decir que generó varias oportunidades para el abordaje y el conocimiento del tratamiento de la diabetes. En este contexto, el trabajo con variedad de actividades y métodos permitió que los participantes, a través del trabajo con sus experiencias de vida y situaciones que se desarrollaban en un ambiente de la vida real, se situaran en este contexto genuino de aprendizaje.

Este contexto se configuró a través de los lazos afectivos, las emociones, la búsqueda de contención, aspectos que impulsaron la búsqueda de más información y conocimiento. Este contexto no formal se conformó como un ambiente de apoyo para la educación en diabetes mellitus en su aspecto social, emocional y cognitivo, yendo más allá de la mera adquisición del conocimiento, permitiendo la construcción conjunta del conocimiento.

Los tres estudios detallados se centraron en los procesos de participación y en la conformación y evolución de las comunidades de aprendizaje y de práctica en contextos de aprendizaje no formales. Para finalizar, se hará una síntesis de los principales resultados agrupados de acuerdo a los temas centrales que fueron emergiendo del trabajo de investigación.

Las reflexiones pueden organizarse en cuatro temas centrales emergentes de los estudios: comunidades de aprendizaje y de práctica, la forma de los contextos no formales, emociones y participación en contexto.

Las *comunidades de aprendizaje y de práctica* son dos desarrollos interesantes para pensar en acciones dirigidas al diseño y la conformación de contextos poderosos para el aprendizaje.

Las comunidades de práctica se van construyendo en variados contextos, evolucionan y se forman en función de los intereses y las necesidades de los miembros de los grupos, quienes se involucran en un proceso de aprendizaje colectivo. En estos espacios, las tareas y las situaciones de aprendizaje comunes se van desarrollando entre los participantes a partir de los intereses que movilizan a la comunidad.

Las comunidades de aprendizaje son contextos diseñados principalmente en contextos formales de enseñanza, siendo ejemplos claros las escuelas y universidades; en dichos contextos, uno de los objetivos principales es la búsqueda de la construcción conjunta de un conocimiento disciplinar. Los miembros de una comunidad aprenden mediante su participación en actividades genuinas, culturalmente importantes. Las distintas formas de ayuda y los procesos colaborativos permiten una construcción del conocimiento que implica tanto procesos individuales como sociales.

De acuerdo a lo que se desarrolló para la conformación de las comunidades de aprendizaje, pensamos que deben considerarse características como: metas compartidas, problemas genuinos, autonomía, identidad, *feedback* y construcción colaborativa del conocimiento. Estas características, sumadas a la valoración de otras cuestiones, como emociones y participación, permiten analizar y reflexionar sobre la conformación de comunidades para el aprendizaje.

En el caso de los contextos no formales de aprendizaje, en el Taller de tejido (Estudio 1), se notó que se desarrollaron las características antes mencionadas, importantes para el diseño de las comunidades de aprendizaje, pero las dificultades para incluir a nuevas participantes, la permanencia física del grupo y la no externalización de las prácticas a través del tiempo, hacen pensar en una microcomunidad que tendría menor estabilidad.

El estudio sobre el Curso de formación profesional de guardavidas (Estudio 2) mostró que, mediante la consecución del logro de metas comunes y compartidas, los participantes constituyeron una comunidad de aprendizaje. Los procesos de participación y el diseño de variados espacios, situaciones y problemas, configuraron esta comunidad. Específicamente, se puede decir que algunos de sus miembros generaron nuevos espacios de participación después y más allá del curso, configurando una comunidad de práctica. La creación de una delegación de guardavidas en Río Cuarto, la elección de un delegado gremial y las reuniones periódicas dan cuenta del nuevo espacio de prácticas compartidas.

La Nueva Asociación de Diabetes N.A.Dia (Estudio 3) se conformó como una comunidad de práctica con un dominio compartido; interesados en una educación en diabetes, los participantes compartieron prácticas, historias de

vida y trayectorias de participación. Pero además, en los espacios y situaciones que la asociación fue generando, buscando la construcción conjunta del conocimiento, se creó una comunidad de aprendizaje que atendió a las distintas dimensiones con un diseño de actividades planificadas, pensadas con intenciones de avanzar en educación diabetológica.

Para que una comunidad de aprendizaje se conforme en estos espacios, es preciso que se desarrollen las características antes expuestas y, a su vez, se generen genuinos espacios de participación y encuentro. Ahora bien, una comunidad no sólo se enfoca en la construcción conjunta del conocimiento, sino que esta construcción conjunta moviliza procesos de participación y una dinámica emocional en sus miembros, que a su vez promueva mayor implicación y compromiso con las metas compartidas. Es decir que en las comunidades, los conocimientos y las emociones se entrelazan de forma tal que las emociones y su dinámica son también co-construidas entre los miembros de la comunidad. De este modo, cada grupo va generando lazos, sentimientos que delinean sus participaciones en la comunidad y, a su vez, la comunidad participa activamente en el surgimiento y la regulación de determinadas emociones en los integrantes.

A partir de lo expuesto, aparece la pregunta de que si en estos contextos, cuando los cursos tienen una duración en el tiempo (cuatrimestral o anual), es posible hablar de pequeñas comunidades o de microcomunidades, implicando procesos más cortos y acotados en el tiempo. Pero a su vez, esto nos ilustra el panorama de las comunidades de aprendizaje, poniendo de manifiesto la tensión inherente entre la transitoriedad y la permanencia de una comunidad a través del tiempo.

En líneas generales, podemos decir que los contextos son variados y estos análisis nos permiten pensar en los aspectos a tener en cuenta para la generación de comunidades de aprendizaje. Interesó aquí centrarse en las particularidades y los rasgos que adquieren los contextos generadores de procesos participativos, más que hacer énfasis en las estrategias, las herramientas y las actividades a desarrollar para conformar una comunidad. Los contextos y también las comunidades varían, son dinámicos, se conforman sobre la base de las particularidades de las personas que los conforman, los crean y los recrean constantemente.

Con la *forma* del contexto formal se apunta a todos aquellos aspectos que hacen a una estructura escolar centrada en los rasgos convencionales y prototípicos de los contextos de aprendizaje y enseñanza, tales como la forma presencial de la enseñanza, la utilización de un espacio propio, la organización de los tiempos y espacios, la asimetría de roles entre profesor y alumno, las formas de organización del conocimiento disciplinar y un conjunto de

prácticas que obedecen a reglas estables (Avila, 2007; Trilla, Gros, López y Martín, 2003). Es decir, todo lo relacionado con lo estrictamente escolar. En cambio, la forma del contexto no formal se orienta a todo aquello que sale de esta forma convencional, que se relaciona más con lo no escolar.

En los contextos no formales se observaron distintas formas; cada uno respondió a necesidades específicas y se fueron configurando de acuerdo a ellas y a las relaciones que se iban generando en el contexto.

En el Estudio 1, del Taller de tejido, respecto de su forma se observó una relación de menor asimetría entre la profesora y las alumnas, la distribución de los elementos del aula en alguna medida facilitaba los pedidos de ayuda y disminuía la diferencia entre roles. Aquellos aspectos que no variaron y encontraron parecido con la forma escolar refirieron al espacio y tiempo de actuación prefijados.

En el Estudio 2, el caso del Curso de guardavidas, encontró parecido con los ambientes formales en cuanto a sus formas de organizar los tiempos y espacios, al tipo de evaluación y acreditación que otorgaba el título de guardavidas y los procesos de evaluación. En alguna medida, en el contexto del Curso de guardavidas se buscó acreditar los conocimientos y aprendizajes desarrollados a lo largo del curso. En cambio, las formas de ir abordando y transmitiendo los contenidos fueron diferentes de las que predominan en contextos escolares. La relación con el profesor instructor fue menos asimétrica, los alumnos fueron construyendo conocimientos a partir del trabajo colaborativo y la instructora se encargaba de marcar las directrices principales. Los alumnos desarrollaron autonomía, iban decidiendo a lo largo del curso sus participaciones y actuaciones en los entrenamientos y la medida en que estos eran necesarios para la formación y la continuidad del curso.

El Estudio 3, de la asociación de diabetes, rompió con las formas de lo escolar en muchos de sus sentidos; las relaciones definidas por la posición de saber y no saber no estuvieron tan delimitadas por el dominio de un contenido específico, sino más bien por el tiempo en que cada miembro de la comunidad formaba parte de ella y por sus historias con la enfermedad. El tiempo y el espacio se fueron regulando en función de las necesidades de generar un taller o una reunión. Los espacios fueron variando en cuanto a las necesidades: si eran reuniones privadas bastaba la casa de uno de los miembros, si las acciones eran dirigidas a otras personas de la sociedad para que participasen, se buscaban lugares públicos o de mayor acceso. La organización de los contenidos fue de acuerdo a los temas que surgían primero en la agenda, si aparecían padres novatos con dudas o si había que ocuparse de otros temas, como por ejemplo la reforma de la ley de diabetes. Así, los problemas por discutir se cambiaban conforme a ello, variaban los temas a trabajar y los profesionales y personas que los abordaron. Además, la

multiplicidad y variedad de las actividades propuestas, tales como campamentos, excursiones y talleres delinearon la forma que tuvo este contexto, que se orientó a la educación diabetológica pero de modo diferente a la enseñanza tradicional –más fuertemente observada en contextos formales–.

La oferta de estos contextos no formales fue permanente, se mantuvo en el tiempo. Las expectativas de los diferentes participantes fueron disímiles, buscaban formas, contenidos y relaciones que la enseñanza tradicional por lo general no proporciona. Por ello, cada tipo de contexto se orienta a temas o poblaciones particulares, razón, en parte, por la que asisten menos personas.

Otro aspecto por considerar refiere a la inserción social, que se logró en los espacios que se generaron en estos contextos no formales principalmente, y que permitieron integrar a las personas dentro de un grupo. Esto implicó el sentirse miembro no solo de una sociedad sino también de un grupo que socialmente es interesante, que permite resignificar las relaciones y los espacios públicos de participación.

Como bien plantea Avila (2007), los contextos son espacios de producción simbólica; en este caso, los contextos no formales fueron lugares de prácticas y significados compartidos, es decir, espacios de socialización novedosos, en los que circulaba el conocimiento, con formas de invención y creación diferentes a las tradicionales.

En la conformación de las comunidades de aprendizaje, la *dimensión emocional* no puede ser dejada de lado. Si bien el enfoque trabajado hasta el momento no abordó en profundidad el tema de las emociones, para el análisis de la construcción y evolución de estos contextos es relevante.

En estos contextos no formales, las emociones y su dinamismo tenían mucho predominio. Este aspecto parece haber contribuido a la conformación, evolución y permanencia de las comunidades; los procesos participativos se desarrollaron en la búsqueda de información y contención y se generaron lazos sociales y afectivos.

Claramente, la asociación de diabetes se configuró como tal por aspectos emocionales que hicieron a la contención y al sentimiento compartido. En el Taller de tejido, las diferentes expectativas, la función más recreativa del contexto hizo que las participantes siguieran asistiendo en busca de metas que iban más allá del oficio de tejer; al parecer, las alumnas durante el cursado incrementaron su autoestima y la confianza en sí mismas. En el caso del Curso de guardavidas, el sentimiento de unidad grupal, el querer procurar con la profesión el bien de otras personas, evidenció emociones sociales positivas en la construcción de este contexto.

Específicamente respecto de las emociones, los resultados sugieren que la comunidad desempeña un rol importante en el surgimiento y el desarrollo

de la dinámica emocional del grupo, lo que su vez impacta en la comunidad, contribuyendo a su cohesión y progreso hacia metas compartidas.

Junto a las emociones que se desplegaron en los contextos estudiados, especialmente en los contextos no formales, apareció otro aspecto de importante análisis: el empoderamiento, que se fomentó mediante el desarrollo de actitudes y competencias emocionales y sociales. Los participantes posiblemente fueron obteniendo, mediante sus interacciones y prácticas, mayor confianza y una mayor seguridad en la toma de decisiones respecto a diferentes aspectos de sus vidas.

En estos contextos, además, se pudieron destacar los lazos de familiaridad que se construyeron. Específicamente en el Taller de tejido y en la asociación de diabetes, el trato entre los participantes se desarrolló naturalmente, expresando formas de amistad o intimidad en las relaciones.

En este marco, vale la pena atender a los aportes que realizan Schutz y Pekrun (en Paoloni, 2014) sobre las emociones, tomados en cuenta en el análisis de las comunidades de aprendizaje. Estos autores consideran, en relación a las emociones académicas, que las valoraciones del contexto y las creencias de control sobre los resultados son dos importantes antecedentes que explican el surgimiento y el devenir de las emociones. A mayor valoración del contexto, de una tarea, de los compañeros o de las metas propuestas y a mayores creencias de control en que se puede lograr el resultado esperado, más posibilidades de que se activen emociones positivas y de que se conformen climas emocionales beneficiosos para los aprendizajes.

Las comunidades de aprendizaje y práctica se construyen y evolucionan por la *participación* de los miembros; en este sentido, en los estudios aquí realizados, los procesos de participación se mostraron centrales para la construcción colaborativa del conocimiento. Los niveles de participación influyeron en la configuración y en las características de las comunidades estudiadas, los miembros tenían trayectorias de participación diferentes que marcaban su plena, parcial o incipiente inclusión en prácticas específicas.

BIBLIOGRAFÍA

Avila, Olga, "Reinvenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades", en Baquero, Ricardo, Diker; Gabriela y Frigerio, Graciela (Eds.), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2007, pp.135-151.

Paoloni, Paola. V., "El papel de las emociones en los aprendizajes académicos", en Paoloni, Paola V.; Rinaudo, M. Cristina y González Fernández, Antonio (Comps.), *Cuestiones en Psicología Educacional. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo,* Tenerife, Islas Canarias, Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (slcs), 2014.

Trilla, Jaume; Gros, Begoña; López, Fernando y Martín, Ma. Jesús, *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y Educación Social,* 1° edición, Barcelona, España, Ariel Educación, 2003.

CAPÍTULO 6
SENDEROS PROMISORIOS PARA FUTURA INVESTIGACIÓN SOBRE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y DE PRÁCTICA

Rocío Belén Martín
Conicet – Universidad Nacional de Córdoba
Argentina

Paola Verónica Paoloni
Conicet– Universidad Nacional de Río Cuarto
Argentina

María Cristina Rinaudo
Universidad Nacional de Río Cuarto
Argentina

Hemos llegado a la última sección de este libro con la esperanza de haber logrado nuestro cometido o, al menos, de haber avanzado de modo decidido hacia la meta que inicialmente nos propusimos: brindar aportes teóricos y empíricos que amplíen y enriquezcan la perspectiva sobre el estudio de las comunidades y su potencial para promover procesos de enseñanza y de aprendizaje óptimos en diversos contextos educativos. Pensamos que, si bien las consideraciones realizadas hasta aquí representan aportes válidos e interesantes sobre el tema que convoca nuestra atención, no constituyen de ninguna manera todo lo que puede decirse al respecto. Por el contrario, preferimos interpretar estos avances como el comienzo de nuevos caminos, nuevos desafíos que requerirán de sucesivas investigaciones para continuar abriendo horizontes en el estudio de las comunidades en contextos educativos.

De acuerdo con lo formulado, en este capítulo intentaremos sistematizar algunos de los aportes presentados en este libro, delimitando orientaciones generales por donde entendemos podría discurrir futura investigación en torno a las comunidades de aprendizaje y de práctica. Al respecto, identificamos al menos cinco líneas promisorias que pueden orientar los esfuerzos de investigadores, docentes u organizaciones institucionales, interesados en profundizar y complejizar la comprensión y los modos de intervenir en comunidades educativas; ellas son: a) el potencial de los diseños instructivos

para la promoción de comunidades educativas; b) la formación integral del profesorado desde una perspectiva comunitaria; c) los procesos de co-participación como base para el desarrollo de comunidades; d) el rol de las emociones y de las habilidades socio-emocionales en la conformación de comunidades de aprendizaje y de práctica; e) la importancia de las representaciones sociales sobre la profesión para la promoción y consolidación de comunidades comprometidas con la construcción de identidad.

Antes de considerar cada línea de investigación anticipada, quisiéramos realizar una aclaración respecto de su posible implementación. A los fines de lograr una mayor claridad en nuestra exposición, presentamos cada línea por separado. Sin embargo, de ninguna manera esto implica que en la práctica investigativa estas posibilidades no reconozcan intersecciones o entrecruzamientos que contribuirían a complementar y enriquecer el alcance que cada una podría lograr de manera independiente. En este sentido, pensamos que cada uno de los tópicos propuestos podría implementarse en vinculación con otro –u otros– de los presentados, considerando la complejidad que caracteriza al estudio de las comunidades en contextos de aprendizaje. Hecha la aclaración, pasemos a considerar diferentes alternativas por donde puede pasar la futura investigación sobre comunidades.

a) *Potencial de los diseños instructivos para la promoción de comunidades educativas*. En el terreno de las investigaciones educativas, el diseño instructivo puede dar lugar al desarrollo de una comunidad propicia para el despliegue de mejores aprendizajes, ahondando en el conocimiento y en la intervención de temas centrales, tales como: las relaciones entre distintos contextos de aprendizaje, la inclusión de nuevos contextos y temas para la formación profesional del profesorado, el abordaje de múltiples problemas y el desarrollo de nuevos recursos para la investigación y múltiples metas teóricas de intervención.

El trabajo con diseños instructivos es una alternativa provechosa; este tipo de investigación es una metodología en expansión, diseñada por y para educadores que buscan aumentar el impacto, la transferencia y la traducción de la investigación en educación en una mejora de la práctica. Este enfoque hace hincapié en la construcción de teoría y en el desarrollo de los principios de diseño que guían y mejoran la práctica y la investigación en contextos educativos (Anderson y Shattuck, 2012).

Tales diseños podrían servir de base para experiencias similares de enseñanza, enseñanzas alternativas, como las Escuelas Reggio Emilia, centradas en crear una escuela activa, inventiva, habitable y comunicable, o las escuelas aceleradas o el enfoque del aprendizaje basado en problemas. En este sentido, se vienen desarrollando estudios de diseño en contextos formales universitarios de enseñanza; específicamente, en la Universidad Nacional de Villa

María en el marco de una cátedra de periodismo, se está trabajando en un diseño con intenciones de contribuir a la mejora de los procesos educativos que se generan en ambientes educativos formales. Los resultados del estudio (Martín y Corradini, 2016; Corradini, Martín y Paoloni, 2016) permiten observar aquellos rasgos que conforman comunidades, como problemas genuinos, identidad, desarrollo de autonomía, procesos de participación y articulación comunitaria, y que no sólo es necesario el desarrollo de tareas de aprendizaje con relevancia social, sino que también los estudiantes puedan percibir el ambiente y sean conscientes de sus metas, su autonomía, sus habilidades, desempeños y logros académicos.

A su vez, en la investigación educativa, son precisos nuevos enfoques que incluyan herramientas y prácticas de diseño participativo (Gutierrez y Penuel, 2014). Crear ambientes potenciales para el aprendizaje implica no solo centrarse en la generación de nuevas situaciones, nuevos diseños, sino también un cambio de perspectiva en la forma de investigarlos (inclusión de la narrativa, relatos o diálogos en grupos).

b) *Formación integral del profesorado desde una perspectiva comunitaria.* En la formación de los profesionales y el profesorado, resultaría novedoso empezar a incorporar innovaciones pedagógicas que contemplen otros contextos. La consigna sería empezar a pensar en la formación de los profesionales de la educación, quienes no solo ajustan sus interacciones a ámbitos formales, sino que con la complejización y la extensión de contextos deben ser conocedores y conectores entre otros ambientes de aprendizaje. Aquí, se piensa en apuntar a una formación del profesorado que incluya nuevas concepciones sobre el aprendizaje y las formas de intervenir en el aula y más allá de ella, desarrollando actitudes que promuevan asumir éticamente los compromisos que implican los nuevos ámbitos de intervención. De este modo, sería conveniente, a través de situaciones o problemas, crear contextos creativos y diseñarlos en la medida en que generen innovaciones educativas y productivas socialmente (Vaja y Martín, 2012). En la formación de profesores, es relevante conocer otros tipos de ámbitos en los cuales pueden intervenir y fomentar el desarrollo de actitudes acordes a los nuevos desafíos, lo que lleva a reflexionar acerca de qué tipo de actitudes se deben desarrollar para el futuro ejercicio responsable del rol docente.

c) *Los procesos de co-participación como base para el desarrollo de comunidades*. Atender a los procesos de co-participación en los aprendizajes como base para el desarrollo de comunidades es central, supone enfatizar en el tipo de compromisos sociales que proporcionan el contexto adecuado para que el aprendizaje tenga lugar (Henning, 2004). Actualmente, la teoría del aprendizaje situado que responde a estos planteos fue cobrando más importancia,

de igual modo que los planteos que refieren al compromiso en los aprendizajes. En los contextos de aprendizaje, tanto los procesos de co-participación como el compromiso de los participantes son centrales para el trabajo como comunidad de práctica y aprendizaje, construyendo un conocimiento compartido socialmente con énfasis en el rol del lenguaje y de la conversación para la creación y negociación del significado compartido (Martín Paoloni y Ordoñez, 2014).

d) *El rol de las emociones y de las habilidades socio-emocionales en la conformación de comunidades de aprendizaje y de práctica.* En cuanto al rol de las emociones y de las habilidades socio-emocionales en la conformación de comunidades de aprendizaje y de práctica, un análisis de antecedentes sobre el tema permite identificar el marcado interés de los psicólogos educacionales por estudiar la participación de estos constructos en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Paoloni, 2014; Pekrun, 2005; Pekrun y Schütz, 2007). Sin embargo, aunque el interés por este tema es genuino, su surgimiento relativamente reciente hace suponer un camino largo y promisorio por recorrer.

Las comunidades de aprendizaje y de práctica se constituyen sobre la base de relaciones interpersonales generalmente impregnadas de intensas experiencias emocionales; precisamente uno de los aspectos que mantiene unidos a los miembros de una comunidad no es su estructura física, sino los afectos, los estados de ánimo y un sentimiento compartido de pertenencia a esa comunidad (Corradini, Martín y Paoloni, 2016). Así, la dimensión afectiva no puede ser dejada de lado cuando hablamos de comunidades; si los contextos se proponen como terreno fértil para el desarrollo de comunidades de aprendizaje, entonces además de atender a los contenidos deben considerar de modo oportuno a las emociones y los sentimientos (Martín, Vaja y Paoloni, 2015).

La comunidad desempeña un rol importante en el surgimiento y desarrollo de la dinámica emocional de un grupo, lo que su vez impacta en la comunidad, contribuyendo a su cohesión y al progreso hacia metas compartidas. Las emociones se originan a partir de la interacción social, con significados y sentidos intersubjetivos que ayudan a entender la dinámica particular de cada grupo social (Luna Zamora, 2010). Sin embargo, aunque los hallazgos de investigación sugieren que las emociones y las habilidades socio-emocionales son un factor clave para lograr éxito en la vida, resta conocer más acerca de cómo estas se desarrollan en diferentes contextos de logro, cómo se vinculan con otros importantes constructos psicológicos –como valoraciones o representaciones de rol profesional– y cómo podría potenciarse su desarrollo a través de diferentes propuestas, como por ejemplo, las iniciativas pedagógicas que se despliegan en diversos contextos formales de educación.

Todo vínculo social y organización institucional se sustenta en la capacidad de intuir y comprender las experiencias emocionales de los demás y coordinar acciones orientadas a fines comunes (conductas pro-sociales). Esta capacidad para percibir, compartir y comprender los estados afectivos de los demás, que se conoce con el nombre de empatía, es crucial para desempeñarnos con éxito en cualquier comunidad. Se define a la empatía como la capacidad de comprender y responder a las experiencias afectivas de otra persona. Es un constructo complejo que abarca, por un lado, procesos afectivos, como la preocupación empática, y por otro lado, procesos cognitivos, como la toma de perspectiva (Decety y Svetlova, 2012). La empatía como competencia socio-cognitiva y emocional es necesaria para el despliegue de auténticas conductas pro-sociales; su surgimiento y evolución se relaciona con otras importantes habilidades socio-emocionales, como la autoconciencia y la regulación emocional.

La conciencia de sí mismo –o autoconciencia– está muy vinculada al desarrollo de formas avanzadas de empatía y comportamientos pro-sociales. El aspecto más beneficioso de la conciencia de sí mismo es la capacidad parar reflexionar sobre los pensamientos, las intenciones y las emociones propias, y poder distinguirlos de las intenciones, las emociones y los pensamientos de los demás. En otras palabras, para actuar de manera empática es preciso primero conectarnos con nosotros mismos y reconocernos en nuestras necesidades, metas, emociones –ansiedades, miedos, alegrías, esperanzas, etc.–, potencialidades y debilidades. Esta conciencia de sí, al igual que cualquier habilidad, se construye, se perfecciona a través de la práctica. Pues bien, ¿qué oportunidades para poner en práctica estas habilidades proporcionan hoy en día las escuelas como comunidades educativas? Una pregunta que dispara sin duda una multiplicidad de direcciones hacia las que puede dirigirse futura investigación al respecto.

En cuanto a los procesos de autorregulación emocional, la evidencia de investigación es contundente y ha demostrado que desempeñan también un papel importante en el desarrollo de empatía (Decety y Svetlova, 2012). Es probable que las personas que logran regularse emocionalmente sean poco propensas a abrumarse por la emoción negativa que se origina, por ejemplo, al presenciar injusticias o situaciones en que otras personas están en peligro o en riesgo. Existen diferencias individuales asociadas con la propensión a practicar conductas pro-sociales que están mediadas por procesos de regulación de las emociones. Así por ejemplo, los niños que tienden a regular sus emociones muestran indicadores de baja impulsividad, mientras que la angustia personal se asocia con baja capacidad para regular las emociones tanto en niños como en adultos (Decety y Svetlova, 2012). Al igual que ocurre con

la autoconciencia como habilidad socio-emocional, podemos preguntarnos: ¿qué oportunidades brindan los diferentes contextos educativos –formales, no formales o informales– para que sus miembros ensayen comportamientos cada vez más autorregulados desde lo emocional? Posiblemente, pocas. La investigación podrá sin duda echar luz a esta y a otras preguntas orientadas a conocer más acerca de este aspecto implicado en la conformación y el dinamismo de las comunidades de aprendizaje y de práctica.

d) La importancia de las representaciones sociales sobre la profesión para la promoción y consolidación de comunidades comprometidas con la construcción de identidad. Finalmente, atendiendo a esta quinta línea de investigación propuesta para continuar avanzando en el estudio de las comunidades en contextos de aprendizaje, es pertinente mencionar que, en los últimos años, los problemas vinculados a la identidad cobraron mayor espacio y relevancia dentro del campo de estudios de la Psicología Educacional. En la línea particular de investigaciones sobre la construcción de identidad en la formación universitaria, se puede apreciar una tendencia similar (Martín Gutiérrez, Conde Jiménez y Mayor Ruiz, 2014; Ruiz Navarrete, 2014).

Se entiende a la identidad como las representaciones de sí mismas que las personas construyen a lo largo de sus vidas, dentro de los contextos socioculturales de los que forman parte. Su construcción implica un proceso de negociaciones personales e interpersonales que tienen lugar en el marco de sistemas de significados, prácticas y estructuras que regulan su continuo desarrollo. Estas representaciones, a su vez, son usadas por las personas para estructurar, dirigir y dar sentido a sus acciones (Schachter, y Rich, 2011).

Circunscribiendo la mirada específicamente a las representaciones sociales acerca de una profesión, Aisenson *et al.* (2005) las entienden como una forma de saber práctico que vincula a un sujeto con un objeto social. "Se trata de un conjunto de elementos informativos, actitudes, creencias, valores, opiniones, imágenes, etc., que están organizados como un saber que dice algo sobre algún objeto social".[1] Cuando los autores califican de "práctico" a este saber, hacen referencia a la experiencia a partir de la cual es producido, a los contextos y condiciones en los cuales se manifiesta y, sobre todo, al hecho de que las representaciones se constituyen en una guía para actuar en el mundo y con los demás. Como es posible inferir, los planteos realizados por Aisenson *et al.* (2005) se vinculan de lleno con las argumentaciones acerca de la naturaleza co-construida de la identidad que proponen Schachter y Risch (2011).

[1] Aisenson, D.; Monedero, F.; Batle, S.; Legaspi, L.; Aisenson, G.; Vidondo, M., Nicotra, D.; Valenzuela, V.; Davison, S. y Alonso, D., "Representaciones de estudiantes y graduados recientes sobre la Carrera y la profesión del Psicólogo", *XII Anuario de Investigaciones*, Buenos Aires, Facultad de Psicología, Secretaría de Investigaciones, 2005, p.36.

Los estudios que, desde perspectivas situacionales, consideran el tema de la identidad y las representaciones de rol, con frecuencia se ocupan del análisis de los modos en que el contexto educativo apoya las filiaciones del estudiante con prácticas específicas dentro de las comunidades que se construyen en torno de diferentes campos de conocimiento o de actuación (Paoloni, Rinaudo, Chiecher y Martín, 2017). Estudios previos que hemos llevado a cabo en relación con estos temas (Paoloni, 2010; Paoloni, Gioda, Toledo y de Yong, 2005; Paoloni y Rinaudo, 2015; Paoloni, Rinaudo, Chiecher y Martín, 2017) dan cuenta de que, cuando indagamos acerca de las representaciones que estudiantes universitarios han construido acerca de la profesión "para la que se están formando", podemos conocer más acerca de los sentidos que ellos le atribuyen a lo que están aprendiendo –o a lo que le estamos enseñando–. Podemos así explorar sus visiones acerca del posicionamiento que le asignan a la profesión como objeto social y de las valoraciones que en consecuencia construyen en relación con los contenidos, temas, recursos, tareas que les proponemos como parte de sus procesos de formación; podemos entender mejor cómo se piensan y comprenden a sí mismos en relación con la profesión y cómo desde estos "relatos" o "narrativas" promueven, gestionan, aceptan o construyen un lugar diferente en el mundo.

Desde los planteos que aquí presentamos, el aprendizaje es entendido como participación social, no sólo participación en términos de lo que pueden realizar los estudiantes respecto a ciertas actividades con los compañeros de su clase, sino como un proceso de participación más amplio, que implica involucrarse activamente en prácticas con otras comunidades sociales que permitan construir identidad en esas interrelaciones (Martín, Paoloni y Rinaudo, 2015; Martín, Rinaudo y Ordóñez, 2012). Las identidades se conforman así por las diferentes trayectorias y niveles de participación de los sujetos en una comunidad. A partir de lo expuesto, podemos preguntarnos entonces por el entramado de influencias contextuales que participan en los procesos de construcción de identidad y el modo en que las identidades profesionales impactan en la conformación de comunidades de aprendizaje y de práctica y en el compromiso asumido con metas compartidas. Analizar así las influencias de las representaciones de rol en la construcción de identidades profesionales y en los motivos para comprometerse con prácticas de conocimientos integradas a esas identidades, parece un sendero promisorio por donde podría discurrir futura investigación respecto de las interrelaciones que se establecen entre identidades profesionales, comunidades de aprendizaje y de práctica y contextos educativos.

A modo de cierre…

Las comunidades de aprendizaje y práctica son conceptos que han tomado fuerza en los últimos años; tanto desde la Sociología de la Educación como desde la Psicología Educativa se han sentado precedentes en esta línea, aportando miradas, metodologías y formas de abordar al aprendizaje de las personas en comunidad. Actualmente empiezan a dibujarse algunos trazos, algunos planteos muy aislados que llevan a pensar el modo en que estos aportes contribuirían al trabajo de cooperativas, mutualismos y organizaciones sociales, en cuanto al trabajo colaborativo, las metas compartidas, los procesos identitarios y las habilidades socio-emocionales. Creemos que estos planteos sobre las comunidades y los contextos de aprendizaje invitan a pensar en nuevos caminos y trayectos para pensar en una mejor educación para la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

Aisenson, Diana; Monedero, Fabián; Batle, Silvia, Legaspi, Leandro; Aisenson, Gabriela; Vidondo, Marcela; Nicotra, Daniel; Valenzuela, Viviana; Davison, Solana y Alonso, Diego, "Representaciones de estudiantes y graduados recientes sobre la Carrera y la profesión del Psicólogo", *XII Anuario de Investigaciones*, Buenos Aires, Facultad de Psicología-Secretaría de Investigaciones, 2005.Disponible en http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v12/v12a02.pdf

Anderson, Terry y Shattuck, Julie, "Design-Based Research: A decade of progress in education research?", *Educational Researcher*, 41 (1), 2012, pp. 16-25.

Corradini, Mariana C.; Martín, Rocío B.; Paoloni, Paola V., "Habilidades específicas y habilidades socio-emocionales en la construcción de comunidades de aprendizaje. Un estudio exploratorio en el área de Periodismo", *Sociales Investiga,* vol. 1, 2016, p. 74-85. Disponible en http://raigal.unvm.edu.ar/ojs/index.php/socialesinvestiga/article/view/30

Decety, Jean y Svetlova, Margarita, "Putting together phylogenetic and ontogenetic perspectives on empathy", *Developmental Cognitive Neuroscience* 2(1), 2012, pp. 1-24. doi: 10.1016/j.dcn.2011.05.003 doi: 10.1016/j.dcn.2011.05.003

Gutiérrez, Kris y Penuel, William, "Relevance to practice as criterion for rigor", *Educational Researcher*, 43 (1), 2014, pp. 19-23.

Henning, Philip H., "Everyday cognition and situated learning", en Jonassen Davis (Ed.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

Luna Zamora, Rogelio, "La sociología de las emociones como campo disciplinario. Interacciones y estructuras sociales", en Scribano, Adrián y Lisdero, Pedro (Comp.), *Sensibilidades en Juego: miradas múltiples desde los estudios sociales de los cuerpos y las emociones*, Córdoba, cea-conicet, 2010.

Martín, Rocío B. y Corradini, Mariana C., "Investigación de diseño para propiciar el desarrollo de comunidades de aprendizaje", II Congreso de

la Asociación Argentina de Sociología (AAS). Pre ALAS 2017 Las Ciencias Sociales en América Latina y el Caribe hoy: Perspectivas, debates y agendas de investigación. I Jornadas de Sociología de la UNVM. Villa María, 2016.

Martín, Rocío B.; Paoloni, Paola V. y Rinaudo, M. Cristina, "Una mirada retrospectiva en la conformación de una comunidad virtual de aprendizaje. Un estudio con alumnos de posgrado", *Revista de Educación a Distancia*, año XIV, 47, 1-20, 2015. Disponible en http://www.um.es/ead/red/47/Martin.pdf

Martín, Rocío B.; Rinaudo, M. Cristina y Ordóñez, Gabriela R., "Cognición situada en contextos de aprendizaje no formales. La experiencia en un curso de guardavidas", en *Actas del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2012.

Martín, Rocío B.; B. Vaja, Arabela y Paoloni, Paola V., "Emociones y participación en contextos no formales. Los casos de un taller de tejido y un curso de socorristas", *Profesorado Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19 (2), 2015, pp. 185-202. Disponible en: http://www.ugr.es/~recfpro/rev192ART11.pdf

Martín, Rocío B.; Paoloni, Paola V. y Ordoñez, Gabriela R., "Trayectorias de participación en una comunidad de aprendizaje. El caso de un curso de Formación Profesional de Guardavidas", *Revista Forum FQS Qualitative social research*, 15 (3), 2014, p. 1-20.

Martín Gutiérrez, Angela, Conde Jiménez, Jesús y Mayor Ruiz, Cristina, "La identidad profesional docente del profesorado novel universitario", *REDU. Revista de docencia universitaria*, 12 (4), 2014, pp. 141-160.

Paoloni, Paola V.; Gioda, Marcelo; Toledo, Mauricio y de Yong, Martín, "Percepciones de los estudiantes sobre una tarea académica teóricamente promotora de mayor compromiso con los aprendizajes", en Rivera Soledad y Núñez Mc Leod, Jorge (Eds.), *Experiencias Docentes en Ingeniería. Desde el ingreso a la práctica profesional supervisada,* Mendoza, Zeta Editores, 2005, pp. 867-874.

Paoloni, Paola V.; Rinaudo, M. Cristina; Chiecher, Analía y Martín, Rocío B., "La dimensión motivacional en la construcción de identidades

profesionales", en Riccetti, Ana; Donolo, Danilo y Chiecher, Analía, *Pan, queso y ojotas. Estudios alternativos sobre el deporte. Cuadernos de Educación* 07. La Laguna (Tenerife), Latina, 2017. Disponible en http://www.cuadernosartesanos.org/2017/cde07.pdf

Paoloni, Paola V. y Rinaudo, M. Cristina, "Dinámica emocional en contextos de evaluación. Un estudio con alumnos de Ingeniería", *Revista Novedades Educativas*, n° 288/289, 2015, pp. 30-35.

Paoloni, Paola V., "Influencias del contexto en las preferencias académicas de estudiantes universitarios", *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 2010, pp. 183-198. Disponible en http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/numero-cinco/pdfs/Magis-V3-N5-Art9.

Paoloni, Paola V., "Emociones en contextos académicos. Perspectivas teóricas e implicancias para la práctica educativa en la universidad", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Vol. 12(3), 2014, pp. 567-596.

Pekrun, Reinhard y Schutz, Paul, "Where Do We Go from Here? Implications and Future Directios for Inquiry on Emotions in Education", en *Emotion in Education*, California, Academic Press, 2007, pp. 313-331.

Pekrun, Reinhard, "Progress and open problems in educational emotion research", *Learning and Instruction*, 15, 2005, pp. 497-506. doi: 10.1016/j.learninstruc.2005.07.014

Ruiz Navarrete, Ronny, "Hacia la identidad profesional docente en la Universidad de Costa Rica", *REDU. Revista de docencia universitaria*, 12 (4), 2014, pp. 231-248.

Schachter, Elli P. y Rich, Yisrael, "Identity education: a conceptual framework for educational researchers and practitioners", *Educational Psychologist*, 2011, 46 (4), pp. 222-218.

Vaja, Arabela B. y Martín, Rocío B., "Contexto de aprendizaje no formal y emociones académicas: nuevos temas para la formación del profesorado", 2° Congreso Internacional de Educación "Educación Integral para todos: una utopía posible", Río Tercero, Argentina, 2014.

Los artículos reunidos en este libro se enmarcan en enfoques o perspectivas socio-culturales que entienden al aprendizaje como un proceso eminentemente social, que tiene lugar en las interacciones entre aprendices y las propiedades de ambientes específicos, independientemente del nivel de formalidad que se les haya adjudicado.

La primera sección, "Estudios sobre contextos y comunidades de aprendizaje en el mundo", presenta desarrollos e investigaciones desde voces y experiencias provenientes de diferentes países. La segunda sección, denominada "Estudios sobre comunidades de práctica y aprendizaje en Argentina", focaliza las líneas de trabajo desarrolladas en el país. Finalmente, la sección "Lineamientos para futuras investigaciones sobre comunidades de aprendizaje y de práctica en diversidad de contextos educativos" sistematiza algunos de los desarrollos presentados en el libro y propone senderos por donde podrían discurrir futuras investigaciones relativas a comunidades educativas.

ISBN 978-987-699-559-7

9 789876 995597

CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN
Número 36

eduvim
Editorial Universitaria Villa María

Universidad Nacional Villa María