

# Aspectos contextuales vinculados al compromiso con el aprendizaje de oficios

Contextual aspects linked to the engagement to apprenticeships

**Agustina María Manavella**

agustinamanavella@unvm.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0002-9159-8559>

Universidad Nacional de Villa María, Villa María, Argentina

Recibido octubre 2022 / Arbitrado noviembre 2022 / Aceptado diciembre 2022 / Publicado enero 2023

## Resumen

Desde la década del '80 el compromiso con los aprendizajes cobró relevancia en el ámbito educativo. Las investigaciones sobre el tópico se llevaron a cabo, casi de manera exclusiva, en contextos académicos. El objetivo del escrito consiste en describir aspectos contextuales vinculados al compromiso con el aprendizaje de oficios en ámbitos educativos no formales. La recolección de datos se llevó a cabo mediante entrevistas a participantes y talleristas y a través de observaciones de los encuentros en tres capacitaciones para el trabajo. En los contextos estudiados cobraron relevancia la disponibilidad de recursos, el compromiso del/la tallerista, las oportunidades que se gestaron para la co-construcción de competencias socioemocionales, los estereotipos sociales vinculados al aprendizaje y ejercicio del oficio y el apoyo familiar. En conclusiones se destaca la importancia de atender a la interacción entre aspectos personales y contextuales vinculados al compromiso con el aprendizaje en ámbitos de formación para el trabajo.

## Palabras clave:

Aprendizaje de oficios; Formación profesional; Educación no formal; Psicología de la educación

## Abstract

Since the 1980s, the engagement to learning has gained relevance in the educational field. Research on the topic was carried out, almost exclusively, in academic contexts. The objective of the paper is to describe contextual aspects linked to the engagement to apprenticeships in non-formal educational settings. Data collection was carried out through interviews with participants and workshop leaders and through observations of the meetings in three job training sessions. In the contexts studied, the availability of resources, the engagement of the workshop facilitator, the opportunities that arose for the co-construction of socio-emotional competencies, the social stereotypes linked to learning and exercising the trade, and family support became relevant. In conclusions, the importance of attending to the interaction between personal and contextual aspects linked to the engagement to learning in areas of training for work is highlighted.

## Keywords:

Apprentice ship (job); Professional training; Non formal education; Educational psychology

## INTRODUCCIÓN

A partir de la década del '80 el compromiso con los aprendizajes cobró relevancia en el ámbito educativo. Parte de su atractivo reside en que es un constructo compuesto por múltiples dimensiones -emocional, cognitiva, comportamental y de agencia- y que proporciona una imagen amplia y descriptiva respecto a cómo sienten, piensan, actúan e interactúan los estudiantes en la escuela (Fredricks, Reschly y Christenson, 2019; Reeve, 2012).

En una revisión previa (Manavella, Paoloni y Rinaudo, 2021a) se ha podido reconocer que casi la totalidad de los estudios en los que se abordó el compromiso con los aprendizajes, se llevaron a cabo en espacios académicos. En dichos ámbitos se estudió la influencia de aspectos de índole personal y contextual que participan en la construcción del compromiso con los aprendizajes (Anderman y Patrick, 2012; Aspeé, González y Cavieres-Fernández, 2018; Colás-Bravo, González-Ramírez y Reyes-de Cózar, 2015; Ochoa-Angrino, Montes-González y Rojas-Ospina, 2018; Rigo, 2017; Schunk y Mullen, 2012; Voelk, 2012). Entre los aspectos personales, los autores mencionados destacan la importancia que adquieren las metas de formación de los estudiantes, sus creencias de autoeficacia, sus historiales de logro y el sentimiento de pertenencia e identificación que construyen con la escuela y con los pares. Entre los rasgos del contexto se reconocen principalmente ciertas características de las tareas académicas (novedosas, desafiantes, diversas, de adecuado nivel de complejidad, que brinden oportunidades de exploración y promuevan el trabajo grupal).

En el presente escrito se abordarán las particularidades que adquiere el compromiso con los aprendizajes en contextos no formales de capacitación para el trabajo. Dado que anteriormente se han estudiado los aspectos de índole personal vinculados al constructo en estos ámbitos de formación (Manavella, Martín y Donolo, 2020), como así también los rasgos de las tareas asociados al aprendizaje del trabajo (Manavella, Paoloni y Rinaudo, 2021b), en esta oportunidad se hará referencia a otros rasgos del contexto que se constituyen en fuente de motivación y promueven el compromiso con los aprendizajes laborales.



De acuerdo con la perspectiva socio-cultural, el contexto es entendido como un tejido que envuelve y que permite capturar el carácter dinámico que se establece en el complejo sistema de interacciones entre la persona y la situación de aprendizaje (Rinaudo, 2014). El aprendizaje del trabajo en contextos no formales se concibe como un proceso de construcción social, en el que las personas construyen conocimientos, habilidades y destrezas en una ocupación determinada, a partir de la interacción con otros aprendices y con expertos en el rubro, sin recibir una instrucción directa, sin ser evaluados ni realizando tareas copistas y automáticas (Collins y Kapur, 2014; Wenger, 2018). A partir de lo mencionado, el objetivo general del presente escrito consiste en describir aspectos de índole contextual vinculados al compromiso con el aprendizaje del trabajo en tres capacitaciones en oficios.

El escrito se estructura en tres apartados. En el primero se presentan las decisiones metodológicas que orientaron esta investigación. En el segundo se recuperan los resultados obtenidos. Por último, en la tercera parte se exponen algunas reflexiones y se presentan líneas de investigación a futuro.

## MÉTODO

La investigación cualitativa que aquí se presenta tuvo como objetivo describir aspectos contextuales vinculados al compromiso con el aprendizaje de oficios, en contextos no formales de capacitación laboral. El estudio se llevó a cabo siguiendo los lineamientos de los estudios de caso múltiple (Simons, 2011). Se consideraron tres casos: 1- la capacitación en maquillaje social, 2- el contexto de la capacitación en mecánica de motos y 3- la capacitación en refrigeración. Las tres instancias de formación se ofrecieron en un Centro Integrador Comunitario de una ciudad del sur de la provincia de Córdoba (Argentina), durante los años 2018 y 2019. Todas ellas se dictaron semanalmente, con jornadas de 3 horas y tuvieron una duración de 9 meses.



Para la recolección de datos se trabajó con talleristas y participantes de las tres capacitaciones en oficios. Se realizaron observaciones de la dinámica de los encuentros y de las interacciones que allí acontecieron, como así también entrevistas individuales y semi-estructuradas, que permitieron captar los sentidos y percepciones individuales que tanto participantes como talleristas construyeron en relación a las propuestas de formación. En la presentación de resultados, se hará referencia a los participantes con la letra P y el número correspondiente. Para referir a los/la tallerista se mencionará la sigla T.

Para el análisis de los datos se transcribieron las entrevistas realizadas y se escribieron notas de los registros de las observaciones llevadas a cabo. Seguidamente se codificaron los datos obtenidos, los cuales posibilitaron tematizar y teorizar sobre aspectos de índole contextual vinculados al compromiso con el aprendizaje de oficios.

## RESULTADOS

**E**l análisis de los datos surgió a partir de las observaciones de la dinámica de los encuentros y de las entrevistas realizadas a talleristas y participantes de las capacitaciones en maquillaje social, mecánica de motos y refrigeración. En función de ello, se consideran cinco dimensiones para describir los diversos aspectos contextuales vinculados al compromiso con el aprendizaje de oficios, a saber: 1- recursos disponibles, 2- compromiso de talleristas, 3- oportunidades para la co-construcción de competencias socioemocionales, 4- estereotipos sociales vinculados al aprendizaje y ejercicio del oficio y 5- apoyo familiar.

### Recursos disponibles

En los tres espacios de capacitación laboral estudiados, se ha podido reconocer que las cuestiones edilicias y económicas se constituyeron en aspectos del contexto que limitaron o dificultaron la enseñanza y el aprendizaje del oficio. En el caso del taller en maquillaje social, durante los primeros encuentros las participantes prepararon y aplicaron mascarillas realizadas con productos naturales y realizaron prácticas con productos que ellas



tenían en su hogar, con los que se maquillaban cotidianamente, dado que la comisión no contaba con el dinero para invertir en la compra de productos profesionales. Ante tal situación, las aprendices manifestaron su disconformidad a la tallerista:

P3: -A mí me parece una falta de respeto primero a nosotras, que apostamos a este lugar para formarnos y después a nuestras futuras clientas, ¿con qué cara les vamos a cobrar para ponerles azúcar y limón en la cara? Una cosa es ahorrar y comprar los productos justos y necesarios, pero lo básico tenemos que tener para practicar. (Observación de encuentro N°4/ Capacitación en maquillaje social, 2018).

La situación recuperada permite reconocer que las aprendices valoraban aquellas actividades que les permitían trabajar con productos profesionales, con los que se enfrentarían cotidianamente en el futuro, como maquilladoras y esteticistas. Ante lo acontecido, las participantes manifestaron su compromiso con el aprendizaje del oficio decidiendo invertir y comprar aquellos productos y elementos profesionales que no podían costearse desde la fundación.

Al consultarles a las participantes cómo se sentían con el espacio en el que se llevó a cabo la capacitación, todas ellas mencionaron que había muchas cuestiones edilicias por mejorar. A continuación, se recupera un fragmento de entrevista que da cuenta de lo expresado.

P5: -Este no es un lugar para estudiar maquillaje, si nosotras vamos a otros lugares donde enseñen maquillaje, te das cuenta que ahí sí están bien equipados, tienen las sillas individuales como las de peluquería, un escritorio y un espejo grande con luces, no como acá que recién ahora tenemos un solo espejo y re chiquito para todas y que las luces son amarillas, trabajamos con la luz del día sino nos maquillamos mal. (Fragmento de la entrevista a P5, 14 años/ Capacitación en maquillaje social, 2018).



En el salón donde se llevaba a cabo la capacitación, las aprendices realizaban sus prácticas en mesas infantiles, bajas y grupales, con sillas pequeñas. Con dichos elementos, las participantes no contaban con el espacio suficiente para realizar las actividades prácticas, dado que no tenían en las mesas superficie disponible para tener a su alcance los elementos que se requerían para trabajar. Las características de dichos utilitarios, impedían que las aprendices trabajaran cómodas, dado que estaban muy cerca unas de otras.

En el caso de las capacitaciones de mecánica de motos y refrigeración, ocurrió algo similar: las actividades a desarrollar se vieron condicionadas por los recursos, herramientas, materiales de trabajo y espacio disponible en el salón. En algunas instancias, los aprendices de la formación en mecánica de motos comentaban que tenían vehículos para llevar a reparar al curso. Al mencionar los arreglos que debían realizar, el tallerista les sugería que buscaran otro vehículo, ya que en el salón no contaban con los materiales y herramientas que se requerían para concretar arreglos de mayor complejidad. Así, durante la entrevista realizada al tallerista, el mismo expresó:

T: -Por ahí se complica un poco con lo que es el material para trabajar. Yo tengo que traer mis herramientas, acá no tenemos un elevador para trabajar cómodos, para que los chicos puedan desenvolverse mejor y hacer otro tipo de reparaciones. Estaría bueno tener un poco más de herramientas y de comodidad, porque hay cosas que no puedo trasladar semanalmente desde mi taller y traerlas acá. (Fragmento de entrevista a T, 34 años/ Capacitación en mecánica de motos, 2019).

En lo que refiere a la capacitación en refrigeración, corresponde mencionar que en el encuentro N°16 estaba previsto que los aprendices realizaran prácticas de mantenimiento de un aire acondicionado. En dicha jornada el tallerista les iba a enseñar cómo limpiar y lavar con hidro lavadora cada uno de los componentes del equipo. Como en el espacio en donde se llevaba a cabo el



curso no había agua afuera del salón, los aprendices no pudieron realizar dicha práctica. Algo similar ocurrió en la jornada N°22, en la que el tallerista tenía previsto que los aprendices repararan un equipo que se había quemado. Como el equipo era de gran tamaño, el formador pretendía que dicha actividad se realizara afuera. En el exterior del salón no había luz, razón por la cual tampoco pudieron realizar la actividad. Durante la entrevista, los aprendices hicieron mención a las condiciones edilicias del espacio de formación:

P2: -El espacio nos vino bien para aprender, pero también nos limitó un poco. Nosotros siempre desarmamos equipos chicos, el profesor iba a traer uno grande, pero el tema es que no pasa por la puerta armado, así que bueno. También con la luz, que no hay afuera y no pudimos aprender a lavar equipos... nos acomodamos a lo que podemos hacer acá. (Fragmento de entrevista a P2, 39 años/ Capacitación en refrigeración, 2019).

En suma, se advierte que ciertas cuestiones de índole económica, edilicia y de escasez de recursos se constituyeron en dificultades para el aprendizaje de los oficios considerados en este estudio.

### **Compromiso de talleristas**

De acuerdo a los planteos de Anderman y Patrick (2012) y Reeve (2012) en relación al apoyo ofrecido por el profesor, en el presente apartado se reconocen ciertos indicadores del compromiso que los talleristas de las capacitaciones consideradas construyeron con la enseñanza del oficio. En lo que refiere al curso de maquillaje social, el compromiso por parte de la formadora se manifestó en la adaptación de las propuestas en función de las demandas de las participantes y de la situación económica de quienes asistían al taller, como así también en ocuparse para que las aprendices tuvieran a su alcance los productos profesionales que se requerían para las prácticas del oficio.



En cuanto a la adaptación de las propuestas de enseñanza, frente a la disconformidad expresada por las aprendices referida a la escasez de instancias prácticas de maquillaje para novias y quinceañeras, la tallerista decidió modificar la dinámica del encuentro nº24. En dicha clase la formadora explicó cómo se realizan estos maquillajes y las participantes, luego de la explicación se dedicaron a practicar.

La tallerista tuvo en cuenta las diversas situaciones económicas que presentaban las aprendices, razón por la cual siempre llevaba sus productos y materiales de trabajo para que aquellas participantes que no podían invertir en la compra de insumos profesionales, pudieran practicar el oficio. También se encargó de conseguirles convenios con locales que se dedican a la venta de productos profesionales y les enseñó cómo fabricar delineadores de ojos y labiales utilizando pigmentos, sombras y descongestivos, de manera tal de poder obtener variedad de colores, con propiedades hipoalérgicas, invirtiendo dinero en la menor cantidad de productos posibles.

En el caso de la capacitación en mecánica de motos, las percepciones del tallerista en relación a los motivos por los cuales él consideraba que los participantes asistían a la capacitación, incidieron en la dinámica de los encuentros, en la disponibilidad de vehículos y herramientas para realizar reparaciones y en las actividades que se llevaban a cabo semanalmente. En la entrevista, al preguntarle sobre la importancia que adquieren las formaciones para el trabajo en el contexto actual, T respondió:

T: -Yo creo que la gran mayoría de los chicos que vienen acá son adolescentes y que hacen el curso para su propia satisfacción: para tocar sus motos o las de algún conocido, para hacer sus motores, para hacerse amigos nuevos. No creo que ninguno de ellos vaya a ponerse un taller de mecánica. No creo que ninguno esté decidido a vivir del oficio. (Fragmento de entrevista a T, 34 años/ Capacitación en mecánica de motos, 2019).



Se infiere que las percepciones del tallerista sobre las funciones que los participantes le asignaron al espacio de capacitación, influyeron en la escasa planificación de los encuentros, como así también en la falta de articulación entre contenidos teóricos y reparaciones prácticas y en la escasez de explicaciones. En este sentido, se considera pertinente mencionar que el tallerista era el encargado de llevar semanalmente a la capacitación vehículos para reparar. En los primeros encuentros, el formador llevaba diversos vehículos y les sugería a los participantes que, si tenían alguna moto que revisar, la llevaran y la reparaban en el curso. Con el correr de las semanas, el formador dejó de llevar vehículos y fueron los participantes quienes debieron encargarse de que en todos los encuentros hubiese una motocicleta para reparar. En esta misma línea, habiendo transcurrido un mes de iniciada la capacitación, el tallerista dejó de llevar las herramientas indispensables que se requerían para realizar las reparaciones. Así, aquellos aprendices comprometidos con el aprendizaje del oficio realizaban el diagnóstico de la moto, debatían sobre las herramientas necesarias para realizar los arreglos e iban a sus hogares a buscar los elementos de trabajo que tenían disponibles. Para otro grupo de aprendices, el no contar con las herramientas necesarias para llevar a cabo las prácticas en el oficio era motivo para dispersarse, conversar y retirarse del salón.

En función de lo expuesto se reconoce que la ausencia de variedad, diversidad e incremento de complejidad en las propuestas de aprendizaje, no solamente se vio condicionada por cuestiones edilicias y de recursos materiales, sino también por la desafección que el tallerista manifestó con la enseñanza y las bajas expectativas que presentaba en relación al aprendizaje y ejercicio del oficio, por parte de los participantes de la capacitación.

En lo que a la capacitación en refrigeración refiere, corresponde mencionar que el formador era quien semanalmente llevaba al salón equipos que presentaban distintas fallas, de manera tal que los aprendices practicasen diversas reparaciones. También ponía a disposición sus propias herramientas para que los participantes del taller pudieran practicar el oficio. Durante las clases teóricas, el formador preparaba y presentaba diapositivas en Power Point, como así también videos y tutoriales en YouTube, que complementaba con las explicaciones.



Antes de iniciar el curso, el tallerista había planificado los contenidos y las actividades a realizar en el marco de la capacitación, entre las que se encontraban prácticas de reparación de equipos de refrigeración domésticos, industriales y de vehículos. No obstante, en los primeros encuentros el formador les consultó a los participantes en qué prácticas querían especializarse. En función de las respuestas de los aprendices, se abordaron en el taller exclusivamente contenidos y prácticas referidas a la instalación y reparación de aires acondicionados. Por otra parte, el tallerista abordó en el curso habilidades propias del oficio, vinculadas a: cómo calcular las frigorías que se requieren para climatizar un ambiente en función de las dimensiones del lugar; en qué orientación colocar los motores de los aires, de manera tal que no fueran golpeados por viento, granizo y que queden estéticos en los hogares; qué herramientas comprar para comenzar a ejercer el oficio; cómo limpiar el ambiente luego de instalar un equipo. El compromiso que el tallerista construyó con la enseñanza del oficio fue reconocido y valorado por los participantes de la capacitación:

P1: -Siempre estuvieron las cosas que necesitábamos para trabajar y eso fue gracias al profesor. Nosotros tratamos de ser muy cuidadosos, pero mirá si se rompía algo, era de él y eso es todo muy costoso. Lo mismo que con la teoría, él estaba muy pendiente de nosotros y si alguno no estaba entendiendo, ahí nomás dibujaba en el pizarrón y empezábamos de nuevo [...] El profe es lo más, imaginate que le dije que el año que viene vuelvo a hacer el taller, me dijo que todavía no sabe si hay presupuesto para que lo dicten, pero que él vendría lo mismo a enseñarnos. (Fragmento de entrevista a P1, 26 años/ Capacitación en refrigeración, 2019).

En síntesis, el compromiso que los talleristas de las capacitaciones en maquillaje social y refrigeración construyeron con la enseñanza del oficio, se reconoció en los siguientes indicadores: adaptar las propuestas de aprendizaje en función de los intereses, demandas y necesidades de los participantes;



disponer de materiales, productos, equipos y herramientas propias para que los aprendices practicaran el oficio; compartir con los aprendices habilidades vinculadas al oficio, que exceden a los conocimientos técnicos propios del rubro. En el caso de la capacitación en mecánica de motos se infiere que la ausencia de variedad, diversidad e incremento de complejidad en las propuestas de aprendizaje, no solamente se vio condicionada por cuestiones edilicias y de recursos materiales, sino también por la desafección que el tallerista manifestó con la enseñanza del oficio.

### **Oportunidades para la co-construcción de competencias socioemocionales**

Durante el cursado de las tres capacitaciones, los participantes no solamente construyeron colectivamente habilidades técnicas vinculadas al ejercicio del oficio, sino también competencias socioemocionales, las cuales son entendidas como el “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra Alzina, 2013 en Paoloni, 2019, p.105).

Las competencias socioemocionales que se han podido reconocer en los contextos de formación para el trabajo están vinculadas a la empatía -entendida como la habilidad para tomar conciencia de los sentimientos que experimentan los demás-, el sentido de pertenencia al grupo -vinculado al dominio de las competencias para la vida y el bienestar-, relaciones interpersonales -capacidad de establecer y mantener relaciones satisfactorias con los demás- y responsabilidad social -participar en las relaciones gestadas, con actitud cooperativa y de manera constructiva- (Bar-On, 1997; Paoloni, 2019).

En el caso del taller de maquillaje social, la identificación que las participantes adquirieron con el grupo, posibilitó la construcción de sentido de pertenencia y de relaciones interpersonales satisfactorias con las participantes de la formación, lo cual promovió la construcción colaborativa de conocimientos, no sólo en el marco de la capacitación, sino también a través de prácticas y experiencias de aprendizaje compartidas en horarios extras a los del dictado del taller.



En relación con la empatía y la responsabilidad social, corresponde mencionar que, habiendo transcurrido unos meses de iniciada la capacitación, se incorporó al grupo P10. Dicha participante había abandonado sus estudios secundarios por problemas de adaptación y comenzó a asistir al taller con el objetivo de compartir tiempo con personas de su edad. Durante los primeros encuentros, P10 presentaba dificultades para entablar conversaciones y se retiraba antes de que finalizaran las jornadas, sin saludar a sus compañeras ni a la formadora. En sucesivas jornadas, las aprendices comenzaron a integrar a P10 a sus rutinas de capacitación, prestándole sus productos de maquillaje para que practique el oficio. Poco a poco P10 comenzó a asistir a horario al taller, a integrarse al grupo, a hacer chistes, a participar de la capacitación y a quedarse hasta que finalizaran los encuentros. No parece desatinado pensar que al sentirse a gusto con el grupo y compartir diversas instancias de aprendizaje con sus compañeras, la participante comenzara a interesarse por el oficio y a participar en diversas actividades vinculadas a las temáticas abordadas en el taller.

A partir de las observaciones realizadas durante las jornadas de capacitación en mecánica de motos, se reconoce que la identificación que un grupo de participantes construyó con sus pares, brindó oportunidades para la construcción de competencias socioemocionales, vinculadas a la empatía, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social. Respecto a los comportamientos empáticos, se ha podido observar que un grupo de aprendices actuaba en consecuencia de los sentimientos que podían experimentar sus pares. En este sentido y a modo de ejemplo, se considera pertinente mencionar que participaba de la capacitación un joven de 28 años (P11) que había sufrido un accidente automovilístico, a raíz del cual le quedaron secuelas motrices que le impedían movilizarse de manera independiente. P4, P5 y P10 se turnaban semanalmente para pasarlo a buscar y llevarlo nuevamente a su hogar. Durante el cursado de la capacitación fue el cumpleaños de P11. Sus compañeros decidieron hacerle una sorpresa y festejar en el espacio de formación. Para el evento, P4 y P6 hicieron una torta con el escudo de su equipo de fútbol.



En cuanto a las relaciones interpersonales, se sostiene que el sentimiento de pertenencia e identificación que los participantes hombres lograron construir con el grupo de capacitación, posibilitó que durante el cursado de la formación se generara un ambiente distendido, que permitió que los participantes construyeran una amistad entre ellos, se reunieran en horarios extras a los de la capacitación y compartieran actividades que fueran de su agrado. Así, P1, P2, P3, P4, P5, P10 y P11 se reunían semanalmente a reparar vehículos y los fines de semana iban juntos a las carreras de motos que se llevaban a cabo en la ciudad. Los comportamientos vinculados a la responsabilidad social fueron promovidos por aquellas prácticas que propiciaron la participación cooperativa de algunos aprendices con sus pares. En este sentido, se reconoció que un grupo de participantes (P3, P4, P5 y P10) solían reunirse a reparar motos propias y de conocidos.

Mediante las observaciones de las jornadas del taller de refrigeración y las entrevistas realizadas, fue posible reconocer que el sentido de pertenencia que construyeron los participantes y el tallerista con el grupo de capacitación, posibilitó la construcción de competencias socioemocionales, vinculadas a las relaciones interpersonales y la responsabilidad social. En lo que respecta a la responsabilidad social, en el marco de la capacitación se generaron vínculos basados en el cooperativismo. P2 y P6 se conocieron durante el cursado del taller, ambos participantes se desempeñaban como profesores en academias de folklore. El vínculo social que construyeron durante su participación en la capacitación posibilitó que bailarines de la academia de P6 participaran en un cuadro de baile de la academia de P2, cuando uno de sus bailarines se enfermó y debían asistir a una peña en una localidad aledaña. Vinculado también a prácticas cooperativas que acontecieron en horarios extras a los de la capacitación, corresponde mencionar que todos los aprendices y el tallerista colaboraron con P2 en la peña folklórica organizada por su academia, ya sea participando del evento, comprándole números, como así también ayudándolo a armar el escenario y a decorar el salón.



Por último, en lo que refiere a las relaciones interpersonales, se advierte que se han construido y mantenido relaciones satisfactorias entre el grupo de formación. Esto se reconoció no sólo en las instancias de aprendizaje grupal, sino también en las conversaciones distendidas que acontecían en los recreos y en los encuentros que organizaban en horarios extras a los de la capacitación. Así, en la segunda entrevista, P1 expresó:

P1: -Me gustó mucho el curso, aprendimos un montón de cosas y también por el grupo. Fue muy lindo, acá estábamos todos iguales, aprendiendo desde cero y eso hizo que nos ayudemos entre nosotros, que vayamos practicando juntos. Todos fueron muy comprensivos, nos tuvimos paciencia... creo que eso hizo que se generara una amistad muy linda entre nosotros. (Fragmento de la entrevista a P1, 26 años/ Capacitación en refrigeración, 2019).

Mediante la expresión de P1 es posible reconocer cómo ciertos participantes, a partir del sentido de pertenencia e identificación que construyeron con el grupo, comenzaron a otorgarle a la formación una función relacionada no sólo a la educación y al trabajo, sino también al ocio, dado que asistían a la capacitación para aprender un oficio y ejercerlo en el futuro y también para compartir tiempo con su grupo de pares.

En síntesis, es posible advertir que tanto las instancias de aprendizaje colaborativas, como el sentimiento de identificación que participantes y talleristas construyeron con los grupos de capacitación, se constituyeron en oportunidades no sólo para la construcción de habilidades técnicas, vinculadas al saber hacer y ejercer el oficio, sino también para la construcción de competencias socioemocionales, vinculadas al desarrollo de comportamientos más humanos. En este sentido, se reconoce que los sentimientos empáticos, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social que desarrollaron los participantes de las capacitaciones, les permitieron desenvolverse con eficacia en los vínculos que se gestaron en el marco de los talleres, promoviendo a su vez, un mayor sentimiento de pertenencia e identificación, la colaboración



en instancias de aprendizaje grupales y la orientación a metas de afiliación.

### **Estereotipos sociales vinculados al aprendizaje y ejercicio del oficio**

Una cuestión que cobró relevancia en la capacitación en mecánica de motos refiere a los estereotipos sobre el oficio. Quesada Jiménez (2014) concibe a los estereotipos de género como ideas socialmente establecidas de cómo deben ser, actuar y comportarse mujeres y varones. Estos estereotipos se reproducen y transmiten a través del proceso de socialización, se aprenden y se pueden modificar, puesto que son construidos. En el caso de la capacitación estudiada, las aprendices que participaban del espacio de formación, reconocían los prejuicios sociales existentes en relación al oficio de mecánico y el género femenino. Así, durante la entrevista, P7 expresó:

P7: -Quiero aprender para arreglar mi moto, las de familiares y las de algún amigo. Trabajar de esto lo veo muy difícil, porque nos tienen a las mujeres como que no sabemos nada, que no podríamos ser buenas en esto, porque es visto como un trabajo de hombres. Y yo creo que no es así, pero siempre van a priorizar que a la moto se las arregle un hombre. (Fragmento de entrevista a P7, 35 años/ Capacitación en mecánica de motos, 2019).

Estos estereotipos también se reconocieron en el espacio de la capacitación, ya que durante el cursado de la formación, tanto el tallerista como los aprendices expresaban que el rubro le compete exclusivamente al género masculino. Así, durante las actividades prácticas, los hombres acaparaban los vehículos a reparar y las herramientas a utilizar. Ante estas situaciones, P7 y P8 (aprendices mujeres) manifestaban su disconformidad, exigiendo que les cedieran un espacio para practicar el oficio y que las reparaciones que se llevaran a cabo estuvieran acompañadas de explicaciones, mencionando que ellas asistían a la capacitación para aprender a desempeñarse como mecánicas. Por su parte, P6 (mujer) se alejaba y se disponía a conversar, a escuchar música con compañeros o se retiraba del salón.



Los prejuicios se hacían notables en ciertos chistes y comentarios que se realizaban durante las jornadas. Así, en el tercer encuentro, mientras estaban realizando la reparación de un vehículo, T. acotó: -“No peluquera, vos no toqués acá porque te vas engrasar, dejá que lo hagan los chicos, vos te vas a manchar las uñas y después tus clientes te van a hacer las quejas”. Este tipo de comentarios se reiteraban durante todas las jornadas, cuando las aprendices hacían preguntas referidas al oficio o se interesaban por participar de las instancias prácticas de reparación.

En suma, se considera que no es casual que las mujeres que participaban de la formación, abandonaran la capacitación a tres meses de haber comenzado el curso. En este sentido, se advierte que los estereotipos de género que circulaban en el espacio de formación en relación al oficio, se reconocieron tanto en la escasez de oportunidades ofrecidas a las mujeres para participar de las prácticas del oficio, como así también en comentarios y chistes que el tallerista y los aprendices realizaban en el espacio de la capacitación. A raíz de lo expresado se infiere que en la decisión de las aprendices abandonar la capacitación, parecen haber influido los prejuicios del tallerista y de sus compañeros vinculados al género, al aprendizaje y ejercicio del oficio.

### **Apoyo familiar**

Recuperando los aportes de Reschly y Christenson (2012) en relación a la importancia que adquiere el entorno del estudiante en el compromiso que éste asume con el aprendizaje, se reconoce que en el contexto de la capacitación en maquillaje social, los familiares y amigas de las participantes asumieron un rol trascendental durante el cursado del taller. Las allegadas de las aprendices oficiaban de modelos en sus prácticas, fueron sus primeras clientas cuando comenzaron a ejercer el oficio y quienes les obsequiaban productos profesionales de maquillaje. El interés de los allegados por el aprendizaje del oficio, como así también las devoluciones que realizaban en relación a las prácticas de maquillaje, promovieron que las participantes afianzaran sus percepciones de autoeficacia y se sintieran orgullosas por sus primeros trabajos en el oficio.



Muchas de las aprendices que participaban de la capacitación eran menores de edad, se encontraban cursando sus estudios secundarios y no trabajaban. Este grupo de adolescentes comentó durante el cursado del taller que sus familiares, al verlas entusiasmadas con el curso, les regalaban dinero para invertir en maquillajes o diversos productos para practicar el oficio.

En síntesis, se reconoce que las expectativas que los familiares manifestaron por la participación de las aprendices en la capacitación, como así también el interés, el entusiasmo y la preocupación por brindarles herramientas que les sirvan para complementar lo que trabajaban en el taller, se constituyó en fuente de motivación para las participantes de la capacitación.

## CONCLUSIONES

**E**n los contextos de capacitación laboral estudiados, los siguientes aspectos contextuales estuvieron vinculados al compromiso con el aprendizaje de oficios: disponibilidad de recursos, compromiso del/la tallerista, oportunidades para la co-construcción de competencias socioemocionales, estereotipos sociales y apoyo familiar. En las tres capacitaciones se percibieron como actividades significativas aquellas que les permitieron a los aprendices realizar prácticas genuinas y diversas, a partir de la interacción con herramientas y materiales vinculados al rubro en el que se estaban formando. Los hallazgos se orientan en la dirección señalada por estudios llevados a cabo en ámbitos académicos (Reschly y Christenson, 2012) y en contextos no formales e informales (Collins y Kapur, 2014; Wenger, 2018). Los autores mencionados consideran de suma relevancia la disponibilidad de recursos, herramientas y artefactos tecnológicos para el aprendizaje.

Quienes abordaron el estudio del compromiso en ámbitos escolares (Anderman y Patrick, 2012; Reeve, 2012; Reschly y Christenson, 2012) y quienes se abocaron a estudiar el constructo en contextos no formales e informales (Almagro, Sáenz-López, González-Cutre y Moreno-Murcia, 2011; Borges-Silva, Navarro



López, Huéscar y Moreno-Murcia, 2017; Lave y Wenger, 1991), le asignan gran importancia al apoyo ofrecido por el profesor. En las formaciones de maquillaje social y refrigeración, la y el tallerista se comprometieron con la enseñanza del oficio, lo cual promovió que los aprendices participaran de manera comprometida en estos espacios de capacitación laboral. En la formación en mecánica de motos, la escasa predisposición del tallerista dificultó que los participantes tuvieran acceso a los recursos, herramientas y vehículos necesarios para practicar el oficio.

En los tres contextos considerados se co-construyeron competencias socioemocionales, potenciando en talleristas y participantes una mejor adaptación al contexto y el desarrollo de comportamientos éticos e integrales (Paoloni, 2019). En la capacitación de mecánica de motos, ciertos estereotipos sociales vinculados al aprendizaje y ejercicio del oficio presentes en el tallerista y los aprendices hombres, trajeron aparejado desafección y abandono de la capacitación por parte de las aprendices de género femenino. En relación al apoyo familiar, Pekrun y Linnenbrink-Garcia (2012), Reschly y Christenson (2012) y Skinner y Pitzer (2012) resaltan la importancia que adquieren las expectativas de los familiares en el compromiso construido por los estudiantes. En el taller de maquillaje social, el apoyo que recibieron por parte de su familia se constituyó en un importante facilitador contextual del compromiso que las participantes construyeron tanto con el aprendizaje como con el ejercicio del oficio.

La investigación realizada permitió estudiar las particularidades que adquiere el compromiso con los aprendizajes en contextos aún poco estudiados. Específicamente, se ha podido reconocer y describir ciertas características contextuales que influyeron en la construcción del compromiso con el aprendizaje de oficios. De esta forma, se considera que el estudio llevado a cabo otorga visibilidad a otros ambientes de aprendizaje y contribuye a una mejor comprensión respecto a los procesos de construcción de conocimientos en diversos ámbitos. Dentro de las limitaciones del escrito, corresponde mencionar que este estudio se basó en el análisis de los datos que se obtuvieron de las observaciones y



entrevistas llevadas a cabo en las tres capacitaciones y no consideró las interacciones a través de WhatsApp que acontecieron entre participantes y talleristas en horarios extras a los de las jornadas. Para futuros trabajos podría tenerse en cuenta esta línea de análisis, que complementaría lo analizado en este manuscrito y lo enriquecería, aportando la relevancia que adquieren las TIC como un aspecto contextual implicado en el aprendizaje de oficios. En este sentido, Wenger, Trayner y Laat (2011) reconocen que la implementación de redes sociales en comunidades de práctica potencia nuevos modos de aprendizaje social y ofrece diversas oportunidades de desarrollo profesional.

Para concluir este trabajo se considera que para futuras investigaciones sería interesante estudiar los ciclos de compromiso que acontecen en estos ámbitos de formación, a partir de la interacción entre aspectos de índole personal y contextual. En síntesis, se reconoce que los aportes de este trabajo y las futuras líneas de investigación en este tópico, reunirían el potencial para realizar aportes significativos en el ámbito educativo, en lo que refiere a una mejor comprensión de las particularidades que adquiere el aprendizaje de oficios en contextos no formales.

## REFERENCIAS

- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., González-Cutre, D. y Moreno-Murcia, J. A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 250-265. 10.5232/ricyde2011.02501
- Anderman, E. C. & Patrick, H. (2012). Achievement Goal Theory, Conceptualization of Ability/Intelligence, and Classroom Climate. En S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 173-191). Springer
- Aspeé, J. E., González, J. A. y Cavieres-Fernández, E. A. (2018). El compromiso estudiantil en Educación Superior como agencia compleja. *Formación Universitaria*, (11)4, 95-108. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000400095>



- Borges-Silva, F., Navarro López, F., Huéscar, E. y Moreno-Murcia, J. A. (2017). El papel de la comunicación, la motivación y el disfrute sobre el compromiso en practicantes de musculación. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-9. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.pcmd>
- Colás-Bravo, P., González-Ramírez, T. y Reyes-de Cózar, S. (2015). Características de las aulas universitarias que generan engagement desde la perspectiva de los estudiantes. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 2, pp. 691- 703). Bubok
- Collins, A. & Kapur, M. (2014). Cognitive apprenticeship. En R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences. Second Edition* (pp. 109-127). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.008>
- Fredricks, J. A., Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (2019). Interventions for Student Engagement: Overview and State of the Field. En J. A. Fredricks, A. L. Reschly & S. L. Christenson (eds.), *Handbook of Student Engagement Interventions* (pp. 1-11). Academic Press
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Manavella, A. M., Martín, R. B., y Donolo, D. S. (2020). Zapatero a tus zapatos. *Aprendizaje de oficios. Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos.*, (57), 63-84. [https://doi.org/10.46583/edetania\\_2020.57.443](https://doi.org/10.46583/edetania_2020.57.443)
- Manavella, A. M., Paoloni, P. V. y Rinaudo, M. C. (2021a). Compromiso con los aprendizajes: perspectivas teóricas, antecedentes y reflexiones. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, (27), 30-60. [https://doi.org/10.37261/27\\_alea/2](https://doi.org/10.37261/27_alea/2)
- Manavella, A. M., Paoloni, P. V. y Rinaudo, M. C. (2021b). 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)
- Ochoa-Angrino, S., Montes-González, J. A. y Rojas-Ospina, T. (2018). Percepción de habilidad, reto y relevancia como predictores de compromiso cognitivo y afectivo en estudiantes de secundaria. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-18. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.phrr>
- Paoloni, P. V. (2019). Competencias socioemocionales antes, ahora... ¿y mañana? En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo y R. B. Martín (comp.),



- Yo, tu... ellos y nosotros. Competencias socioemocionales en la construcción de identidades profesionales (pp. 103-135). Brujas
- Pekrun, R. y Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic Emotions and Student Engagement. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 259-282). Springer
- Quesada Jiménez, J. (2014). Estereotipos de género y usos de la lengua. Un estudio descriptivo en las aulas y propuestas de intervención didácticas. [Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia]. <https://www.inmujer.gob.es/publicacioneselectronicas/documentacion/Documentos/DE1454.pdf>
- Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. En S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 149-172). Springer
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. En S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 3-19). Springer
- Rigo, D. (2017). Docentes, tareas y alumnos en la definición del compromiso: investigando el aula de nivel primario de educación. *Educação em Revista*, 33, 1-24. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698154275>
- Rinaudo, M. C. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo y A. González Fernández (Comps.), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. (pp. 163-205). Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS). <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>
- Schunk, D. H. & Mullen, C. A. (2012). Self-Efficacy as an Engaged Learner. En S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 219-234). Springer
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata
- Skinner, E. A. y Pitzer, J. R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 21-44). Springer



- Voelkl, K. J. (2012). School Identification. En S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 193-218). Springer
- Wenger, E. (2018). A social theory of learning. En K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning. Learning theorists... in their own words* (pp. 219-228). Routledge
- Wenger, E., Trayner, B., y Laat, M. D. (2011). Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework. Ruud de Moor Centrum Rapporten, Open Universiteit Nederland