



Los Procesos de Participación Periférica Legítima en Dos Contextos Diversos

Rócio Belén Martín ¹

RESUMEN

Este escrito enmarcado desde la teoría situada del aprendizaje intenta describir los procesos de participación periférica legítima que se desarrollan en dos contextos diversos de aprendizaje. Los datos de este estudio se recabaron mediante la observación, por un lado de actividades que se generaron desde un contexto no formal de aprendizaje, una asociación de diabetes; haciendo énfasis en un campamento de educación diabetológica que se desarrolló en 2013, y por otro lado, se recolectaron datos desde las situaciones de aprendizaje que se desarrollaron en un contexto formal de aprendizaje como un taller de producción de noticias durante el año 2015. Los resultados hallados indican que estos contextos, con sus diversas características y de diferente naturaleza, desde la teoría social del aprendizaje fomentan el despliegue de aspectos que se relacionan estrechamente con conceptos relativos a los procesos identitarios y a las trayectorias de participación de los participantes.

Palabras Clave: Aprendizaje Situado; Participación Periférica Legítima; Contextos; Aprendizaje Formal y No Formal.

¹ Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis. Becaria postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas –CONICET. Universidad Nacional de Villa María –UNVM. Argentina. rociobelenmartin@gmail.com; rmartin@unvm.edu.ar

El presente escrito atiende a los procesos de participación que se generaron dentro y desde dos contextos de aprendizaje, particularmente se hace hincapié en las interacciones que se desplegaron en una comunidad de práctica como la Nueva Asociación de Diabetes² del Sur Cordobés– N.A.Dia – y en los procesos de participación que se desarrollaron en un taller orientado a la construcción de noticias periodísticas. Para el desarrollo y análisis de estos contextos se consideraron los principales aportes de la teoría situada en lo referente al aprendizaje situado y a los procesos de *participación periférica legítima*. La elección de los contextos que se describen aquí no se realiza con fines comparativos sino que se intenta dar cuenta de cómo los procesos de participación, la creación espontánea de los contextos y la inclusión a la práctica es progresiva y dinámica en diferentes ambientes.

El trabajo se organiza en cuatro partes, la primera de ellas considera los aspectos conceptuales, abordando el planteo de la teoría situada y definiendo al aprendizaje mediante el proceso de *participación periférica legítima*. La segunda parte describe los aspectos metodológicos del trabajo, referentes a la técnica de recolección de datos; la tercera parte presenta algunos de los resultados que se obtuvieron mediante la observación de un campamento de verano en Educación Diabetológica que la asociación generaba y de las clases de periodismo desarrolladas en el marco de una carrera universitaria, mientras que la cuarta y última parte presenta algunas reflexiones finales a modo de cierre.

ACERCA DE LA PARTICIPACIÓN Y EL APRENDIZAJE SITUADO

La teoría situada del aprendizaje encuentra su origen desde el campo de la Antropología Social, de la mano de autores como Jean Lave and Etienne Wenger, quienes abordaron este tópico en sucesivos trabajos (Lave & Wenger 1991, Lave 1991, Lave 1997, Lave 2002, Wenger 2001, Wenger 2010a, Wenger 2010b).

Esta teoría según los planteos de Kirshner and Whitson (1997) resulta un cambio de paradigma psicológico, filosófico y metodológico similar al que años atrás dio a lugar el paso de un paradigma conductista a uno cognitivista. En oposición a una psicología individualista centrada sólo en aspectos del sujeto sin explícita referencia al contexto socio cultural. Este cambio se fue produciendo tras descubrir y focalizar en los aspectos de la cognición cotidiana esenciales para todo aprendizaje, tales como resolución de dificultades emergentes, la utilización de los planes como recursos y limitaciones de

² La diabetes es una enfermedad crónica que aparece cuando el páncreas no produce insulina suficiente o cuando el organismo no utiliza eficazmente la insulina que produce. La diabetes de tipo 1 (anteriormente denominada diabetes insulino dependiente o juvenil) se caracteriza por la ausencia de síntesis de insulina. La diabetes de tipo 2 (llamada anteriormente diabetes no insulino dependiente o del adulto) tiene su origen en la incapacidad del cuerpo para utilizar eficazmente la insulina, lo que a menudo es consecuencia del exceso de peso o la inactividad física. La diabetes gestacional corresponde a una hiperglucemia que se detecta por primera vez durante el embarazo (OMS 2015).

la acción situada y la consideración de los significados como objeto de negociación social en contextos concretos (Martín 2015, Streibel 1993).

Según Rogoff & Lave (1984) la cognición cotidiana difiere de la cognición basada en laboratorios, es decir, ésta forma de conocer se produce en el contexto de las actividades cotidianas (Henning 2004).

En este sentido Henning (2004) considera que hay formas particulares de conocimiento, o formas de aprendizaje que emergen de determinados contextos sociales y culturales. Estos contextos o situaciones de aprendizaje situados están imbuidos por un conjunto particular de artefactos, formas de hablar, historia cultural y relaciones sociales; en este sentido, desde los planteos de la cognición cotidiana y el aprendizaje situado se investiga al aprendizaje como un fenómeno esencialmente social que tiene lugar en la coyuntura de las interacciones de la vida cotidiana. El aprendizaje desde esta perspectiva, es considerado como la creación y el desarrollo de la identidad, la producción y la reproducción de las prácticas sociales en la escuela³ y fuera de ella, y en distintos grupos sociales. La cognición situada ocurre en cualquier contexto, jugando un papel central las herramientas como los recursos, el discurso y la interacción en la dinámica de producción del conocimiento.

A su vez en los últimos años, tanto el análisis de las características de los contextos no formales de aprendizaje como la atención a los contextos cotidianos, se ha constituido como una línea especial de investigación y ha contribuido a perfilar nuevas competencias para los profesionales de la educación (Rinaudo 2014). En la Tercera Edición del Handbook de Educational Psychology, ya se hace referencia a la creación de contextos híbridos que se construyen a través de los hogares, las escuelas y las comunidades a modo de poder fortalecer las oportunidades de aprendizaje (Barron & Bell 2016).

Precisamente desde la teoría situada Lave & Wenger (1991) han desarrollado estudios sobre el aprendizaje situado en contextos no formales e informales, en su libro titulado “*Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*” abordaron cinco estudios, referidos al proceso de aprendizaje y la participación de las parteras mayas del Yucatán en México, los sastres de Vai y Gola en Liberia, el trabajo de los navegantes de la armada de los Estados Unidos, los alcohólicos no bebedores de Alcohólicos Anónimos y los carniceros de supermercados de Estados Unidos.

³ La escuela es considerada como un contexto formal de aprendizaje, un sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado; mientras que los contextos no formales se entienden como actividades educativas organizadas, sistemáticas, realizadas fuera del marco del sistema oficial y los –contextos- informales refieren al proceso educativo que acontece indiferenciada y subordinadamente a otros procesos sociales (Cobo & Moravec 2011, Martín 2013, Smither 2006 Trilla et al. 2003).

Entre trabajos más recientes, desarrollados en Latinoamérica, existen estudios que abordan los procesos de participación en otros contextos novedosos como el desarrollado por investigadores (Gudolle, Antonello & Flach 2012) de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul quienes estudiaron dos grupos de trabajo en un Pub de Dublín. De igual manera, orientados desde esta teoría, un equipo de la Universidad Nacional de Río Cuarto y la Universidad Nacional de Villa María, ambas universidades de la provincia de Córdoba, Argentina, han estudiado las comunidades de práctica y las trayectorias de participación en un curso de formación profesional de Guardavidas (Martín et al. 2014) y en un taller de tejido (Martín 2015, Martín et al. 2015).

De acuerdo con la teoría situada del aprendizaje, los procesos de participación e identidad son centrales en la construcción de comunidades de práctica, el énfasis se sitúa en las personas como participantes sociales (Martín et al. 2014, Wenger 2010a).

Precisamente Wenger (2006) en uno de sus escritos define a las comunidades de práctica como un grupo de personas que se involucran en un proceso de aprendizaje colectivo, más específicamente en un dominio compartido de la actividad humana, poniendo como ejemplos un grupo de artistas en la búsqueda de nuevas formas de expresión o un equipo de ingenieros trabajando en problemas similares desde una disciplina de estudio o trabajo.

Desde esta teoría se considera que el aprendizaje es una dimensión integral e inseparable de la práctica social, y que parte del aprendizaje en las comunidades se va desarrollando mediante un proceso de *participación periférica legítima –PPL–*, se piensa que los participantes están ubicados en el mundo social, con perspectivas cambiantes, desarrollando trayectorias de aprendizaje, identidades y formas de membresía (Lave & Wenger 1991). En este sentido los autores aclaran que la *participación periférica legítima* no es una forma educativa ni mucho menos una técnica de enseñanza, sino que se considera como un punto de vista analítico, una manera de entender al aprendizaje en contexto.

La *participación* se centra en la diversidad de relaciones involucradas en las diferentes formas de pertenencia en una comunidad; envolviéndose en esas formas un conjunto de relaciones, consistentes con una visión relacional de la persona, sus acciones, y el mundo (Lave & Wenger 1991). La *periferia* otorga una aproximación a la completa participación, posibilitando una exposición a la práctica real, sugiriendo una apertura, un modo de ir ganando acceso, siendo variadas y múltiples las formas comprometidas e inclusivas de ser localizados en el campo de participación definido por una comunidad. Y la *legitimidad* se adquiere para que los participantes sean tratados como miembros en potencia, que van adoptando de manera progresiva y situada diferentes formas de práctica (Martín 2015, Wenger 2001). Dicha legitimidad se va definiendo a partir de las diferentes formas de pertenecer

a la comunidad siendo un elemento fundamental para el aprendizaje y un elemento constitutivo de su contenido (Lave & Wenger 1991).

El término *participación periférica legítima* provee una forma de expresar las relaciones entre los recién llegados –novatos- y los veteranos/expertos –miembros antiguos de una comunidad-, sobre sus actividades, identidades, conocimientos y prácticas (Lave & Wenger 1991). Ejemplos interesantes en relación a novatos y expertos podemos observar en diferentes medios y ambientes, el programa televisivo “Rutas Mortales” emitido por History Channel permite analizar el desarrollo de los procesos de participación periférica legítima, en la observación de las relaciones entre los conductores novatos y veteranos; y de todos aquellos aprendizajes y peripecias por aprender respecto al oficio y a los caminos por recorrer, o también como lo es el caso de artistas manuales dedicados a la herrería, los novatos o iniciados en el tema, generalmente cuentan con la ayuda y las guías de un maestro reconocido en el arte.

De este modo, los aprendices involucrados en una comunidad de práctica incorporan ciertas creencias; comenzando primero como novatos, en la participación en comunidad, que aprenden a pensar, discutir, actuar y relacionarse incrementando sus formas de conocimiento y así progresivamente, asumiendo su potencial rol de expertos con la práctica y los años (Lave 1997, Lave & Wenger 1991).

Los recién llegados en esa inclusión a la práctica, persiguen paralelamente varios objetivos y van realizando simultáneas acciones para ganar su membresía. En este contexto es donde cobra importancia el conocimiento previo y las expectativas que otros participantes tienen en relación al recién llegado (Fuhrer 2002), y respecto a su competencia para la comunidad.

Malcom Gladwell en su libro “Blink, Inteligencia Intuitiva”, trata el tema de la cognición rápida haciendo alusión a ejemplos que permiten considerar como el proceso de *participación periférica legítima* se puede observar en otros contextos. Una de las experiencias que menciona el autor refiere a las prácticas de dos dirigentes de la empresa *Sensory Spectrum* – Espectro Sensorial- dedicada a la degustación de comida estableciendo analogía con la práctica médica. A continuación se expone un fragmento del libro:

Dame una galleta o un aperitivo, comentó, y no sólo te diré de que fábrica ha salido, sino además el tipo de recuperación que han usado. Civile intervino para decir que la noche anterior había comido dos galletas (y nombró dos marcas destacadas). Pude saborear la recuperación, añadió, y cambió de expresión. Hemos dedicado muchos años a desarrollar esta destreza, continuó. Veinte años. Es como la formación de un médico. Primero está en prácticas y luego es residente. Repites y repites hasta que puedes fijarte en algo y decir de manera muy objetiva cuánto tiene de dulce, o amargo o de acaramelado o de carácter cítrico; y dentro de los cítricos, distingues entre el limón, la lima, la uva y la naranja>. En otras palabras: Heylmun y Civile son expertas. (Gladwell 2007 p. 207)

Como se expresa en el ejemplo el término *participación periférica legítima* permite entender que las intenciones de una persona para aprender están involucradas en el proceso de volverse un participante completo en una práctica sociocultural.

Luego de lo expuesto, se piensa en buenas actividades y potenciales situaciones que permitirían explicitar los principales planteos de la teoría situada, tales como, la organización y el desarrollo de un campamento, que posibilita cambios educativos en contextos más próximos y cotidianos, como así también un taller dedicado a la producción de noticias. Se piensa que estos contextos permitirían observar los principales puntos de los procesos de participación y aprendizaje.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A continuación se describirán los dos estudios realizados en diversos contextos, primero se comentará lo relativo a la asociación de diabetes y luego se continuará con la descripción del taller de producción gráfica.

Es preciso mencionar que la investigación de este taller está enmarcada en un estudio de diseño, durante el 2015 se realizaron las observaciones, y se prevé seguir trabajado en intervenciones educativas de mejora.

LA ASOCIACIÓN DE DIABETES COMO UN CONTEXTO DE APRENDIZAJE NO FORMAL

Uno de los casos de estudio estuvo conformado por la Nueva Asociación de Diabetes del Sur Cordobés, también conocida como 'N.A.Dia'. Formaron parte de este estudio los miembros de la asociación y/o aquellas personas que participaban en las actividades que la asociación desarrollaba. Entre las personas participantes de las diversas actividades generadas, especialmente en los campamentos, se encontraban niños, adolescentes, adultos y ancianos que tenían y no tenían la enfermedad; estos últimos en la mayoría de los casos se desempeñaban como voluntarios sociales o acompañaban a los que padecían la enfermedad.

La Asociación N.A.Dia contaba con una comisión directiva de 12 personas, en su mayoría padres de niños y adolescentes insulino-dependientes, quienes se encargaban del diseño de las actividades centrales. Dicha asociación se creó hace 10 años a partir del acercamiento de una persona al grupo de padres, solicitando insumos e información, promoviendo de esta forma la idea de generar un contexto para trabajar aspectos de contención y educación diabetológica. Uno de los propósitos de la asociación se enfoca a la prevención y educación en cuanto a aspectos de la vida cotidiana y social, orientada a la salud, el cuidado del cuerpo y el conocimiento de una enfermedad crónica como la diabetes mellitus. Con estas intenciones, la asociación N.A.Dia ofrece diversas instancias y espacios de

participación, como talleres, reuniones, campamentos, exposiciones y excursiones, con el objetivo de promover nuevas situaciones para el aprendizaje de la autorregulación de la diabetes, apuntando a formas de vida y afrontamiento. Los temas de trabajo se van seleccionando de acuerdo a los planteamientos y problemas que van surgiendo. En cuanto al campamento, que es lo que interesa aquí, toda la organización y planificación de las actividades se desarrolló desde la comisión directiva de la asociación, los miembros de la misma se encargaron de organizar las actividades, preparar la comida, limpiar el lugar y coordinar de forma general.

A los fines de este estudio, se observaron las actividades desarrolladas durante el 6° *Campamento de verano en Educación Diabetológica* que se realizó del 7 al 10 de febrero de 2013 en instalaciones de un Polideportivo Municipal de la ciudad de Río Cuarto, provincia de Córdoba, Argentina. Este campamento era único en su tipo en Latinoamérica y contaba con cuatro programas de actividades distintos entre sí y dirigidos a diferentes públicos: niños pequeños (hasta los 8/9 años), niños médium⁴ (9 a 13/14 años), adolescentes y padres. En este campamento participaron personas con diabetes y familias de diferentes lugares del país (Buenos Aires, Santa Fe, San Luis, Entre Ríos, Río Cuarto, Córdoba); a su vez, se contó con la colaboración de variados profesionales, tales como médicos, enfermeros, nutricionistas, psicólogos, psicopedagogos, profesores de Educación Física, entre otros; que desde su profesión abordaban el tema de la diabetes, desde un marco integral y multidisciplinar. Año a año el campamento tiene un tema principal que se aborda transversalmente en todos los grupos y desde todas las áreas de estudio. En el año 2013, los contenidos giraron en torno al ‘plan B de la diabetes’ basándose en la búsqueda de soluciones alternativas ante una determinada situación o demanda. En el campamento de dicho año participaron un total de 92 personas.

UN TALLER DE PRODUCCIÓN PERIODÍSTICA COMO CONTEXTO FORMAL DE APRENDIZAJE

Este caso se constituyó en torno al Taller de Producción Gráfica desarrollado durante el año 2015, las personas que participaron de este estudio fueron 23 alumnos y una profesora responsable. Dicha asignatura corresponde al primer año del plan de estudios de las carreras Licenciatura en Comunicación Social y Tecnicatura en Periodismo dependientes del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Villa María. La materia posee un programa de estudio único y una carga horaria semanal de cuatro horas, durante el segundo cuatrimestre comprendido desde agosto a noviembre. De esas cuatro horas, dos están destinadas al trabajo extra clase que realizan los estudiantes y las otras dos horas restantes al trabajo durante la clase.

⁴ La palabra “médium” es utilizada en el programa del campamento para hacer referencia a los participantes que se encuentran entre la niñez y la adolescencia, rondando las edades entre 9 y 14 años.

Los alumnos participantes tienen edades comprendidas en la franja etaria que se extiende entre los 18 a 30 años. Respecto a la planta de profesores, en la materia, había una sola profesora responsable con formación en el área periodística y de la comunicación social.

Se observaron y registraron los intercambios comunicativos y las tareas de 13 clases que se dictaron durante el desarrollo del cuatrimestre. Las clases tenían una dinámica particular ya que se orientaban a la construcción de noticias, de esta forma los estudiantes debían hacer la cobertura de distintos eventos y encontrar noticias periodísticas. Se realizaron un total de siete tareas de este tipo en la que los estudiantes escribían noticias, crónicas y textos de opinión. Generalmente se cubría un evento en horario extra clase y luego en las dos horas previstas de clase los estudiantes en grupos construían en el término de una hora las noticias, con previa explicación de la consigna de trabajo y devolución de las tareas realizadas en clase por parte de la profesora. Los estudiantes antes de retirarse de la sala de informática le entregaban a la profesora la noticia redactada.

ALGUNOS RESULTADOS

Teniendo en cuenta los planteos de la teoría situada relativos a los procesos de participación que se mencionaron anteriormente, y considerando los contextos de estudio, a continuación, se realizará un análisis respecto a las distintas relaciones entre los roles de novatos y expertos en ambos contextos.

En cuanto a la asociación de diabetes las distintas trayectorias de participación eran funcionales para el avance y la estabilidad de la asociación, en tanto que las diferentes personalidades, las formas de acercamiento y de permanencia, hicieron que esta comunidad se reconstruya continuamente, siendo la entrada y salida de personas, la total o parcial participación importantes para que la asociación se configurara como un espacio de circulación de saber y de prácticas.

Los participantes de la asociación de diabetes fueron aprendiendo y adquiriendo experiencia en su comunidad mediante el proceso de participación que se fue desarrollando en los intercambios que se generaron y en las diferentes formas de intervención y membresía.

Las formas de participación en la comunidad, en relación al campamento, se pueden analizar desde dos perspectivas, la de las personas con más experiencia: los fundadores de la asociación, ya sean padres o familiares de niños y adolescentes insulino dependientes y/o quienes tenían alguna formación específica sobre diabetes⁵. Los participantes expertos eran los que se encargaban de generar distintas formas de participación mediante la planificación y el desarrollo de distintos talleres y actividades en los

⁵ Se hace referencia a los doctores y enfermeros, como también a la presidenta y a la vicepresidenta de la asociación quienes realizaron un posgrado en educación diabetológica.

campamentos de verano. El conocimiento en el contexto del campamento se iba construyendo conjuntamente en la medida en que se planteaban, de forma compartida maneras de resolver situaciones y entender aspectos relativos a la enfermedad. Las trayectorias de participación plena, se observaron en las interacciones de los 12 miembros de la comisión, en la que su participación fue exclusiva y su inclusión a la práctica fue completa, con la organización y la participación completa en el campamento.

Otra de las perspectivas de análisis sobre la participación se tomó desde los novatos, considerando a (1) los voluntarios sociales –por ejemplo: estudiantes avanzados en carreras afines-, gente que se aproxima a ayudar, y (2) los padres, niños y adolescentes que se acercaron por primera vez a participar de los campamentos con dudas e incertidumbres. Es preciso destacar que las interacciones de los voluntarios que oficiaban de coordinadores en los campamentos, iba aumentando, ya que estos se manifestaban como novatos en relación a las acciones que los miembros de la asociación generaban, pero se incorporaban plenamente a las prácticas con una participación de expertos a partir de su rol como coordinadores en los campamentos de verano, esto supone una construcción de la relación que se va formando en relación a las situaciones y a las prácticas de cada persona. Es decir, que los voluntarios sociales quienes en los campamentos desarrollaban el rol de coordinadores eran expertos en cuanto a los demás participantes asistentes a los campamentos pero novatos en cierta medida, en cuestiones que competen a la asociación.

Se analiza que los voluntarios se iban incorporando gradualmente en las prácticas de la asociación, adquiriendo de esta forma experiencia y logrando una progresiva participación, de modo que también iban aprendiendo respecto a las formas de organización y a como desempeñarse en los campamentos que se organizaban. Se observaron trayectorias de participación entrantes y periféricas en un comienzo, los voluntarios realizaban y participaban de distintas actividades para convertirse en participantes en pleno derecho, como coordinadores de los campamentos, plenamente incluidos, obteniendo información en cuanto a los manejos y necesidades propios de la asociación.

Respecto al grupo de novatos integrado por niños, adolescentes y padres que asistían al campamento, en un principio, las intervenciones se desplazaron a la periferia de las acciones propias de la asociación de modo desordenado; observando, visualizando las interacciones que se generaban desde el grupo central y desde los miembros más activos, como los coordinadores; desplazándose hacia la plena participación en la comunidad de práctica.

Las personas que se acercaron a la asociación fueron adquiriendo experiencia, integrándose paulatinamente a las actividades del campamento sin formar parte de la asociación, manteniéndose al

margen. Sucesivamente iban construyendo más conocimientos relativos a la diabetes, en sus prácticas cotidianas y en sus formas de participar en el campamento. Una situación respecto a esto puede visualizarse en el aprendizaje sobre el auto monitoreo de la glucosa que pequeños dirigidos y ayudados por los coordinadores logran en el campamento.

La generación de estos campamentos, dentro y desde la comunidad de práctica fue central para su evolución y para la generación de nuevos conocimientos en la sociedad. La comunidad fue desarrollando un valor, lo que era clave para su vida y desarrollo, para ello se crearon eventos, actividades y se generaron más relaciones. Precisamente en los campamentos de Educación Diabetológica los novatos, primero fueron aprendiendo mediante la observación, exponiendo sus sentimientos, apropiándose de la situación, integrándose en la práctica, y generando experiencia y confianza dentro del grupo para el desarrollo de sus actividades en la comunidad. En este sentido, los participantes año a año iban asistiendo a los campamentos y generando más experiencia en cuanto a la competencia propia de este grupo.

Aquí se mencionan dos talleres, con intención de ilustrar el tipo de actividades previstas en el campamento. El taller denominado “El plan B de la alimentación: los hidratos de carbono” fue dictado por una nutricionista con la intervención y ayuda de los coordinadores del grupo de niños más pequeños, que luego, a la hora del almuerzo en la coordinación del grupo se hicieron presentes con recomendaciones. También se desarrolló un taller “Plan B para las zonas y formas de aplicación de la insulina” que fue dado por una doctora al grupo médium, a continuación de este taller, los coordinadores ayudaron a los niños a aplicarse la insulina considerando los conocimientos sobre la instancia de aprendizaje desarrollada.

En los espacios que creó la asociación, se puede analizar el modo en que los participantes construyeron su identidad en la comunidad, teniendo en cuenta sus niveles de participación e inclusión en las actividades que se generaron.

Respecto al *taller de producción gráfica*, se pueden analizar dos roles o perspectivas de participación, por un lado la de los novatos refiriendo a los estudiantes de una carrera universitaria y por otro lado, la de la persona experta, en este caso, la profesora responsable del taller.

En cuanto al desarrollo de las clases y las prácticas de aprendizaje, se puede decir que las tareas de aprendizaje que los estudiantes debían realizar demandaban un nivel de complejidad que era progresivo, encontrar la noticia a partir de la cobertura de un evento, era gradual; en un comienzo los estudiantes no podían visualizar una noticia, remitiéndose a marcar el evento al que participaban como la noticia en sí misma.

En la primera clase del taller la profesora les solicitó a los alumnos que cubran periodísticamente la primera colación de grados de la universidad que se realizó en un nuevo auditorio. En la segunda clase la profesora les preguntó durante el comienzo cuales fueron las noticias que encontraron, algunas de las noticias que nombran eran “el discurso del rector electo intendente de la ciudad” “la inauguración del auditorio”, a lo que la profesora argumentó que no era una noticia por lo que los miembros de ese grupo de estudiantes, reformularon y consideraron que la inversión en la obra si configuraba una noticia. Se destacó de esta actividad que la mayoría de los grupos hacían referencia a la inversión de la obra como una noticia a destacar. Luego de la reformulación de las posibles noticias la profesora les pidió que comiencen a escribir.

Con las intervenciones de la profesora –periodista de un medio gráfico- los estudiantes iban encontrando la noticia a lo largo de sucesivas clases, es decir que los novatos a la hora de visualizar rápidamente un contenido noticiable iban adquiriendo competencia periodística a partir de las sucesivas orientaciones del profesor y mediante el diseño de actividades que hacían que el estudiante desarrolle autonomía. A lo largo de las clases las noticias que los estudiantes encontraban eran más diversas y originales, y accedían a la fuente principal para su creación.

Los novatos aprendieron a construir noticias novedosas, originales y relevantes, no sólo en el marco de la materia sino también para una audiencia más amplia. Desarrollaron una práctica situada y comprometida con el real trabajo que realiza un periodista en cuanto a los tiempos de redacción de la noticia y a la creatividad y originalidad necesaria para su formulación. Aprendieron competencias propias de la comunidad periodística, ganando experiencia en el contexto de las clases con las ayudas, intervenciones y el feedback que la profesora les otorgaba sobre el desempeño de cada una de las actividades.

CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados hallados y análisis realizados en las observaciones permitieron considerar el modo en que los integrantes de la asociación de diabetes y del taller de producción gráfica fueron construyendo progresivamente sus contextos de aprendizaje.

Ambos contextos con diferentes niveles de formalización y sistematización fueron encontrando el aprendizaje a partir de los procesos de participación periférica legítima, esto es, tanto los asistentes a los campamentos como los estudiantes del taller aprendieron mediante la ayuda, contención, y experiencia de un experto que les enseñaba y trasmitía todas las competencias propias del contexto.

En el contexto de los campamentos el trabajo con variedad de actividades y métodos, permitió que los participantes, a través del trabajo con sus experiencias de vida y situaciones que se desarrollaban en un ambiente de la vida real y cotidiana, se situaran en este contexto legítimo de aprendizaje (Martín 2015). Generándose, de este modo, procesos de autorregulación y co-rregulación compartida a partir de las relaciones entre las fuentes culturales, sociales y personales de influencia, que desafiaban, formaban y guiaban el aprendizaje de las personas. En este sentido, el proceso de co-rregulación implicaba la participación, actuación y compromiso en una mutua interacción, donde cada participante asumía los roles de experto y novato (McCaslin 2009).

En cuanto al contexto formal, el taller de producción gráfica, existía un doble juego en el despliegue de los contextos, la búsqueda de la noticia fuera del ambiente áulico y el trabajo en horario de clase para la redacción de la noticia, encontraba relación, y se condecía con aquellas formulaciones y planteos que refieren a los contextos híbridos como aquellos ambientes de aprendizaje que se imponen con fuerza (Barron & Bell 2016, Cobo & Moravec 2011), afirmando la premisa de que el aprendizaje ocurre en todas partes.

Las relaciones sociales, las formas de hablar y comunicar; los contextos como espacios de producción simbólica (Avila 2007), tanto en diabetes como en el taller configuraban procesos de aprendizaje y prácticas socio culturales.

REFERENCIAS

- Avila O 2007. Reinenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades. In R Baquero, G Diker & G Frigerio, *Las formas de lo escolar*, Del Estante Editorial, Buenos Aires, p.135-151.
- Barron B, Bell P 2016. Learning environments in and out of school. In L Corno, E Anderman, *Handbook of Educational Psychology*. Third Edition, Routledge, New York, p. 323-335.
- Cobo Romani C, Moravec J 2011. *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col lección Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, Barcelona, 239 pp.
- Fuhrer U 2002. Análisis del aprendizaje situado según el ambiente de comportamiento: el caso de los novatos. In S Chaiklin & J Lave, *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Amorrortu, Buenos Aires, p.197-231.
- Gladwell M 2007. *Inteligencia intuitiva: ¿Por qué sabemos la verdad en dos segundos?* Punto de Lectura, Buenos Aires, 328 pp.
- Gudolle L, Antonello C, Flach L 2012. Aprendizagem situada, participação e legitimidade nas práticas de trabalho. *RAM, Rev. Adm. Mackenzie*, (13):14-39. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/ram/v13n1/a02v13n1.pdf>.

- Henning P 2004. Everyday cognition and situated learning. In D Jonassen, *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah NJ, p. 143-168.
- Kirshner D, Whitson J 1997. *Situated Cognition. Social, semiotic, and psychological perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 323 pp.
- Lave J 1991. *La cognición en la práctica*, Paidós, Barcelona, 225 pp.
- Lave J 1997. The culture of acquisition and the practice of understanding. In D Kirshner & J Whitson, *Situated Cognition. Social, semiotic, and psychological perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah NJ, p. 17-35.
- Lave J 2002. La práctica del aprendizaje. In S Chaiklin & J Lave, *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Amorrortu, Buenos Aires, p. 15-45.
- Lave J, Wenger E 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press, Cambridge UK, 139 pp.
- Martín R B 2015. *Las comunidades de aprendizaje en contextos de formación formales y no formales*, PhD Thesis, Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina, 245pp.
- Martín RB, Vaja AB, Paoloni PV Emociones y participación en contextos no formales. Los casos de un taller de tejido y un curso de Socorristas. R Profesorado, 19(2):185-202. Available from: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev192ART11.pdf>.
- Martín RB 2013. Contextos de aprendizaje. Formales, no formales e informales. *IKASTORRATZA e-Revista de Didáctica*, (12):1-14. Available from: http://www.ehu.es/ikastorratza/12_alea/contextos.pdf.
- Martín RB, Paoloni PV, Ordoñez GR 2014. Trayectorias de participación en una comunidad de aprendizaje. El caso de un curso de Formación Profesional de Guardavidas. R *Forum FQS Qualitative social research*, 15(3):1-20. Available from: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2079>.
- Martín RB, Rinaudo MC, Paoloni PV 2011. Comunidades de aprendizaje en contextos no formales. La experiencia de un taller de tejido. *Rev Actualidades Investigativas en Educación*, 11:1-23. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v11i3.10221>.
- McCaslin M 2009. Co-regulation of student motivation and emergent identity. *Educational Psychologist*, 44(2): 137-146.
- Organización Mundial de la Salud [<http://www.who.int/es/>] Ginebra [updated 2015 jan; cited 2016 fev] Available from: http://www.who.int/topics/diabetes_mellitus/es/.
- Rinaudo MC 2014. Estudios sobre los contextos de aprendizaje. Arenas y fronteras. In P Paoloni, M Rinaudo, A González Fernández, *Cuestiones en Psicología Educativa: cuestiones teóricas, metodológicas y estudios de campo*, Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS), Tenerife, p. 163-205. Available from: <http://issuu.com/revistalatinadecomunicacion/docs/cde01>.
- Rogoff B, Lave J 1984. *Everyday Cognition: Development in Social Context*, Harvard University Press, Cambridge, 324 pp.

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

Streibel M 1993. Diseño instructivo y aprendizaje situado: ¿es posible un maridaje? In R McClintock, M Streibel, G Vázquez Gómez, *Comunicación, tecnología y diseños de instrucción: la construcción del conocimiento escolar y el uso de los ordenadores*, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, p. 77-103.

Trilla J, Gros B, López F, Martín MJ 2003. *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y Educación Social*, Ariel Educación, Barcelona, 276 pp.

Wenger E 2001. *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Paidós Ibérica, S. A., Barcelona, 348 pp.

Wenger E 2006. [<http://wenger-trayner.com/>] *Communities of practice. A brief introduction* [updated 2006; cited 2016 fev] Available from: <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>.

Wenger E 2010a. *Communities of practice and social learning systems: The career of a concept*. En C Blackmore, *Social learning systems and communities of practice*, Springer, Londres, p.179-198.

Wenger E 2010b. Conceptual tools for CoPs as social learning systems: boundaries, identity, trajectories and participation. In C Blackmore, *Social Learning System and communities of practices*, Springer, Londres: p. 125-143.

Procedures for legitimate peripheral participation in two different contexts

ABSTRACT

This paper framed from situated learning theory tries to describe the process of legitimate peripheral participation taking place in two different learning contexts. Data for this study were collected through observation, first activities that were generated from a non-formal learning context, an association of diabetes; they emphasizing diabetes education camp that took place in 2013, and on the other side, data were collected from learning situations that developed in formal learning as a workshop production of news for 2015. The results found indicate that these contexts, with different characteristics and different in nature from social learning theory encourage the deployment of issues that are closely related concepts of identity processes and the trajectories of involvement of the participants.

Keywords: Situated Learning; Legitimate Peripheral Participation; Contexts; Formal and Non-Formal Learning.

Submission: 25/02/2016

Acceptance: 05/09/2016