

Trayectorias de participación en una comunidad de aprendizaje. El caso de un curso de formación profesional de guardavidas

Rocío Belén Martín, Paola Verónica Rita Paoloni & Gabriela Romina Ordóñez

Palabras clave:

comunidad de aprendizaje;
comunidad de práctica;
aprendizaje situado;
participación;
contexto no formal;
guardavidas;
estudio de caso;
observación;
entrevista

Resumen: En este artículo nos proponemos describir y analizar las características de una comunidad de práctica y aprendizaje. El estudio de caso consistió en un curso para guardavidas desarrollado en 2011. El curso capacita a los estudiantes en técnicas de rescate, asistencia y seguridad para nadadores recreativos. Los datos fueron recolectados a través de observaciones en el salón de clases y entrevistas a los estudiantes y a la profesora del curso. Los resultados y análisis se presentan en términos de la trayectoria de la participación de los estudiantes y las categorías teóricas relativas a las características de las comunidades de aprendizaje. Estas categorías son: problemas genuinos, metas compartidas, autonomía, identidad, feedback y construcción colaborativa del conocimiento. Los resultados refuerzan las tendencias actuales en psicología educativa sobre el valor de la participación y la importancia de las ya mencionadas categorías en la generación de comunidades eficaces de aprendizaje.

Índice

[1. Introducción](#)

[1.1 Comunidades de práctica y aprendizaje](#)

[2. Metodología](#)

[2.1 Delimitación del caso](#)

[2.2 Modalidad de recolección de datos](#)

[2.3 Procedimientos](#)

[3. Análisis de los resultados](#)

[3.1 Trayectoria de participación](#)

[3.2 Comunidad de aprendizaje](#)

[3.2.1 Problemas genuinos](#)

[3.2.2 Metas compartidas](#)

[3.2.3 Autonomía](#)

[3.2.4 Identidad](#)

[3.2.5 Feedback](#)

[3.2.6 Construcción colaborativa del conocimiento](#)

[4. Discusión de los resultados](#)

[Agradecimientos](#)

[Referencias](#)

[Autores](#)

[Cita](#)

1. Introducción

Desde la teoría situada, se considera a los procesos cognitivos como aspectos de la interacción; y a los acuerdos sociales de aprendizaje, como fundamentales en la determinación de lo que se aprende (SAWYER & GREENO 2009). El énfasis está puesto en el ajuste sociocultural en el cual encajan las actividades, generando intentos de integrar perspectivas individuales y sociales (KIRSHNER & WHITSON 1997). Desde esta teoría se comienza a considerar los desarrollos relativos a las comunidades de práctica y comunidades de aprendizaje como aspectos principales para el entendimiento del aprendizaje social y co-participativo. [1]

En el presente artículo, a través del análisis de un estudio de caso, intentamos describir aquellas formas de participación que se van generando en un contexto determinado, como así también algunos rasgos que hacen a la formación de comunidades de aprendizaje. Dicho estudio integra una investigación más amplia que aborda el tema de la construcción de comunidades de aprendizaje en contextos formales y no formales de aprendizaje¹. [2]

El escrito se organiza en cuatro puntos. En primer lugar, se precisan los conceptos de comunidades de práctica y comunidades de aprendizaje. En segundo lugar, se describen los aspectos metodológicos de este estudio de caso. En tercer lugar, se muestran los principales resultados obtenidos y, por último, se exponen algunas reflexiones sobre los aportes del estudio. [3]

1.1 Comunidades de práctica y aprendizaje

El concepto *comunidad de práctica* ampliamente trabajado por WENGER (2006, 2010a), se ha extendido a diferentes prácticas relacionadas a los negocios, al gobierno, educación, asociaciones profesionales y a la vida cotidiana. Por ello, puede decirse que las comunidades de práctica están por todos lados, en el hogar, la escuela, el trabajo, etc. [4]

WENGER (2006, p.1) en uno de sus escritos define a las comunidades de práctica de la siguiente manera:

"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, como por ejemplo un grupo de artistas que buscan nuevas formas de expresión, un grupo de ingenieros trabajando en problemas similares ...". [5]

Estas comunidades no existen así por si mismas y de la nada, no se pueden inventar o imponer, ni se pueden diseñar en el sentido tradicional de crear una estructura o proceso, para luego ser implementada. La vitalidad de las

1 Estudios realizados en el marco de los proyectos: "Las comunidades de aprendizaje en contextos formales y no formales" (2010-2013) y "La influencia de la percepción del contexto en la construcción de comunidades de aprendizaje" (2013-2015). Aprobado y subsidiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas CONICET de Argentina. Beca interna doctoral.

comunidades de práctica puede suceder o no, muchas comunidades naturales a veces no crecen más allá de una red de amigos, ya que no atraen a suficientes participantes, y muchas otras se desmoronan poco después de su formación inicial, por no tener la energía suficiente para mantenerse (WENGER, McDERMOTT & SNYDER 2002). [6]

Para WENGER (2001) existen dos condiciones relevantes para la permanencia de las comunidades de práctica como lugares privilegiados para la creación de conocimiento: por un lado, su consideración 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 nuevas visiones, un contexto que requiere un fuerte vínculo de competencia comunitaria junto con un profundo respeto por la particularidad de la experiencia. [7]

Desde las comunidades de práctica se focaliza en el aprendizaje como proceso de coparticipación social que pone énfasis en los compromisos sociales que proporcionan el contexto adecuado para que el aprendizaje tenga lugar (HENNING 2004; LAVE & WENGER 1991), considerando al conocimiento como una construcción social, que se centra en el rol del lenguaje y la conversación para la creación y negociación de significados compartidos (WATKINS 2005). De acuerdo con la teoría situada del aprendizaje, los procesos de participación e identidad son centrales en la construcción de comunidades de práctica, el énfasis en las personas como participantes sociales, hace focalizar la mirada en un participante que construye su significado del mundo social a medida que desarrolla su identidad (WENGER 2010a). [8]

Las comunidades tanto de práctica como las de aprendizaje se van generando mediante un proceso de *participación periférica legítima*, en el que cada participante desarrolla acciones desde la periferia y pasa progresivamente a otras más completas y centrales, llegando a desarrollar una identidad que paulatinamente le va otorgando legitimidad en su compromiso con la práctica social (LAVE & WENGER 1991). La periferia ofrece una aproximación a la completa participación, la cual posibilitaría una exposición a la práctica real y el logro de paulatina legitimidad necesaria para que los participantes sean tratados como miembros en potencia, que van adoptando diferentes formas de práctica (WENGER 2001). [9]

El conjunto 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. Es decir que 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 –, en sus actividades, identidades, artefactos, conocimientos y prácticas (LAVE & WENGER 1991). Los aprendices involucrados en una comunidad de práctica van incorporando ciertas creencias; en este sentido, los novatos en la participación en comunidad, son aprendices activos y comprometidos dentro de la cultura que

aprenden a pensar, discutir, actuar e interactuar incrementando sus formas de conocimiento, progresivamente asumiendo el rol de expertos (LAVE 1997; LAVE & WENGER 1991). [10]

En sus experiencias personales, las personas van desarrollando su identidad, mediante las trayectorias de participación y aprendizaje. En este sentido, WENGER (2010b) 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, presente y 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 (ibid.). En otras palabras, la trayectoria implicaría el comportamiento de una persona, de un grupo social o de una institución a lo largo del tiempo. Estas trayectorias que desarrollan los participantes, son entendidas como un movimiento continuo que tiene impulso propio en un campo de influencias (WENGER 2001). [11]

WENGER (2010b) en uno de sus trabajos considera diferentes tipos de trayectorias:

- 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 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 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 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 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 como para los veteranos como 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 (ibid.). [12]

Varios de los parámetros que se utilizan para definir y entender a las comunidades de práctica, como la participación, identidad y trayectorias, son extensibles al desarrollo y diseño de las comunidades de aprendizaje. 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 un contexto óptimo para generar nuevos conocimientos. [13]

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. De este modo, 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. [14]

Siguiendo esta línea, WATKINS (2005) considera a las comunidades de aprendizaje, como espacios de integración y de clima agradable entre compañeros y profesores. A su entender, un aula que funciona como una 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 logro de metas compartidas. [15]

Varios investigadores se ocuparon de definir el concepto de comunidad de aprendizaje a través de una serie de rasgos característicos (BIELACZYK & COLLINS 1999; ROBERTS & PRUITT 2009; WATKINS 2005; WILSON, LUDWIG-HARDMAN, THORNAM & DUNLAP 2004). Si bien hay consenso sobre las características y aspectos más estudiados, seis características relativas a la construcción de comunidades de aprendizaje son las que toman más fuerza (MARTÍN 2014; MARTÍN, RINAUDO & PAOLONI 2011): problemas genuinos, metas compartidas, autonomía, identidad, feedback y construcción colaborativa del conocimiento. Estas características se trabajan cada una de manera más detallada a continuación:

1. *Problemas genuinos*: Esta característica pone énfasis en la promoción de problemas genuinos, relacionados con problemas reales y de la profesión que se atienden desde las clases.
2. *Metas compartidas*: Esta característica da cuenta de la orientación hacia metas personales y académicas comunes que van desarrollando los estudiantes en el curso de aprendizaje
3. *Autonomía*: Dicha característica refiere a la posibilidad que tienen los estudiantes para autorregular sus aprendizajes, atendiendo al desarrollo personal y grupal, dirigiendo sus esfuerzos y tomando decisiones durante el curso.

La autorregulación tiene que ver con la capacidad de autorregularse a uno mismo en el desarrollo de diversas tareas o actividades; implica principalmente el monitoreo y la regulación del propio desempeño para la consecución de metas personales y educacionales (ALEXANDER 2006).

4. *Identidad*: Esta característica refiere a la formación de una identidad colectiva, que permanece en el tiempo, dicha identidad se entiende como el estado de conciencia implícitamente compartido entre los individuos que reconocen y expresan su pertenencia a una comunidad.
5. *Feedback*: La característica refiere al diálogo que se genera, en torno a algún resultado o producto elaborado por los estudiantes, en relación con aspectos cognitivos, emocionales y sociales. Se consideran las interacciones y los pedidos de ayuda que se generan entre profesores y alumnos.
6. *Construcción colaborativa del conocimiento*: Esta característica considera el trabajo compartido que realizan los estudiantes en el desarrollo de las tareas grupales y en la solución de problemas relativos a la profesión. [16]

2. Metodología

Este estudio se llevó a cabo siguiendo los lineamientos de la investigación basada en los estudios de caso, desde la modalidad instrumental² (STAKE 1995), buscando una mayor claridad sobre el tema de las comunidades de aprendizaje en contextos no formales. Se eligió esta modalidad ya que permite conocer y analizar un caso particular de nuestro interés. Como se ha avanzado poco en el estudio de contextos no formales específicos, pensamos que este tipo de estudio permitirá avanzar en la comprensión de sus principales características y cualidades. [17]

Elegimos un curso de formación profesional de guardavidas porque pensábamos que sería un contexto de aprendizaje que nos permitiría comprender cómo se van construyendo las comunidades de aprendizaje en un contexto no formal, donde su función se orienta a ciertos aspectos de la vida cotidiana y social, particularmente hacia aspectos de la salud y educación³. [18]

Este estudio – como dijimos –, tiene como propósito general analizar las características de un contexto no formal – curso de guardavidas – y su posibilidad para construir comunidades de aprendizaje. Este objetivo principal puede desagregarse en los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar la trayectoria de participación de los novatos – aspirantes a guardavidas – en la interacción social.
2. Discriminar aquellas características propias de las comunidades de aprendizaje que se desarrollan con más potencia en el curso de guardavidas. [19]

2 Estudio instrumental de casos: una cuestión que se debe investigar, una situación paradójica, una necesidad de comprensión general, que se pretende entender mediante el estudio de un caso particular. El estudio de casos es un instrumento para conseguir algo diferente (STAKE 1995).

3 Funciones que desarrollan TRILLA, GROS, LÓPEZ y MARTÍN (2003).

2.1 Delimitación del caso

El contexto de estudio fue un Curso de formación profesional de guardavidas, ofrecido por Asociación de Guardavidas de Río Cuarto, avalado por S.U.G.A.R.A. (Sindicato Único Guardavidas Afines de la República Argentina) y auspiciado por FUNDEMUR (Fundación Deportiva Municipal). 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. [20]

El grupo estaba conformado por las personas que asistían al curso durante el año 2011 – a los que llamaremos aspirantes –, una profesora y una ayudante ya recibida de guardavidas. El grupo de aspirantes estaba formado por 13 personas, 10 de sexo masculino y 3 de sexo femenino, cuyas edades oscilaron entre 18 y 30 años. En sus comienzos el curso contaba con 18 aspirantes a guardavidas pero en el transcurrir de las clases y debido a las exigencias, se fue reduciendo, quedando conformado por 13 participantes. De los asistentes al curso, 10 eran simultáneamente alumnos del profesorado en educación física – carrera que se dicta en la Universidad Nacional de Río Cuarto –, mientras que el resto de los participantes (3), trabajaba o estudiaba otras carreras (enfermería y microbiología). [21]

La duración total del curso fue de 10 meses con una carga horaria total de 730 hs. El curso se estructuraba en dos partes: una instancia teórica y una instancia práctica desarrollada en el medio acuático. Además de las clases presenciales que impartía la profesora, se preveía una instancia de entrenamiento, con una ficha que indicaba las actividades previstas para una hora de trabajo intensivo en el agua cada mes. Los aspirantes podían completar la rutina, en los días en que ellos lo estipularan. Estas actividades no eran evaluadas pero incidían en el grado de entrenamiento de cada aspirante. [22]

Los contenidos que se trabajaron a lo largo del curso referían a: natación, preparación física, técnicas y estrategias de salvamento, salvamento aplicado, vientos, mareas y navegación, reanimación cardio-pulmonar, primeros auxilios, anatomía, fisiología, educación sanitaria, derecho civil, penal y laboral, ética profesional y psicología social. [23]

2.2 Modalidad de recolección de datos

Los datos fueron recolectados mediante métodos propios de los estudio de caso (STAKE 1995): observaciones de clases y entrevistas a los participantes. [24]

Observaciones de clases: Para profundizar en el conocimiento de las características del contexto de aprendizaje se observaron y 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. El investigador, en calidad de observador no participante, asistió a todas las clases desarrolladas. [25]

Entrevista a los participantes: Se entrevistó a 8 aspirantes del curso y a la profesora. Los aspirantes entrevistados fueron todos quienes voluntariamente decidieron participar de esta instancia de recolección de datos. Las entrevistas fueron semi-estructuradas, algunas se realizaron de forma individual (4); otras, en parejas (4). La duración de las entrevistas realizadas a los aspirantes osciló entre 15 minutos y 30 minutos. Por su parte, la entrevista en la que participo la profesora duró 60 minutos. Las preguntas apuntaban a indagar aspectos relativos a metas, identidad, rol profesional, actividades, contextos de aprendizaje, entre otras cuestiones. [26]

2.3 Procedimientos

Se decidió desarrollar la investigación en un contexto que tuviera como función indagar aspectos de la vida cotidiana y social, por lo que elegimos un curso anual de guardavidas. Para ello, nos pusimos en contacto con la instructora, comunicándole nuestros intereses y los principales objetivos del estudio. Se nos concedió permiso y así comenzamos con la implementación del estudio. Cabe precisar que en la primera clase la instructora les comunicó a los participantes la función del investigador dentro del curso. [27]

3. Análisis de los resultados

Los análisis y resultados obtenidos se organizan en dos apartados: en el primero, se presenta el análisis de los datos considerando el punto de vista de la trayectoria de participación de los novatos; en el segundo apartado, se presenta el análisis realizado desde las características de las comunidades de aprendizaje – problemas genuinos, metas compartidas, identidad, autonomía, feedback y construcción colaborativa del conocimiento (MARTÍN 2014; MARTÍN et al. 2011) –; integrando algunos planteos sobre las características de las comunidades de aprendizaje que realizan diferentes autores (BIELACZYC & COLLINS 1999; WATKINS 2005; WILSON & RYDER 1996). [28]

3.1 Trayectoria de participación

Para avanzar en el análisis de la construcción de comunidades de aprendizaje como contextos favorecedores para el aprendizaje, nos parece relevante considerar la trayectoria de participación de los aspirantes a guardavidas que se fueron observando a lo largo de las clases. [29]

En este apartado se atiende a la participación, haciendo énfasis en la construcción del conocimiento a partir del trabajo colaborativo, mediante la participación periférica legítima y la constitución de la identidad de los participantes como novatos que se van incorporando a la práctica completa. Las trayectorias se construyen conforme a los progresos, actividades y roles que se van desempeñando; la participación activa en la comunidad se valora en términos de trayectoria. [30]

El contexto no formal estudiado permite 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 de participación, que implica involucrarse activamente en prácticas 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 como la referida al profesorado en Educación Física, lo que en alguna medida influyó en sus modos de participación, en la construcción de sus identidades colectivas y en sus formas de afiliación con los miembros de la comunidad. [31]

En cuanto a la participación como aprendizaje, en términos más específicos se atendió a lo que LAVE y WENGER (1991) llaman participación periférica legítima, que define una forma de relación que se genera entre los recién llegados a una comunidad particular y los miembros más antiguos de esa comunidad, respecto a sus actividades e identidades. [32]

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. En un principio, las "buenas víctimas" eran las que se presentaban en los simulacros, y luego se añadía complejidad mediante el rescate a las "víctimas malas", que hacían que los aspirantes tomaran otra actitud respecto al estrés que experimentaban y al trabajo en equipo. [33]

Los novatos – aspirantes – al principio aprendían mediante la observación y primeras aproximaciones a la práctica en agua – estilos de natación, usos de materiales, tipos de remolques y rescates, etc. –. Luego, reproducían paulatinamente 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 indicaría que progresivamente iban adquiriendo más experticia sobre la práctica propia de un guardavidas. [34]

Los aspirantes se integraban a la práctica mediante actividades similares a las que pueden darse en la vida real, a situaciones específicas con las que podría encontrarse un guardavidas. En el transcurso de los encuentros, esas prácticas se fueron intensificando en los dos campamentos organizados⁴, lo que les permitió fortalecer sus vínculos como equipo y avanzar en sus aprendizajes. Progresivamente, sus desempeños iban mejorando en las prácticas finales del curso, que implicaban 10 días de trabajo como guardavidas en las playas de la ciudad costera de Las Grutas. [35]

4 Cabe precisar que como parte del proceso de formación profesional, se organizaron dos campamentos en el Lago Embalse (situado en la provincia de Córdoba, Argentina), anteriores a las prácticas profesionales en Las Grutas (ciudad con balneario que se encuentra en la provincia de Río Negro, Argentina).

Durante el cursado, los aspirantes eran acompañados en diversas actividades no sólo por la profesora sino también por guardavidas ya formados en años anteriores, que ayudaban a los aspirantes o simulaban el rol de víctimas. [36]

Los novatos, en su inserción a la práctica, iban comprendiendo lo que les demandaba la situación, actualizando sus esquemas cognitivos y adaptando sus comportamientos a lo que el ambiente les demandaba. Los novatos intentaban construir y mantener una imagen determinada de sí mismos, que se fue proyectando hacia los demás; en este sentido, los aspirantes iban observando su comportamiento, elaborando conclusiones o inferencias acerca del accionar de otros. [37]

Los nuevos ambientes para los novatos generaban impresiones y emociones nuevas, como el miedo y la sorpresa, por lo que los conocimientos previos y las expectativas que se proyectaban en el ambiente resultaban ser relevantes, para de algún modo percibir estabilidad y pertenencia al ambiente. [38]

Las características individuales y las formas de sus interacciones con otros participantes, llevaban a los novatos a construir sus propios significados y desarrollar sus propios estilos para accionar; es decir, que el aprendizaje situado se basaría en el conocimiento que un novato construye acerca del contexto y del modo que co-participa con los demás aspirantes. La continuidad de las prácticas en el contexto les brinda a los aspirantes un contexto viviente que ofrece no sólo acceso a la competencia sino que también provoca una experiencia personal de compromiso con la práctica y en la comunidad. [39]

3.2 Comunidad de aprendizaje

Para el análisis del contexto de aprendizaje se consideraron las características que a nuestro entender permiten observar el funcionamiento de las comunidades de aprendizaje. Las características referidas son las siguientes: problemas genuinos, metas compartidas, autonomía, identidad, feedback y construcción colaborativa del conocimiento. [40]

Se puede decir que en esta comunidad de aprendizaje los participantes – aspirantes, instructora y ayudante – mantuvieron una meta y una valoración compartida del aprendizaje mediante la implicación en auténticos problemas de aprendizaje; a través de la participación y generación de intercambios, dirigiendo sus prácticas de manera autónoma y autorregulada, logrando mediante procesos de identificación grupal la construcción compartida del conocimiento. [41]

3.2.1 Problemas genuinos

Los problemas genuinos – entendidos como problemas auténticos, reales, de carácter social y cultural, que implican respuestas y alternativas complejas y situadas para su resolución –, resultaron ser el rasgo que se desarrolló con más potencia en la comunidad estudiada. Todos los aspirantes entrevistados hicieron mención al realismo y a la posibilidad de transferencia a la vida cotidiana de los

contenidos trabajados en actividades y tareas presentadas a lo largo del curso de formación. [42]

En este contexto los problemas planteados le 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. [43]

Los fragmentos que se presentan a continuación 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.

A4⁵: "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 que aprendí hoy y leer y leer" (Entrevista aspirante N°4 del curso de guardavidas).

A3: "... pero también por otro lado te dice esto, a vos te interesa esto, formate en esto, profundízalo 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 el balneario de Las Grutas porque me tocó atender un caso, y le dije, Laura⁶ 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 de 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 RCP⁷, 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 se en que más podría ahondar ella en eso, te da hasta sangre artificial, con arterias; hacia 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 N°3 del curso de guardavidas). [44]

Los aspirantes, como se expresa en los fragmentos tomados de las entrevistas, comentan que son capaces de transferir el conocimiento y habilidades aprendidos en el curso a nuevas situaciones cotidianas. Ellos hicieron hincapié en el campamento, las actividades imprevistas y el realismo que impregna las actividades, manifestando que estas prácticas les sirven para luego retomar

5 La letra "A" es utilizada para referir a *aspirante*, y el número es una forma de identificación

6 "Laura" es el seudónimo que se usa para identificar a la instructora.

7 RCP (Reanimación cardiopulmonar): procedimiento de emergencia para salvar vidas que se utiliza cuando la persona ha dejado de respirar o el corazón ha cesado de palpar (HAZINSKI, SAMSON & SCHEXNAYDER 2010).

aspectos teóricos que no son trabajados de modo tradicional, mediante la exposición de un tema. [45]

En el caso del curso de guardavidas, la participación en auténticos problemas compartidos con el equipo fue el motor que impulsó la transferencia a situaciones de la vida real. Los aspirantes fueron capaces de generar, progresivamente, conocimiento compartido, actitudes y habilidades para solucionar problemas, esenciales para la vida en sociedad. [46]

3.2.2 Metas compartidas

Otro aspecto importante, fue el desarrollo de metas y objetivos compartidos; en el caso del curso de guardavidas, la meta común era buscar la graduación de todos los compañeros. Los aspirantes compartían sus esfuerzos individuales para llegar a un logro conjunto. El desafío apuntaba a identificar el modo en que los factores personales y contextuales se combinaban y relacionaban para promover un mayor compromiso en el aprendizaje. A continuación se presentan dos fragmentos que hacen referencia al modo en que los aspirantes percibían 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 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 N°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 si ... el tener un esfuerzo grande durante todo un año, levantarte temprano, ir a tu casa tarde, dormir mal porque a veces te peleas 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 N°4 del curso de guardavidas). [47]

Los fragmentos presentados sugieren que los aspirantes orientaban sus tareas hacia la consecución de metas de aprendizaje centradas en un trabajo de conjunto. Los aspirantes activaron 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. [48]

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 transcritas 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. [49]

3.2.3 *Autonomía*

Respecto de la autonomía, que implica que los aspirantes logren aprendizajes de modo independiente, tomando decisiones sobre sí mismos, manifestando comportamientos coordinados e intencionales para el logro de las metas, podemos notar que en el caso del curso de guardavidas, el contexto ofrecía diferentes oportunidades para ese desarrollo. Los simulacros que se generaban en las clases, así como los entrenamientos individuales que los alumnos realizaban semana a semana, eran espacios de toma de decisiones donde los aspirantes iban logrando más autonomía. [50]

Los fragmentos que se presentan a continuación ilustran el modo en que los aspirantes experimentaban distintas situaciones y la necesidad de autorregular sus aprendizajes.

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 N°2 del curso de guardavidas).

A1: "Hay muchas veces que por razones de estudio no puedo venir a entrenar pero la mayoría de las veces vengo y, si, trato de ... no de llegar a hacer los entrenamientos completos porque son bastante largos pero si me siento muy bien y siento que los puedo hacer solo, sin que ella este 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 N°1 del curso de guardavidas). [51]

Los fragmentos presentados refieren a la autonomía que los aspirantes van desarrollando en situaciones de entrenamiento. Estos fragmentos 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. [52]

3.2.4 *Identidad*

La identidad en comunidad gesta participación, compromiso y a su vez permite conocer profundamente a la comunidad (WENGER 2001). En el caso del curso de guardavidas, los participantes reconocían y expresaban su pertenencia a la

comunidad de aspirantes a guardavidas – ya que no eran guardavidas en pleno ejercicio – mediante la participación en actividades. La identidad era socialmente situada, los aspirantes iban conformando múltiples identidades en diferentes prácticas y contextos, lo que no era estable a lo largo del curso. [53]

Aquí, el primer fragmento comunica la percepción de uno de los cursantes que progresivamente fue integrándose al grupo, quedando evidenciados los nexos y relaciones que tuvo que construir 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 – 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 que era lo que pensábamos sobre la asociación y un montón de cosas" (Entrevista aspirante N°3 del curso de guardavidas). [54]

Como se puede observar, este aspirante iba descubriendo cómo participar, generando relaciones con los aspirantes más influyentes y decidiendo con quién iniciar un primer contacto para acercarse y para tener la aceptación del resto del grupo. El aspirante pasa de ser un extraño que tiene una trayectoria de participación entrante, a ser un miembro plenamente aceptado. [55]

La identidad de los aspirantes a guardavidas está formada y afectada por una serie de identidades y la pertenencia a otras comunidades (por ejemplo, profesorado en educación física). Vemos aquí que la forma en que los participantes resuelven las tensiones inherentes al nexo de la pertenencia, en su propia identidad de aprendices, tiene un impacto en los resultados del compromiso con la comunidad. [56]

En sí, se podría decir que en este caso se da lugar a la permanencia de la identidad personal y grupal a través del curso, ya que existieron lugares de participación grupales (entrenamientos, clases, campamentos, etc.); que generaban experiencias con las que construir una imagen del mundo y de sí mismos, experiencias de la vida cotidiana, que hacen que existan maneras de influir en el mundo y de hacer que las acciones tengan importancia. [57]

3.2.5 Feedback

Los procesos de feedback, refieren al diálogo y a las interacciones que se van generando en torno al aprendizaje en este curso de guardavidas. En esta categoría se tienen en cuenta consideraciones sobre el feedback referido a la tarea – entendida como respuesta o producto a una demanda solicitada –, los pasos o procedimientos necesarios para completar la tarea (o actividad) requerida, al yo y a la autorregulación⁸. [58]

En el fragmento que se expone a continuación, el aspirante da cuenta 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 entender mejor como 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, las 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 N°1 del curso de guardavidas). [59]

Durante el desarrollo de las clases se observaron retroalimentaciones grupales sobre aspectos de la tarea. El fragmento que continúa es extraído de una actividad de clase sobre *triage*⁹ en la que los aspirantes debían asistir a supuestas víctimas que se encontraban tiradas en el piso, mientras la instructora y demás compañeros proporcionaban una retroalimentación sobre su desempeño, en dicha tarea se calculaba el tiempo de ejecución.

"Aspirante 2: 3:00'

A2: ¿Cómo hago acá? (varias víctimas amontonadas), me da miedo.

Devolución:

L: ¿Clasificaste todos?

A2: No sé.

8 Tipos de feedback que describen HATTIE y TIMPERLEY (2007), integrados y ampliados en RINAUDO y PAOLONI (2013).

9 Triage: refiere a un método de la medicina de emergencias y desastres, que prioriza 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, a diferencia del rojo, que en estado de emergencia, la víctima no puede seguir instrucciones simples, sin tener un nivel de conciencia de la situación; y el color negro es cuando la víctima no respira por sus propios medios.

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 N°21/curso de guardavidas). [60]

A su vez, también notamos que en la clase respectiva al *triage* se trabajó un feedback a la tarea y a los procedimientos a tener en cuenta para construir una respuesta correcta o satisfactoria; es decir, que a partir de las devoluciones generadas en torno a las actividades desempeñadas – o tareas –, los aspirantes 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 fueron desarrollando procesos de feedback ante las respuestas correctas o incorrectas, y también enfocado hacia el yo y a la autorregulación. [61]

El feedback al yo, consideraba aquellas devoluciones que el instructor u otros compañeros realizaban respecto de las percepciones que los aspirantes tenían sobre sí mismos, como por ejemplo: "¡Vamos que puedes!", "¡Muy bueno (tu esfuerzo)!" "¡Excelente (tu persistencia)!", refiriendo a comentarios personales que se veían 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. [62]

En cuanto al feedback a la autorregulación, hace referencia a la información que se generó 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 el curso actitudes de compromiso, control y confianza ante sus desempeños. Ellos dirigieron y regularon sus acciones en los entrenamientos, ya que esos fueron los espacios que se les otorgaron para que desplegasen su autonomía en la toma de decisiones; esta regulación implicó acciones que se planificaron en función de la consecución de metas personales y del grupo. [63]

3.2.6 Construcción colaborativa del conocimiento

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, observamos cómo, mediante el trabajo en equipo, los aspirantes se convirtieron en agentes activos en la construcción del conocimiento. [64]

El fragmento que se expone a continuación permite 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 ellas 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 ... que 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 que es lo que pasó, que es lo que vivió y que es lo que vio a los demás" (Entrevista aspirante N°2 del curso de guardavidas). [65]

Notamos aquí que las tensiones entre los aspirantes son constantes, cuestión que en los grupos de trabajo no parece extraño, en tanto que aprender a manejar las relaciones humanas, las situaciones del trabajo en equipo, genera el despliegue de distintas emociones y estados de ánimo. Los aspirantes ante la inexperiencia, desesperación, complejidad y estrés experimentados por una situación tan real en relación con el futuro desempeño de sus prácticas profesionales, sienten importantes tensiones, ya que en la vida real, un posible error tendría como consecuencia la muerte de una víctima. [66]

Es preciso mencionar que los aspirantes en el trabajo de salvataje dividen sus tareas, organizándose autónomamente en su labor y comprometiéndose con el aprendizaje. De este modo, se genera una distribución del trabajo y, con ello, de los conocimientos a tener en cuenta, ya que durante el trabajo en equipo algunos se ocupan del rescate en agua, otros de los primeros auxilios o del llamado a la ambulancia. En este tipo de actividades cada uno de los aspirantes va interactuando y adquiriendo más compromisos en las tareas dentro del agua; por ello, es preciso que los guardavidas tengan en claro muchos conocimientos, ya que pueden cumplir diversas funciones en una jornada de trabajo. [67]

4. Discusión de los resultados

Los resultados analizados permiten considerar el modo en que los aspirantes – en su iniciación a la práctica de guardavidas –, iban participando progresivamente en la construcción de un contexto para el aprendizaje. En este estudio se 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, podemos 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 (MARTÍN 2014). [68]

El contexto estudiado fue un espacio de trabajo en el que se persiguieron objetivos comunes y se construyeron modos de acción, lenguajes e identidades particulares, se negociaron significados, se transmitieron y construyeron conocimientos. [69]

Como mencionábamos, en la práctica de los aspirantes se dio la primacía de la experiencia situada; de esta manera, lo cotidiano, la improvisación y la coordinación de las actividades resultaron importantes en este contexto. Los aspirantes generaron, durante el desarrollo del curso, un repertorio compartido de experiencias y conocimientos que incluía rutinas, instrumentos, relatos, acciones, conceptos que pasaron a formar parte de su práctica. [70]

En el estudio aquí realizado, los procesos de participación se mostraron centrales para la construcción colaborativa del conocimiento. La asimetría en los roles alumno y profesor no eran tan notorias. Los expertos guiaban el aprendizaje y los novatos aprendían en su integración paulatina a la práctica. [71]

En síntesis, los niveles de participación influyeron en la configuración y en las características de la comunidad estudiada, los miembros tenían trayectorias de participación diferentes que marcaban su plena, parcial o incipiente inclusión en prácticas específicas. [72]

Agradecimientos

Agradecemos a la cohorte de guardavidas del año 2011 y a los demás participantes del estudio.

Referencias

- Alexander, Patricia (2006). *Psychology in learning and instruction*. New Jersey, IL: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Bielaczyc, Katherine & Collins, Allan (1999). Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice. En Charles Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. II, pp.269-292). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hattie, John & Timperley, Helen (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hazinski, Mary; Samson, Ricardo & Schexnayder, Stephen (2010). *Handbook of emergency cardiovascular care for healthcare providers*. Dallas, TX: American Heart Association.
- Henning, Philip (2004). Everyday cognition and situated learning. En David Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp.143-168). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kirshner, David & Whitson, James (1997). *Situated cognition. Social, semiotic, and psychological perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lave, Jean (1997). The culture of acquisition and the practice of understanding. En David Kirshner & James Whitson (Eds.), *Situated cognition. Social, semiotic, and psychological perspectives* (pp.17-35). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lave, Jane & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martín, Rocío Belén (2014). Las comunidades de aprendizaje en contextos de formación formales y no formales. *Tesis doctoral entregada para su evaluación, Universidad Nacional de San Luis, Argentina*.
- Martín, Rocío Belén; Rinaudo, María Cristina & Paoloni, Paola Verónica Rita (2011). Comunidades de aprendizaje en contextos no formales. La experiencia de un taller de tejido. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 11, 1-23.

Onrubia, Javier (2004). Las aulas como comunidades de aprendizaje. *Revista Electrónica Trabajadores de la Enseñanza*, 249, 14-15.

Rinaudo, María Cristina & Paoloni, Paola Verónica (2013). Feedback en los aprendizajes. Potencialidad en los contextos virtuales. En Analia Chiecher, Danilo Donolo & José Luis Corica (Eds.), *Entornos virtuales y aprendizaje. Nuevas perspectivas de estudio e investigaciones* (pp. 89-126). Mendoza: Editorial Virtual Argentina.

Roberts, Sylvia & Pruitt, Eunice (2009). *Schools as professional learning communities, collaborative activities and strategies for professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Sawyer, Keith & Greeno, James (2009). Situativity and learning. En Philip Robbins & Murat Aydede (Eds.), *The Cambridge handbook of situated cognition* (pp.347-367). Cambridge: Cambridge University Press.

Stake, Robert (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Trilla, Jaume; Gros, Begoña; López, Fernando & Martín, María Jesús (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel Educación.

Watkins, Chris (2005). *Classrooms as learning communities. What's in it for schools*. Londres: Routledge.

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

Wenger, Etienne (2006). *Communities of practice. A brief introduction*. Sitio oficial internet Wenger y Trainer, <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf> [Acceso: Julio 17, 2013].

Wenger, Etienne (2010a). *Communities of practice and social learning systems: The career of a concept*. En Chris Blackmore (Ed.), *Social learning systems and communities of practice* (pp.179-198) Londres: Springer.

Wenger, Etienne (2010b). Conceptual tools for CoPs as social learning systems: Boundaries, identity, trajectories and participation. En Chris Blackmore (Ed.), *Social learning systems and communities of practices* (pp.125-143). Londres: Springer.

Wenger, Etienne; McDermott, Richard & Snyder, Williams (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Cambridge: Harvard Business School Press.

Wilson, Brent & Ryder, Martin (1996). Dynamic learning communities: An alternative to designed instruction. In Michael Simonson (Ed.), *Proceedings of selected research and development presentations* (pp.800-809). Washington, D.C.: Association for Educational Communications and Technology, <http://carbon.ucdenver.edu/~mryder/dlc.html> [Acceso: Marzo 20, 2004].

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

Autores

Rocío Belén MARTÍN es licenciada en psicopedagogía por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Becaria de investigación de posgrado tipo II del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República Argentina). Doctoranda en psicología por la Universidad Nacional de San Luis. Ha realizado estancias de investigación en la Universidad de Málaga, España. Su investigación está centrada en las comunidades de aprendizaje, aprendizaje situado y contextos formales y no formales.

Contacto:

Rocío Belén Martín

Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Ciencias Humanas. Universidad
Nacional de Río Cuarto
Ruta Nacional 36, Km 601, Argentina

Tel.: +54 (0)358 4676473

E-mail: rociobelenmartin@gmail.com,
rociobelenmartin@hum.unrc.edu.ar

Paola Verónica Rita PAOLONI es doctora en psicología por la Universidad de San Luis de la República Argentina, magíster en educación y universidad por la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y licenciada en psicopedagogía por la misma institución. Investigadora adjunta del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República Argentina) y directora del Laboratorio de Monitoreo de Inserción de Graduados de la Facultad de Ingeniería de la UNRC, se desempeña en tareas docentes y de investigación en dicho establecimiento. Sus trabajos focalizan en las interrelaciones que se establecen entre aspectos contextuales y personales en la consideración de la motivación académica y emociones de logro en estudiantes universitarios. Es autora de libros, capítulos de libro y artículos especializados en motivación, tareas académicas, feedback y emociones académicas.

Contacto:

Paola Verónica Rita Paoloni

Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Ciencias Humanas. Universidad
Nacional de Río Cuarto
Ruta Nacional 36, Km 601, Argentina

Tel.: +54 (0)358 4676473, +54 (0)358 4676490

E-mail: paopaoloni17@hotmail.com

Gabriela Romina ORDÓÑEZ es profesora en educación física por la Universidad de Río Cuarto. Realiza una diplomatura en preparación física por Universidad Abierta Interamericana. Instructora internacional y nacional de salvamento con especialidad en tabla de rescate, instructora de RCP por la Federación Argentina de Cardiología e instructora internacional de salvamento y primeros auxilios por [AIDER](#). Actualmente es presidenta de ASGUARD (Asociación de Guardavidas de Río Cuarto) y dicta variados cursos de salvamento aplicado y formación profesional para guardavidas.

Contacto:

Gabriela Romina Ordóñez

Asociación de Guardavidas de Río Cuarto
Boulevard Almafuerde N° 173, Río Cuarto,
Argentina

Tel.: +54 (0)358 4663239

E-mail: gabiordonez@yahoo.com.ar

Cita

Martín, Rocío Belén; Paoloni, Paola Verónica Rita & Ordóñez, Gabriela Romina (2014). Trayectorias de participación en una comunidad de aprendizaje. El caso de un curso de formación profesional de guardavidas [72 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15(3), Art. 21, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1403210>.