

Rasgos de las tareas vinculados al compromiso con el aprendizaje del oficio. Un acercamiento desde un taller de capacitación para el trabajo

Features of the tasks linked to the engagement to learning the trade. An approach from a workshop in work training space

AGUSTINA MARÍA MANAVELLA*
PAOLA VERÓNICA PAOLONI**
MARÍA CRISTINA RINAUDO***

El artículo analiza las propiedades de las tareas propuestas en un contexto de capacitación laboral y vinculadas al compromiso con el aprendizaje del oficio. Se trabajó con una tallerista y diez participantes que asistieron a una capacitación en maquillaje, ofrecida en una ciudad de la provincia de Córdoba, Argentina, de junio a diciembre de 2017. Para la recolección de datos, se realizaron observaciones no participantes y entrevistas individuales y semiestructuradas. Los aspectos examinados fueron la secuenciación de los encuentros y los rasgos de las tareas y de las evaluaciones que se propusieron durante la capacitación. Los resultados permiten reconocer que, en contextos no formales, las instancias de trabajo genuinas, que implican interacción y práctica de los conocimientos adquiridos, resultan potencialmente significativas porque promueven en los participantes el compromiso con el aprendizaje del oficio. En la conclusión se destaca la importancia de avanzar en el estudio de las particularidades que adquiere el compromiso en diversos contextos de aprendizaje.

Palabras clave:

educación no formal, aprendizaje de oficios, compromiso, tareas de aprendizaje, instancias evaluativas

Recibido: 11 de enero de 2021 | **Aceptado para su publicación:** 17 de junio de 2021 |

Publicado: 27 de julio de 2021

Cómo citar: Manavella, A. M., Paoloni, P. V. y Rinaudo, M. C. (2021). Rasgos de las tareas vinculados al compromiso del aprendizaje del oficio. Acercamiento desde un taller de capacitación para el trabajo. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1301. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-006](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-006)

The study analyses the properties of the proposed tasks in a context of job training and their link with the engagement to learning the trade. We worked with the workshop leader and 10 participants who attended a makeup training, offered in a city in the province of Córdoba (Argentina), from June to December 2017. Non-participant observations and individual and semi-structured interviews were carried out for data collection. The aspects that were analysed were the sequencing of the meetings, the characteristics of the tasks and the evaluations that were proposed during the training. The results allow us to recognize that, in non-formal contexts, genuine work instances, which involve interaction and putting into practice the acquired knowledge, are potentially significant, promoting in the participants the engagement to learning the trade. It concludes with the importance of advancing in the study of the particularities that the engagement acquires in diverse learning contexts.

Keywords:
non-formal
education,
trades learning,
engagement,
learning tasks,
evaluative instances

* Estudiante del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Jefa de Trabajos Prácticos en la Universidad Nacional de Villa María. Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (Conicet) y del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Villa María. Líneas de investigación: aprendizaje de oficios, contextos de aprendizaje no formales y compromiso con el aprendizaje. Correo electrónico: agumanavella@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-9159-8559>

** Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis. Investigadora independiente del Conicet. Docente e investigadora en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba, Argentina). Líneas de investigación: motivación y emociones académicas, tareas académicas y procesos de *feedback*. Correo electrónico: paopaoloni17@hotmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-9384-010X>

*** Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora emérita de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Líneas de investigación: contextos de aprendizaje, identidades profesionales y comunidades de aprendizaje. Correo electrónico: mcrinaudo@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-9870-1424>

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la oferta de capacitaciones en diversos oficios ha aumentado de manera considerable (*El Día*, 2020; *La Portada*, 2019; Copparoni, 2020). En estos espacios de formación se promueve que los participantes logren articular sus gustos, intereses y motivaciones con la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas necesarios para poder ejercer un determinado trabajo (Martín, 2019; Trilla *et al.*, 2003; Unesco, 2012). Estos contextos educativos se caracterizan por brindar herramientas para mejorar las condiciones de empleabilidad y responder a las nuevas exigencias laborales que demandan una formación basada en habilidades más que en títulos y certificaciones (Sánchez, 2017).

Este escrito tiene por finalidad analizar las propiedades de las tareas propuestas en un contexto de capacitación laboral y su vinculación con el compromiso con el aprendizaje del oficio, y se estructura en cuatro apartados. En el primero presentamos consideraciones teóricas sobre los principales aspectos abordados en el estudio: compromiso con el aprendizaje de oficios y contextos de aprendizaje no formales de formación para el trabajo. En el segundo describimos los aspectos metodológicos del estudio. En el tercero comentamos los resultados obtenidos en relación con las tareas de aprendizaje propuestas en un taller de capacitación en el oficio de maquillador. Finalmente, en el cuarto exponemos algunas reflexiones sobre los rasgos de las tareas y las particularidades de los contextos no formales que resultaron promisorios para el compromiso con el aprendizaje del oficio. También, en el mismo apartado, mencionamos y planteamos algunas líneas de acción para futuras investigaciones sobre el tema.

ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Compromiso con el aprendizaje de oficios

La expresión “compromiso con el aprendizaje” se entiende como una vinculación psicológica con los estudios (Salanova *et al.*, 2005) o como compromiso académico (Extremera, Durán & Rey, 2007). Específicamente, el compromiso refiere la conexión de la persona con una actividad y la intensidad con la cual los estudiantes se implican para iniciar y llevar a cabo actividades de aprendizaje (Rigo, 2020).

Quienes se centran en estudiar la temática en ámbitos educativos formales conciben el compromiso como una construcción social que depende de interacciones entre personas en determinado contexto. El compromiso es definido como un constructo integrado por dimensiones emocionales, cognitivas y comportamentales (Elisondo, 2020). De las múltiples definiciones halladas, adoptamos la propuesta por Finn y Zimmer (2012), quienes definen el compromiso con los aprendizajes como “la inversión psicológica y el esfuerzo del estudiante dirigido a aprender, comprender o dominar los conocimientos, habilidades y artesanías que el trabajo académico pretende promover” (Newmann, 1992, en Finn & Zimmer, 2012, p. 99). La definición recuperada parece ser la que más se adapta al estudio del constructo en contextos no formales de capacitación en oficios. Estos autores reconocen la importancia que adquieren los trabajos manuales y artesanales, así como la construcción de destrezas y habilidades en el compromiso con los aprendizajes.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2012) define la educación no formal como

una alternativa o un complemento a la educación formal de las personas dentro del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida. Con frecuencia, se plantea como una forma de garantizar el derecho a la educación para todos. Atiende a todos los grupos de edad, aunque no está necesariamente estructurada como una trayectoria continua. La educación no formal puede ser corta en términos de duración y/o intensidad y habitualmente se imparte bajo la forma de cursos cortos, seminarios o talleres. En general, no conduce a certificaciones reconocidas por las autoridades nacionales o subnacionales competentes, como equivalentes a las otorgadas por la educación formal. En ocasiones no otorga certificación alguna. La educación no formal incluye programas que pueden contribuir a la alfabetización de jóvenes y adultos, a la educación de los niños no escolarizados, así como programas destinados a impartir habilidades básicas para la vida, destrezas ocupacionales o programas orientados al desarrollo social o cultural (pp. 13-14).

En los contextos de aprendizaje no formales de formación para el trabajo se llevan a cabo acciones dirigidas a la profesionalización de la acción y se promueve en los participantes el aprendizaje de destrezas y habilidades dentro de una ocupación determinada (Trilla *et al.*, 2003). En dichos contextos, las capacitaciones para el trabajo se ofrecen en talleres, espacios que fomentan la construcción de conocimientos vinculados al oficio a partir de instancias de diálogo, interacción, participación y trabajo en equipo. Los talleristas eligen y seleccionan las actividades a ser trabajadas en el marco de la capacitación, así como las técnicas a enseñar y las habilidades a transmitir; de esa manera, los participantes pueden aplicar lo aprendido a la variedad de contextos y de tareas demandadas (Elkin, 2000; Manavella, Martín y Magallanes, 2021).

El compromiso se concibe como un estado flexible y abierto a condiciones contextuales (Christenson, Reschly & Wylie, 2012; Finn & Zimmer, 2012). Los autores que participaron con sus contribuciones en la elaboración del *Handbook of Research on Student Engagement* (2012) reconocen las características de la clase y el apoyo ofrecido por los maestros, las actividades de aprendizaje y el entorno del estudiante como aspectos contextuales vinculados al compromiso.

Para analizar los rasgos de las tareas propuestas en un espacio de formación para el trabajo, recuperamos los aportes de Paoloni (2010). De las diversas dimensiones de la clase consideradas por esta autora –tareas de aprendizaje, autoridad/autonomía, reconocimiento, grupo, evaluación y tiempo–, en este escrito mencionaremos las tareas de aprendizaje, el reconocimiento y las instancias evaluativas.

Paoloni (2010) sistematiza en sus estudios las características que reúnen las tareas académicas que aspiran a fomentar en los estudiantes una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje. Estas cualidades de las tareas académicas son: variedad y diversidad, significatividad, funcionalidad/instrumentalidad, nivel de dificultad adecuado, curiosidad, fantasía, colaboración, elección y control.

La variedad y diversidad remite a aquellas instancias de trabajo que admiten varios resultados ante una determinada consigna. La significatividad, a la posibilidad de otorgar sentido a la realización de una tarea. La funcionalidad/instrumentalidad, a la percepción de los estudiantes respecto a la relevancia que tiene una tarea para sus aprendizajes. El nivel de dificultad, a la importancia de promover actividades

cuya resolución implique esfuerzo por parte del estudiantado. La curiosidad, a que las tareas deben resultar novedosas, complejas, inesperadas y variables. La fantasía, a lo motivadoras que resultan las tareas que involucran a los estudiantes en la ilusión y en el hecho de hacer algo a través de simulaciones o juegos. La colaboración, a las instancias de aprendizaje grupales que promueven el trabajo en equipo. Y la elección y el control, a tareas que brindan a los estudiantes posibilidades de elegir entre cursos de acciones alternativos o el nivel de esfuerzo a desplegar en un propósito en particular (Paoloni, 2010).

Respecto al reconocimiento, Paoloni (2010) plantea que tanto el uso de recompensas como el feedback proporcionado por el profesor se vinculan al reconocimiento del docente a las actuaciones de los estudiantes. Los procesos de feedback se constituyen en un importante factor contextual capaz de influir en la percepción de autoeficacia de los estudiantes. Paoloni y Rinaudo (2014) analizan cinco tipos:

- El relativo a la tarea, en el que se intercambia información orientada a valorar cuán bien ha sido ejecutada una tarea.
- El de los procesos, en el que la información brindada se orienta a favorecer en los estudiantes los pasos necesarios para cumplimentar una tarea requerida.
- El de estrategias de autorregulación, el cual concierne a la información que se produce 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.
- El referido a la persona, que remite a la expresión de juicios por lo general positivos sobre el estudiante, y no directamente asociados a una tarea académica en particular.
- El relativo a percepciones sobre el contexto, que integra una dimensión próxima o cercana en el tiempo en cuanto a las expectativas iniciales de los estudiantes sobre los diferentes aspectos del contexto académico inmediato y una dimensión proyectada en el futuro en relación con representaciones que integran un conjunto de características que definirían aspectos relativos al rol profesional.

Para que las instancias evaluativas promuevan orientaciones motivacionales comprometidas con metas de aprendizaje, Paoloni (2010) sostiene que resulta necesario que provean a los estudiantes de información acerca de sus competencias, y brinden señalamientos sobre los trabajos realizados y los pasos necesarios para que sus esfuerzos futuros conduzcan a mejores resultados.

Las evaluaciones que fomentan en los estudiantes orientaciones dirigidas a metas de aprendizaje se caracterizan por cuidar el nivel de dificultad en las actividades propuestas; fomentar destrezas o contenidos relevantes; promover la superación de los errores cometidos; atender no solo el resultado obtenido, sino todo el proceso de aprendizaje; y brindar por anticipado los criterios con los cuales se valorará el desempeño de los estudiantes, lo que favorecerá el control y la autoevaluación.

En definitiva, como hemos visto, los estudios acerca de los rasgos de las actividades de aprendizaje y del compromiso con los aprendizajes se desarrollaron en

contextos educativos formales. Por lo expuesto, en el siguiente apartado abordaremos las particularidades de nuestro estudio con la intención de describir los rasgos de las tareas propuestas durante una capacitación no formal para el trabajo y su vinculación con el compromiso con el aprendizaje del oficio.

METODOLOGÍA

Llevamos a cabo un estudio de caso cualitativo (Stake, 1998). Los estudios de caso se distinguen por valorar las múltiples perspectivas de los interesados, la observación en circunstancias que se producen de forma natural y la interpretación en contexto (Simons, 2011). El caso estuvo comprendido por el contexto físico, las tareas y las instancias de aprendizaje que acontecieron en la capacitación en maquillaje; esto, a partir de la interacción entre las diez participantes y la tallerista. La capacitación se ofreció en un centro integral comunitario de una ciudad ubicada en la provincia de Córdoba, en Argentina. El taller fue semanal, desde junio hasta diciembre de 2017. En total, fueron 25 encuentros.

Para la recolección de datos, procedimos a realizar entrevistas individuales y semiestructuradas a las participantes de la capacitación (n=10) y a la tallerista. También, efectuamos 25 observaciones no participantes, en las que registramos los rasgos teóricos que parecían definir las actividades que se solicitaban y desarrollaban en el taller. Los registros se efectuaron por medio de soportes escritos y audiovisuales. Así, la fase de recolección de datos insumió aproximadamente cinco horas de entrevistas y 75 horas de observaciones. A lo largo del escrito, nos referiremos a cada participante con la letra “P”, seguida del número correspondiente. Para identificar a la tallerista, utilizaremos la inicial “T”.

Para el análisis de los datos, procedimos, en primera instancia, a transcribir las entrevistas y a escribir notas de los registros de las observaciones y las entrevistas. En seguida, codificamos los datos obtenidos de los diversos instrumentos de recolección. La codificación nos permitió descomponer los datos en segmentos o conjuntos que, posteriormente, clasificamos y ordenamos, lo que nos facilitó tematizar y teorizar sobre los datos recolectados y encontrar conexiones, patrones y proposiciones que ayudaron a explicar el caso estudiado (Simons, 2011). En la tabla sintetizamos el proceso de categorización de la información. Luego, en el apartado de resultados, describimos y analizamos cada uno de los aspectos mencionados.

Tabla. Rasgos de las tareas vinculados al compromiso con el aprendizaje de oficios en un taller de maquillaje

Secuenciación de los encuentros/tareas propuestas			Rasgos analizados
Tareas propuestas en el marco de la capacitación			-La importancia del grupo en la construcción del conocimiento
Trabajo con contenidos vinculados a limpieza de cutis	Trabajo con contenidos vinculados a maquillaje		-Procesos de feedback
			-Evolución en el aprendizaje del oficio: desde participación periférica legítima a actividades centrales
			-Aspectos del contexto que promovieron autorregulación y percepción de autonomía
Instancias de evaluación			-Consigna
Presentación de carpeta	Parcial escrito	Práctica de maquillaje	-Colaboración
			-Variedad
			-Nivel de dificultad
			-Elección y control
			-Procesos de feedback
			-Fantasía
			-Significatividad
			-Funcionalidad e instrumentalidad

RESULTADOS

Los resultados se organizan en tres apartados interrelacionados. Primero, mencionamos la secuenciación de los encuentros del taller. Segundo, describimos los rasgos que caracterizaron las tareas propuestas como parte del trayecto de capacitación para el trabajo. Tercero, presentamos las características de las instancias de evaluación que se plantearon en el marco de la capacitación.

Secuenciación de los encuentros del taller

Los 25 encuentros de la capacitación se organizaron en función de tres momentos relacionados con las temáticas: limpieza de cutis, maquillajes e instancias de evaluación.

Contenidos vinculados a limpieza de cutis

Durante los primeros ocho encuentros de la capacitación se trabajó la temática referida a la limpieza de cutis. En las cuatro clases iniciales se llevaron a cabo actividades teóricas en las que la tallerista les dictaba a las participantes cuestiones sobre definición de la piel, partes de la piel, tipos de piel y sus características, cuidados, ingredientes y preparaciones de mascarillas y exfoliantes naturales, partes del rostro, aplicación de productos en cada parte del rostro, y clases y particularidades de cada rostro. Las instancias de dictado se complementaron con dibujos explicativos e interacciones grupales, en las cuales las participantes repasaban y aplicaban los contenidos teóricos trabajados. Desde la quinta clase y hasta el noveno encuentro, incluso, las participantes prepararon exfoliantes e hicieron limpiezas de cutis.

Contenidos vinculados a maquillaje

A partir del décimo encuentro y hasta la vigésima segunda clase, se abordaron en el taller contenidos de maquillaje. Los primeros cinco encuentros consistieron en actividades teóricas, en las cuales la tallerista les dictó a las participantes teoría relacionada con el *visagismo*, ley claro-oscuro, influencias de la luz en los maquillajes, tonalidad, intensidad, valor, luminosidad, escalas cromáticas, temperatura del color, colorimetría y datos a incluir en las fichas de trabajo con cada clienta. Las instancias de dictado eran acompañadas de explicaciones y tareas prácticas de reconocimiento de la forma del rostro y los rasgos de cada una de las participantes de la capacitación. Desde el décimo sexto encuentro y hasta la vigésima segunda clase, en el taller se organizaron actividades referidas a prácticas de visagismo y maquillaje.

Instancias de evaluación

Los últimos tres encuentros se destinaron a evaluar los contenidos, técnicas y habilidades que las participantes lograron construir en relación con el oficio. Así, la formadora decidió llevar a cabo tres instancias de evaluación: presentación de carpeta, examen escrito y práctica de maquillaje.

Como podemos inferir, en la secuencia de los encuentros observados advertimos que en los tres momentos descritos se llevaron a cabo instancias de aprendizaje teóricas y prácticas. A continuación, abordaremos los rasgos de las tareas propuestas durante la capacitación en maquillaje y analizaremos las características de las instancias evaluativas ofrecidas en ese espacio de formación para el trabajo.

Rasgos de las tareas propuestas en el trayecto de la capacitación

Para examinar los rasgos de las tareas propuestas y su vinculación con el compromiso con el aprendizaje del oficio, consideramos las categorías que emergieron del estudio: la importancia del grupo en la construcción del conocimiento; los procesos de feedback; la evolución en el aprendizaje del oficio: desde participación periférica legítima hasta actividades centrales; y los aspectos del contexto que promovieron autorregulación y percepción de autonomía en las participantes. En seguida, explicaremos cada uno de los rasgos del contexto que fueron analizados.

La importancia del grupo en la construcción del conocimiento

En la capacitación se presentaron instancias de aprendizaje prácticas que promovieron la construcción social del conocimiento. En esas jornadas que prepararon exfoliantes naturales, las aprendices repasaban grupalmente y, de manera oral, para qué tipo de piel y en qué zona del rostro se aplicaba cada una, cuál era el tiempo y las condiciones de conservación de cada preparación, y qué textura había que lograr en cada exfoliante. También, se fomentó el aprendizaje colaborativo en los encuentros en que las participantes comenzaron a identificar el tipo de piel, la forma del rostro y las facciones que presentaba cada una de las aprendices que asistía al taller. En estos encuentros, las aprendices debatían en grupo las correcciones que debían

aplicarse y las tonalidades para los maquillajes. En estas instancias de aprendizaje grupal, las participantes se manifestaban entusiasmadas, alegres y se hacían chistes entre ellas en función de los rasgos predominantes en el rostro de cada una.

Las primeras jornadas prácticas de limpieza de cutis y de maquillajes se constituyeron en verdaderas instancias promotoras de construcción colaborativa de conocimientos. Durante estos encuentros, los pasos a seguir para ejecutar la práctica, los productos y las cantidades a utilizar eran debatidos oralmente, de manera grupal, entre las participantes y con intervenciones de la tallerista.

El sentimiento de pertenencia que adquirieron las participantes hacia el grupo de capacitación les permitió construir socialmente los conocimientos vinculados al oficio, al trabajar en grupos, responder dudas de sus colegas y ayudarse unas a otras en sus prácticas. A continuación, compartimos una situación que sirve de ilustración de lo expuesto: en el undécimo encuentro, P3 expresó no haber entendido la explicación de la tallerista referida al círculo cromático. P7, con lápices de colores, le explicó mediante la suma de qué colores primarios se obtiene cada color secundario y por qué cada color secundario es complementario de otro primario.

Esto revela que la construcción colaborativa del conocimiento se vio favorecida por el sentimiento de pertenencia que las participantes construyeron con el grupo de la capacitación y con el oficio en el que se estaban formando. Los encuentros que promovieron aprendizajes colaborativos fueron sobre todo aquellos en los que se desplegaron actividades prácticas concernientes al ejercicio del oficio.

Procesos de feedback

Estos procesos se describirán y analizarán en función de los diversos tipos relativos a la tarea, a los procesos y sobre estrategias de autorregulación, y a percepciones acerca del contexto.

- Relativos a la tarea: durante los encuentros en los que las aprendices practicaban el oficio, la tallerista observaba la modalidad de trabajo de cada participante y emitía comentarios al respecto: T (refiriéndose a P4): “¡Felicitaciones! Estás ejerciendo la presión justa con el sacacomedones, mirá todos los puntitos negros que le sacaste y sin dejarle la piel roja ni marcada”. En la situación descrita, la información ofrecida por la tallerista aludía a cuán bien había sido realizada la práctica por la aprendiz.

Esta instancia de feedback promovió que P4 les mostrara a sus compañeras cómo retirar los puntos negros del rostro. Esta práctica fue acompañada de explicaciones, en las cuales P4 comentaba cómo movía la mano, cómo ejercía presión y en qué regiones del rostro aplicaba el sacacomedones. En este sentido, el modo en que se generó esa instancia de feedback, en función del desenvolvimiento de P4 en la práctica, promovió percepciones de autoeficacia y autonomía de trabajo en la participante. Entendemos que la confianza en sí misma que P4 construyó sobre sus prácticas en el oficio y las interacciones con la tallerista le permitieron sentirse segura de su desempeño y compartir con sus compañeras de formación la modalidad en la que abordaba ciertas actividades vinculadas al oficio.

En el marco de la capacitación también se generaron ciertos procesos de feedback relativos a la tarea, que se caracterizaron por remarcar solo el error en el desempeño de las participantes, sin hacer mención a las habilidades construidas y a las actividades que fueron bien realizadas.

Durante la jornada del décimo noveno encuentro, cada participante llevó modelos a la capacitación y las aprendices realizaron prácticas de visagismo y maquillaje. Una vez que terminaron los maquillajes, la tallerista se acercó a P5 y comentó: “¿Vos viste cómo le quedaron los ojos a tu modelo?, ¿de verdad no te das cuenta que hay algo que no está bien? Te sugiero que le limpies el rostro e intentes de nuevo”. Frente al comentario de la tallerista, P5 se angustió y comenzó a llorar, y se negó a intentar maquillar de nuevo a su modelo. Durante la entrevista a la participante, al preguntarle por el aprendizaje del oficio, P5 comentó:

¿Viste que en una de las prácticas con modelos yo me puse mal? Porque no me salía mucho hacerle la sombra en los ojos. Y me dio bronca cómo me lo dijo la profe, me puse re mala onda. Es más, pensé en dejar el taller y todo, pero después lo hablé con C [haciendo referencia a su amiga, P6] y me convenció para que siguiera (fragmento de entrevista a P5).

Los procesos de feedback relativos a la tarea, en los cuales se remarcaban solamente los errores de las participantes, promovían desinterés y desmotivación en las aprendices.

- Relativos a los procesos y sobre estrategias de autorregulación. Estas instancias se reconocieron en aquellos intercambios que acontecían en las jornadas del taller, en las cuales las aprendices compartían con sus compañeras y con la formadora imágenes y relatos sobre diversas prácticas del oficio llevadas a cabo en el hogar:

P6: El martes pasado, cuando nos fuimos de acá, con M. (refiriéndose a P5), nos hicimos la mascarilla de huevo.

T.: ¿No me digan?, ¡qué bueno!, ¿cómo les fue?

P6: Esperamos un montón pero nunca se nos secó, así que la terminamos sacando así, húmeda como estaba. Hicimos un enchastre [ensuciar o hacer desastre].

T.: Puede pasar, quizás porque aplicaron mucha preparación. Cuando no se les seque la preparación, prueben con el secador de pelo. De todos modos, ¿las dos se aplicaron la mascarilla de huevo?, ¿qué tipo de piel tiene cada una? [Al ver que ninguna de las dos participantes respondía.] Les pido que tengan paciencia, esperen a que trabajemos bien los contenidos para empezar a probar, esperen a poder reconocer qué tipo de piel tiene cada una para ver qué mascarilla aplicarse (observación de encuentro núm. 2/capacitación en maquillaje social).

En esos intercambios reconocimos procesos de feedback sobre estrategias de autorregulación, dado que la tallerista las felicitó por la iniciativa de haber practicado cuestiones vinculadas al oficio y les sugirió que, antes de realizar y aplicar una mascarilla, puedan identificar las propiedades del tipo de rostro con el que van a trabajar. También, observamos instancias de feedback relativas a los procesos, dado que la formadora les explicó a las participantes qué pasos seguir y qué elementos y productos utilizar para resolver ciertas situaciones que pudieran presentarse en la aplicación de exfoliantes naturales.

- Relativos a percepciones sobre el contexto. En el vigésimo encuentro, las participantes comenzaron a manifestar su descontento ante las escasas instancias prácticas de maquillaje que tuvieron durante la capacitación:

P3 (refiriéndose a T): F nosotras ya está, nos vamos a recibir con esto porque no hay más días para practicar, pero estaría bueno que para los próximos cursos que des, tengas en cuenta que hay que darle más importancia a las clases prácticas, porque nosotras perdimos mucho tiempo escribiendo.

P7: A mí también me parece que faltó mucha práctica, todas siempre hicimos maquillajes de noche, pero si viene una novia o una quinceañera a pedirme que la maquille, no puedo agarrar el trabajo, porque a eso no lo aprendí, no lo vimos en clases (observación de encuentro núm. 20/ capacitación en maquillaje social).

El fragmento de conversación recuperado permite reconocer la preocupación y el interés de las participantes por aprender todo lo vinculado al oficio para poder desempeñarse como profesionales en el rubro en el que se estaban formando. Los procesos de feedback que discurrieron entre participantes y tallerista acerca de su trabajo como formadora fueron relativos al contexto, dado que, a través de esos intercambios, expresaron su preocupación con lo que proyectaban a futuro; esto, en relación con el aprendizaje de prácticas que definirían su desenvolvimiento en el oficio.

Los datos analizados ponen de manifiesto la importancia que adquirieron los procesos de feedback en la orientación de los aprendizajes y, principalmente, en el compromiso asumido, en las emociones suscitadas y en las creencias motivacionales desarrolladas.

- Evolución en el aprendizaje del oficio: desde participación periférica legítima hasta actividades centrales. Remitiéndose a los diversos trabajos etnográficos desarrollados, Lave y Wenger (1991) conciben el aprendizaje como una actividad situada, resultado de un proceso de participación periférica legítima. Este concepto proporciona una forma de expresar las relaciones entre los recién llegados a la comunidad de práctica –llamados novatos– y los miembros expertos –veteranos– acerca de las actividades, conocimientos, identidades, artefactos, comunidades de conocimiento y práctica.

La participación periférica legítima remite a las maneras de entender el aprendizaje en contexto. La participación hace referencia a la diversidad de relaciones involucradas en las diferentes formas de pertenencia en una comunidad, consistentes con una visión relacional de la persona, sus acciones y el mundo. La periferia se asocia a los modos de acercamiento con la práctica real y “sugiere una apertura, una manera de ganar acceso a las fuentes para comprender mediante un creciente compromiso” (Lave & Wenger, 1991, p. 6). A medida que los participantes van adoptando de modo progresivo y situado diversas formas de práctica, van adquiriendo legitimidad, lo que posibilita que sean tratados como miembros genuinos de la comunidad.

En cuanto al taller de maquillaje, desde los primeros encuentros, las aprendices fueron aproximándose al oficio, en un comienzo desde la periferia, trabajando contenidos teóricos, reconociendo los materiales, elementos y herramientas de trabajo del maquillador e incorporando vocabulario específico. En estas primeras clases, la tallerista retomaba lo trabajado en la jornada anterior formulando preguntas sobre

las temáticas ya abordadas. En estas instancias, cinco de las diez participantes (P3, P5, P6, P7 y P10) expresaron su descontento con el excesivo tiempo dedicado al dictado y al trabajo en contenidos teóricos, y se manifestaron aburridas, desinteresadas y señalando que, de seguir con esta modalidad de trabajo los próximos encuentros, abandonarían la capacitación. Las cinco participantes restantes (P1, P2, P4, P8 y P9) mostraron su interés y compromiso con el aprendizaje, participando en la capacitación, respondiendo las preguntas de la tallerista, así como repasando en sus hogares la teoría trabajada anteriormente e incorporando en su vocabulario terminología específica, referida al oficio en el que se estaban formando.

A medida que avanzaban las clases, las participantes iban construyendo habilidades propias del oficio y relacionaban los contenidos estudiados en el taller con actividades rutinarias de cuidado de la piel que ejecutaban a diario. En seguida, las aprendices fueron aproximándose cada vez más a los trabajos propios del maquillador y observaron a la tallerista trabajar, le alcanzaron las herramientas necesarias, debatieron con sus compañeras y brindaron indicaciones de los pasos a seguir para la limpieza de cutis, correcciones y maquillajes.

Luego, comenzaron a introducirse en la práctica, en un primer momento, a partir de intercambios con tallerista y compañeras de capacitación: grupalmente, debatían los pasos a seguir para las exfoliaciones y los maquillajes, las correcciones en función de las facciones de la persona y los productos a aplicar en las distintas partes del rostro. Al final, una vez que adquirieron las habilidades propias del oficio, comenzaron a realizar las prácticas de manera autónoma. En las actividades de este tipo, las aprendices recibían retroalimentaciones tanto de sus compañeras como de la formadora.

En las propuestas de trabajo prácticas, las participantes manifestaron su interés y compromiso con el aprendizaje del oficio, al intervenir, opinar y aconsejar en las prácticas a sus compañeras; llevaron los elementos y materiales para trabajar; compraron productos profesionales para dichas actividades; ejecutaron más prácticas de maquillaje que las requeridas por la tallerista; y ensayaron el oficio en sus hogares. La integración entre actividades teóricas y prácticas posibilitó que las aprendices establecieran conexiones entre los conocimientos previos que presentaban sobre el oficio y aquellos que fueron construyendo durante la capacitación.

A lo largo de la capacitación en maquillaje social, hemos podido reconocer en las participantes ciclos de compromiso. Mediante este término, Skinner y Pitzer (2012) refieren la relación dinámica entre aspectos personales y contextuales que intervienen en el compromiso con los aprendizajes. En las actividades teóricas desarrolladas en el taller de maquillaje, las aprendices mostraron desinterés y aburrimiento, pero, al momento de comenzar las actividades genuinas, se evidenció interés, participación, entusiasmo y orgullo por el desempeño alcanzado en las aprendices. Los datos analizados permiten reconocer la importancia que adquirieron las actividades significativas en la motivación y el compromiso que las participantes exteriorizaron con el aprendizaje del oficio.

- Aspectos del contexto que promovieron autorregulación y percepción de autonomía en las participantes. Las actividades que permitieron que las participantes pudieran manejar y administrar el tiempo para su concreción promovieron la autorregulación de su comportamiento en la capacitación. De esta forma, durante las

instancias de aprendizaje prácticas vinculadas al ejercicio del oficio, seis de las diez aprendices (P1, P2, P3, P4, P6 y P9) ejecutaban más actividades que las solicitadas por la tallerista, ya que, una vez que terminaban la limpieza de cutis, correcciones o maquillajes en las modelos que habían llevado para practicar, comenzaban a repetir estas prácticas con sus compañeras de capacitación. Las aprendices que trabajaban de manera autónoma identificaban sin ayuda el tipo de piel de su modelo, en qué región del rostro aplicar cada producto y recordaban los pasos a seguir para la limpieza de cutis y las correcciones. Una vez realizadas las prácticas, evaluaban su desempeño en función de las dificultades que se les habían presentado en esa instancia.

El disponer previamente de la teoría y los pasos a seguir para dichas prácticas ayudó a que las participantes comprometidas con el aprendizaje del oficio leyeran y repasaran en sus hogares los contenidos abordados en la capacitación. Esto les permitió trabajar con autonomía, autorregular su actuación en el taller y relacionar los contenidos teóricos con las propiedades de la piel de cada modelo.

La autonomía, la autorregulación en los aprendizajes y las percepciones de autoeficacia se evidenciaron en el hecho de que un grupo de aprendices, al final de la capacitación, comenzaron a tomar trabajos de maquillaje. P1 maquillaba a amigas y familiares para salidas y fiestas. Por su parte, P3 y P9, además de maquillar a personas de su círculo íntimo, también empezaron a maquillar a otras personas que se enteraban que se estaban capacitando y que, al ver fotos de sus prácticas en redes sociales, las consultaban. Este grupo de participantes se caracterizó por reconocer las habilidades que fueron construyendo sobre el oficio durante el taller y por mencionar las habilidades en las que aún tenían que seguir trabajando. La tallerista también destacó las destrezas que este grupo de participantes fue construyendo:

T: Hay muchas de ellas que ya ven la persona y no dudan en el color que van a utilizar para el maquillaje, miran un rostro y dicen: -ah, tengo que corregir esto, esto, esto y listo. Eso yo noto que lo fueron logrando gracias a la práctica, me di cuenta que hay muchas a las que ya no les tengo que andar diciendo: -mirá, esta cara es así, la forma del rostro es esta, tenés que corregirle acá (fragmento de entrevista a T).

En síntesis, los datos analizados ponen de manifiesto que el manejo del tiempo y el disponer previamente de la teoría para realizar actividades prácticas se constituyeron en aspectos contextuales que promovieron autorregulación y percepción de autonomía en las participantes de la capacitación.

Rasgos de las instancias de evaluación

Arredondo y Diago (2010) conciben la evaluación como el proceso que se ocupa de valorar el progreso de los aprendices en cuanto a la adquisición de conocimientos, el logro de competencias, así como los avances en la autonomía de trabajo y en la autorregulación de los aprendizajes. En este apartado describiremos los rasgos de las instancias de evaluación propuestos por Paoloni (2010) que emergieron del estudio y su vinculación con el compromiso con el aprendizaje del oficio. Para ello, examinaremos las tres instancias de evaluación que se llevaron a cabo en el marco de la capacitación: presentación de carpeta, parcial escrito y práctica de maquillaje.

- Presentación de carpeta

La primera actividad evaluativa consistió en dos partes: primero, se solicitó que cada una de las participantes del taller elaborara una carpeta en la que se presentara por escrito la historia del maquillaje. Segundo, el día en que las aprendices entregaron sus producciones, la tallerista procedió a formular preguntas referidas al contenido de las carpetas, las cuales fueron respondidas grupal y oralmente por las aprendices.

La elaboración de las carpetas se realizó de manera individual, en horarios extras a los de la capacitación. Como la tallerista no dictó una consigna puntual, las aprendices, durante los encuentros y en el grupo de WhatsApp, hacían preguntas al respecto. Las participantes contaron con tres meses para preparar y presentar las carpetas. No hubo precisión en la forma en que fue comunicada la consigna de trabajo. En ningún momento de la capacitación quedó claro qué características debía contener la carpeta: en algunas instancias, la formadora expresaba que no era obligación que incorporaran la teoría estudiada durante la capacitación, mientras que en otras conversaciones comentaba que dicha carpeta debía incluir todo lo abordado en clases.

Si bien la escritura y la presentación de la carpeta era individual, las participantes elaboraron de manera grupal y oralmente una síntesis de lo que anotaron en sus escritos. Dicha instancia de aprendizaje promovió que las participantes compartieran e intercambiaran ideas, comentarios y fuentes de consulta relacionados con el trabajo de cada una, lo que estimuló la curiosidad de las aprendices sobre los contenidos de las producciones de sus compañeras.

Los trabajos se caracterizaron por ser variados, ya que las diez participantes incorporaron en ellos información de su interés: dos incluyeron toda la teoría analizada durante la capacitación; una participante agregó información sobre el maquillaje en el teatro; dos aprendices expusieron las propiedades de las marcas mundialmente reconocidas en venta de maquillajes, mientras que otras refirieron las características de los maquillajes para novias y quinceañeras y resaltaron las diferencias y particularidades de los maquillajes para actos diurnos y nocturnos.

A partir de la concreción de la carpeta, las participantes eligieron qué contenidos incorporar en el escrito en función de su interés y vinculados al oficio en el que se estaban formando. Como la consigna de trabajo se comunicó durante los primeros encuentros y la carpeta debía entregarse al finalizar la capacitación, esta actividad promovió que las participantes pudieran actuar con autonomía, autorregular el tiempo dedicado a la escritura de la carpeta y planificar la actividad.

En el vigésimo encuentro, la tallerista les devolvió la carpeta con correcciones a las participantes. El feedback sobre esta instancia de evaluación fue relativo a la tarea, dado que la formadora les comentó a las participantes qué información les faltó incluir, qué contenidos que no eran los solicitados incorporaron a la carpeta, y también les explicó que el formato utilizado para la escritura no fue el óptimo. La tallerista, en esos intercambios, no explicó de qué manera podían mejorar sus producciones a fin de que les sirviera como referente para el ejercicio del oficio. Los criterios de evaluación mencionados por la tallerista al momento de devolver las producciones a las participantes no habían sido comunicados anteriormente a las aprendices.

Durante las jornadas en las que la tallerista brindaba información de los requisitos que debía presentar la carpeta, parecía ser que la consigna de trabajo era de alcance amplio, ya que, en función de criterios personales, las aprendices tenían la opción de elegir y seleccionar qué contenidos e información incluir en el escrito, así como también libertad en la organización de la carpeta. No obstante, en el momento en el que la tallerista realizó, de manera grupal, una devolución sobre esa actividad, se reconoció que la formadora pretendía que las aprendices incorporaran en el escrito ciertos contenidos propios del oficio y que la carpeta tuviera un formato y una estructura determinada. La libertad de trabajo que se planteó al comienzo de la capacitación no se correspondió con los criterios de evaluación que luego mantuvo la tallerista para calificar las producciones de las aprendices.

Consideramos pertinente mencionar que siete de las diez participantes (P3, P4, P5, P6, P7, P8 y P10) manifestaron su descontento por el excesivo tiempo dedicado a la preparación de la carpeta. Por otra parte, para tres de las participantes (P1, P2 y P9), esta instancia de trabajo se constituyó en un desafío. Las aprendices comprometidas con el aprendizaje del oficio empezaron a trabajar en esta propuesta a comienzos de la capacitación, ya que valoraron la consigna de trabajo planteada y reconocieron la utilidad que implicó el elaborar la carpeta para el futuro ejercicio de la profesión.

Durante la entrevista, P9 expresó que dicha actividad se constituyó en un desafío para ella, dado que pudo articular los saberes previos que construyó en la escuela respecto a la escritura académica con la actividad solicitada en el contexto de la capacitación. La autonomía de trabajo de esta participante también se reconoció en la manera en que autorreguló los tiempos dedicados a esta instancia evaluativa.

- Parcial escrito

La segunda actividad evaluativa consistió en la concreción de un parcial escrito, en el cual las participantes debieron responder preguntas teóricas referidas a contenidos trabajados durante la capacitación. Esa instancia fue anticipada por la tallerista los primeros días de capacitación. En el vigésimo encuentro, la formadora mencionó que el parcial escrito consistiría en dos preguntas a desarrollar: una referida a limpieza de cutis y otra sobre maquillaje.

En el vigésimo segundo encuentro, la tallerista administró el parcial escrito. En esa jornada, la formadora les pidió a las participantes que se sentaran enfrente de ella. Una vez que todas las aprendices se dispusieron a acomodarse conforme a lo requerido, la tallerista dictó las consignas del parcial:

T.: Copien, les voy dictando las consignas. 1- ¿Qué es la piel? Sus características.

P9: Ah, pero eso no dijiste que iba en el parcial.

T.: Sí, pero a último momento me decidí a agregar otra. Ustedes tienen que saber definir qué es la piel. Sigán escribiendo: 2- Para realizar una limpieza de cutis, ¿qué pasos hay que tener en cuenta? Y 3- ¿Y para maquillar?, ¿cuál es el procedimiento a realizar si quiero verme bien de día y de noche, para una fiesta?

P9: ¿Tenemos que escribir sobre maquillajes para quinceañeras, novias?

T.: No, especifiquen los colores que se usan para cada ocasión. Tengan en cuenta que tienen que hacerle el diagnóstico, preguntar por el peinado, el color del vestido.

P7: ¿Cómo serían los pasos para maquillar? Nunca lo vimos en pasos.

T.: Primero los ojos, luego los labios, esos son los pasos (observación de encuentro núm. 22/ capacitación en maquillaje social).

Para la resolución de la actividad, las participantes debieron trabajar y resolver las consignas de manera individual, sin tener la posibilidad de intercambiar ideas y dudas con compañeras y tallerista. No hubo claridad en la presentación de la consigna, dado que en el momento de realizar el parcial, las participantes tuvieron que responder preguntas sobre ciertos contenidos teóricos que la tallerista no había mencionado entre los conceptos que se incluirían en la evaluación. Las preguntas del parcial eran concisas y hacían referencia a temáticas puntuales abordadas durante la formación en el oficio. Estas preguntas admitían una única respuesta y no daban lugar a la manifestación de críticas, puntos de vista o comentarios por parte de las participantes acerca de los contenidos trabajados.

La comunicación con antelación de esa instancia evaluativa permitió que las aprendices se organizaran, planificaran y autorregularan el tiempo dedicado al estudio de los contenidos teóricos. Respecto al nivel de dificultad de la evaluación, las diez participantes mencionaron que dicha instancia fue sencilla, ya que, el repasar semanalmente en las jornadas todos los contenidos teóricos, les ayudó a aprenderlos y responder las preguntas sin dificultad. Siete participantes comentaron que no habían estudiado para esa instancia. Solo tres (P1, P3 y P9) reconocieron haberle dedicado tiempo en su hogar al estudio de los contenidos teóricos vinculados al aprendizaje del oficio.

En este sentido, se reconoce que el parcial escrito se constituyó en significativo e instrumental para las participantes que orientaron su participación en el taller hacia metas de aprendizaje, y pudieron reconocer la articulación, el valor y la importancia de construir conocimientos teóricos para luego aplicarlos al ejercicio práctico del oficio.

En el vigésimo quinto encuentro, la tallerista retroalimentó oralmente a cada una de las participantes sobre su desempeño en el parcial, y solo hizo referencia a la calificación obtenida por cada una de las aprendices. La calificación le brindó a las participantes información acerca de cuán bien realizaron el parcial (procesos de feedback relativos a la tarea).

• Práctica de maquillaje

La última actividad evaluativa consistió en un trabajo práctico de maquillaje, para el cual cada participante debía llevar una modelo y maquillarla. La tallerista, desde que inició la capacitación, les fue anticipando a las participantes sobre dicha evaluación.

Durante el vigésimo cuarto encuentro, las participantes fueron evaluadas al maquillar a la modelo que cada una llevó a la capacitación. La consigna de trabajo fue: “Ya se sacaron todas las dudas, así que hoy no voy a intervenir, ustedes ya saben qué hacer y cómo hacerlo, comiencen a maquillar nomás”. Mientras cada una de las

participantes efectuaba la práctica de maquillaje, la tallerista las observaba trabajar, hacía anotaciones en su cuaderno y brindaba sugerencias a las aprendices: “Recuerden que tienen que lograr el equilibrio entre tensión y relajación” o les formulaba preguntas: “¿Te acordás qué colores le asientan a ella?”.

En el desarrollo de la actividad se advirtió cómo las participantes desplegaron sus conocimientos, habilidades, gustos e intereses en los variados maquillajes realizados: en todas las prácticas se observó la aplicación de la teoría colorimétrica, a través de la elección de tonalidades para el maquillaje acordes con el color de ojos, piel y cabello de la modelo. La instancia práctica de maquillaje permitió que las participantes pudieran elegir y controlar sus acciones: algunas optaron por maquillajes de día o de noche, mientras que otras, conforme a la edad de su modelo, se decidieron por maquillajes para quinceañeras o novias. Esta actividad se caracterizó por constituirse en un desafío para las aprendices, dado que, para su resolución, necesitaron integrar y aplicar todos los contenidos abordados durante el taller.

Respecto al nivel de dificultad que caracterizó esta propuesta de trabajo, dos de las participantes (P2 y P5) expresaron haber experimentado dificultades para resolver la actividad y mencionaron que aún les costaba esfumar y mezclar los diversos colores de sombras aplicados en los ojos. Por su parte, P9 señaló que la tallerista tendría que haber sido más exigente en este tipo de labores, ya que son las que desempeñarán en un futuro próximo como maquilladoras profesionales.

Las participantes que durante la capacitación se mostraron más comprometidas con el aprendizaje del oficio se encargaron de buscar para esta actividad una modelo que no habían maquillado anteriormente a fin de poder aplicar todo lo aprendido en una práctica desafiante. También, manifestaron su compromiso con la actividad al buscar diversas opciones de maquillajes a través de internet y observar tutoriales en YouTube e Instagram.

La práctica de maquillaje se constituyó en una actividad que presentó una cuota de fantasía, dado que, a través de esa instancia, las participantes realizaron simulaciones y actuaron como maquilladoras profesionales. Todas se enfrentaron a tareas genuinas. Durante las entrevistas, al interrogar a las participantes acerca de sus percepciones respecto a las propuestas de trabajo, todas mencionaron que la actividad integradora que más les sirvió para aprender fue la instancia de trabajo práctico, y destacaron que el oficio se aprende haciendo.

Esta evaluación fue significativa y funcional para las aprendices, dado que la concreción de la actividad estuvo vinculada al interés y a las preferencias de las participantes por las instancias de aprendizaje prácticas. Las participantes pudieron asociar dicha tarea con lo trabajado durante la capacitación, con los aprendizajes previos y ajenos al contexto del taller que fueron construyendo, y con el futuro ejercicio del oficio. En cuanto a la relación entre los rasgos de esta propuesta de aprendizaje y el compromiso de las participantes, corresponde mencionar que, para esta actividad, las aprendices comenzaron a practicar en sus hogares realizando automaquillajes y también maquillando a conocidas, además de probar diversas técnicas aprendidas durante la capacitación.

En el vigésimo quinto encuentro, la tallerista hizo una retroalimentación oral de las prácticas de maquillaje de cada una de las participantes. A continuación, a modo

de ejemplo, recuperamos una de las retroalimentaciones: “C (refiriéndose a P3) se animó a los colores, las correcciones fueron bien logradas, trabajó con dedicación y perseverancia. 10 en el práctico”. En el fragmento citado reconocemos que las instancias de feedback sobre la evaluación práctica fueron relativas a la tarea y al proceso, ya que, además de comunicar la nota, la tallerista le brindó a cada participante información acerca de la modalidad de trabajo y el desempeño logrado.

Concerniente también a las devoluciones sobre esa actividad, corresponde mencionar que las aprendices comprometidas con el aprendizaje del oficio priorizaron las instancias de trabajo prácticas por encima de las actividades teóricas, ya que, mediante el ejercicio de la profesión, recibieron observaciones de sus trabajos y consideraron que, con base en ellas, podían seguir aprendiendo y haciendo más complejas sus prácticas profesionales.

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio nos permitieron reconocer ciertos rasgos de las tareas propuestas en el marco de la capacitación, vinculados al compromiso que las participantes construyeron con el aprendizaje del oficio. Las actividades que les permitían a las participantes ir aproximándose a prácticas genuinas promovieron el compromiso con el aprendizaje. Estas actividades se caracterizaron por ser situadas, variadas, desafiantes, de creciente complejidad, por promover la construcción colaborativa del conocimiento, permitir el despliegue de ricos procesos de feedback, autonomía de trabajo y autorregulación por parte de las participantes. Estas actividades ayudaron a las aprendices a ir construyendo habilidades referidas al oficio, reconocer y manipular los elementos, materiales y productos a utilizar para el ejercicio de cada práctica, así como también ir adquiriendo vocabulario específico.

Consideramos que es fundamental reconocer las potencialidades que obtuvo el espacio de capacitación para el aprendizaje del oficio. Sennett (2008) advierte que los talleres, por desarrollarse en lugares pequeños que promueven el trabajo cooperativo mediante prácticas cara a cara, se constituyen en ambientes propicios para la construcción colectiva de habilidades. En estos espacios de formación, las prácticas diversas, de creciente complejidad, y el trabajo colaborativo posibilitan que los aprendices adquieran legitimidad en el ejercicio del oficio y construyan capacidades laborales específicas (Collins & Kapur, 2014; Lave & Wenger, 1991).

La preferencia de las participantes por actividades grupales, prácticas y genuinas se evidenció en ciertos indicadores de compromiso, como el llevar los materiales para trabajar, demostrar interés, trabajar de manera autónoma, formular preguntas para profundizar en la temática, intervenir en las prácticas de sus compañeras, integrar los contenidos con aprendizajes previos, ejecutar más prácticas que las requeridas por la tallerista y ensayar en sus hogares lo abordado en el taller.

Los ciclos de compromiso que se evidenciaron en las participantes durante el taller se vieron influenciados por los rasgos de las tareas propuestas en el marco de la capacitación. En las jornadas de actividades teóricas y de dictado, en los procesos de feedback en los que solo se remarcó el error de las participantes y en las instancias de evaluación en las que las consignas de trabajo no fueron expresadas con claridad, las aprendices manifestaron desinterés y se reconocieron ciertos indicadores

de desafección, como desánimo, aburrimiento, poca iniciativa para participar, no llevar los elementos para trabajar, no prestar atención a la tallerista, y conversar entre ellas mientras la formadora explicaba. Al momento de comenzar las actividades genuinas, se mostró interés, participación, entusiasmo y orgullo por el desempeño alcanzado en las participantes. En este sentido, reconocemos la importancia que adquirieron las actividades significativas en la motivación que las participantes manifestaron con el aprendizaje del oficio.

Respecto a las instancias de evaluación, advertimos que dos de las tres evaluaciones demandaban resoluciones y respuestas elaboradas y trabajadas individualmente, lo cual dificultó que las participantes interactuaran entre ellas durante sus producciones y generaran intercambios en torno a sus producciones. Solo en la evaluación práctica, las participantes, mediante consignas de alcances amplios, pudieron integrar todo lo trabajado en el taller. Consideramos que hubiese sido significativo para las participantes que las tres instancias de evaluación se caracterizaran por ofrecer consignas de alcances amplios, de tal manera que, para su resolución, pudieran integrar todos los contenidos abordados durante la capacitación, así como también recuperar sus conocimientos previos y los aprendizajes construidos en espacios que excedieron al contexto del taller.

Al mismo tiempo, sería interesante que en estos contextos, las evaluaciones siguieran la misma línea que la modalidad de trabajo abordada durante el taller; es decir, que las actividades se resolvieran colectivamente y promovieran intercambios, construcción colaborativa del conocimiento y procesos de feedback que posibiliten a las participantes reconocer las habilidades construidas y los contenidos en los que es necesario continuar reforzando y practicando.

A partir del análisis, reconocemos que en esta propuesta de capacitación laboral no formal se hicieron presentes ciertas cualidades propias de los contextos educativos formales, que les otorgaron validez y aprobación a los aprendizajes de las participantes (Trilla *et al.*, 2003). En el contexto investigado, la organización y estructuración de los contenidos se hizo visible en la importancia que la tallerista le asignó a las instancias teóricas y a las diversas propuestas de evaluación administradas para acreditar los contenidos construidos por las participantes respecto al aprendizaje del oficio.

Para concluir con el escrito, consideramos pertinente mencionar y proponer algunos senderos por los que puede discurrir la investigación futura sobre el compromiso en contextos de aprendizaje. En primer lugar, pensamos que los diseños instructivos se constituirían en una estrategia provechosa para abordar el estudio del compromiso con el aprendizaje de oficios en contextos no formales de capacitación laboral. Este tipo de investigaciones hacen hincapié en la construcción de teoría y en el diseño de las prácticas educativas (Martín, 2019).

En segundo lugar, esfuerzos futuros de investigación sobre el tema deberían profundizar y hacer más compleja la comprensión del compromiso en diversos contextos académicos. Como advertimos en la revisión de literatura, los estudios existentes acerca del compromiso con los aprendizajes fueron abordados casi con exclusividad en contextos escolares. Las nuevas ideas de aprendizaje desde la visión de la psicología educacional invitan a repensar en diferentes escenarios para aprender. En este sentido, a raíz de nuestro estudio y de la revisión bibliográfica sobre el tema,

consideramos relevante avanzar en el estudio de las particularidades que adquiere el compromiso con el aprendizaje en contextos de distinta naturaleza, y reconocer la influencia entre aspectos personales y contextuales y los indicadores de compromiso en función de las singularidades y potencialidades de cada contexto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arredondo, S. C. y Diago, J. C. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie, C. (ed.) (2012). *Handbook Research on Student Engagement*. Nueva York: Springer.
- Collins, A. & Kapur, M. (2014). Cognitive apprenticeship. En R. K. Sawyer (ed.). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. (2ª. ed.) (pp. 109-127). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Copparoni, M. (2020, 5 de marzo). UNC: alta demanda en la Escuela de Oficios. *La Voz*. <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/unc-alta-demanda-en-escuela-de-oficios>
- El Día* (2020, 30 de noviembre). Fortalecerse en la crisis: crece la demanda de capacitación. <https://www.eldia.com/nota/2020-6-14-4-12-1-fortalecerse-en-la-crisis-crece-la-demanda-de-capacitacion-toda-la-semana>
- Elisondo, R. C. (2020). Compromiso y creatividad en contextos educativos: relaciones necesarias. En D. Y. Rigo (coord.). *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto educativo* (pp. 21-27). Alicante: Editorial Universitat. https://doi.org/10.14198/MEDCOM/2020/13_cmd
- Elkin, B. (2000). *Taller total. Una experiencia educativa democrática en la Universidad Nacional de Córdoba*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Extremera, N., Durán, A. & Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, núm. 42, pp. 1069-1079. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.014>
- Finn, J. & Zimmer, K. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? En S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (eds.). *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 97-131). Nueva York: Springer.
- La Portada* (2019, 30 de diciembre). Tendencia: creció la demanda en capacitaciones de oficios digitales. <https://diariolaportada.com.ar/2019/12/30/tendencia-crecio-la-demanda-en-capacitaciones-de-oficios-digitales/>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Manavella, A. M., Martín, R. B. y Magallanes, G. S. (2021). El oficio de enseñar un oficio: narrativas y prácticas en la formación para el trabajo. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, vol. 7, núm. 11, pp. 11-33. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/view/21326/144814487621
- Martín, R. B. (2019). Perspectiva teórica sobre el estudio de los contextos y comunidades de aprendizaje. En R. B. Martín, M. C. Rinaudo y P. V. Paoloni (eds.). *Comunidades: estudios y experiencias sobre contextos y comunidades de aprendizaje* (pp. 75-131). Villa María: EDUVIM.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2012). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, CINE* 2011. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/glossary/educaci%c3%b3n-no-formal>
- Paoloni, P. (2010). Motivación para el aprendizaje. Aportes para su estudio en el contexto de la universidad –tesis doctoral–. En M. C. Rinaudo y D. Donolo (comps.). *Estudios sobre motivación. Enfoques, resultados y lineamientos para acciones futuras* (pp. 11-370). Río Cuarto, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Paoloni, P. y Rinaudo, M. C. (2014). Los procesos de feedback desde una perspectiva multidimensional. Un estudio orientado a promover autorregulación en estudiantes universitarios. En P. Paoloni, M. C. Rinaudo y A. González Fernández (comps.). *Cuestiones en psicología educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 287-323). Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social. <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>
- Rigo, D. Y. (2020). Investigar el compromiso como apuesta a la transformación educativa. En D. Y. Rigo (coord.). *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto educativo* (pp. 37-53). Alicante: Editorial Universitat. https://doi.org/10.14198/MEDCOM/2020/13_cmd
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, vol. 21, núm. 1, pp. 170-180. https://www.um.es/analesps/v21/v21_1/16-21_1.pdf
- Sánchez Zinny, G. (2017, 21 de enero). Para el nuevo mundo, nueva educación. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/para-el-nuevo-mundo-nueva-educacion-nid1977768/>
- Sennett, R. (2008). *El artesano*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Skinner, E. A. & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. En S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (eds.). *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 97-131). Nueva York: Springer.
- Stake, J. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid, España: Morata.
- Trilla, J., Gros, B., López, F. y Martín, M. J. (2003). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel Edición.