



# **Construcción de comunidades de práctica híbridas mediante Aprendizaje-Servicio Universitario en la escuela: la participación en dos contextos de actividad**

**Estudiante:** Karen Andrea Jaramillo Solar

**Tutor:** José Luis Lalueza Sazatornil

TFM ESPECIALIDAD DE INVESTIGACIÓN PSICOEDUCATIVA

CURSO 2019 - 2020



*Postgrado  
Interuniversitario de  
Psicología de la  
Educación*



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

**UAB**  
Universitat Autònoma  
de Barcelona



UNIVERSITAT  
**RAMON  
LLULL**

Universitat  
de Girona

## **Resumen**

La exclusión socioeducativa en el contexto escolar es un problema que debe abordarse desde una perspectiva inclusiva e intercultural, por medio de la vinculación comunitaria con otros agentes educativos claves como la universidad. Una iniciativa es la realización de aprendizaje servicio universitario en la escuela, a través del cual surgen contextos de actividad híbridos en los que interactúan actores con diferentes intereses y necesidades. En este escenario, la universidad y la escuela son dos comunidades de práctica interrelacionadas, que constituyen un sistema de actividad interactivo repleto de tensiones y contradicciones. En consecuencia, se presenta el desafío de negociar y construir intereses compartidos, reflejados en un objeto común que motive el compromiso y la participación. Este proyecto tiene como finalidad comprender los procesos de participación de los actores universitarios y escolares durante el desarrollo de contextos de actividad híbridos. Los actores producen diferentes prácticas y narrativas por medio de las cuales atribuyen sentido a la actividad y a su propia experiencia de participación. Estos elementos son claves para comprender la generación de un sistema de significados compartidos que reflejen la construcción de una nueva comunidad de práctica escolar híbrida. Para rastrear este proceso, se propone un estudio de casos a través de una metodología cualitativa con un enfoque etnográfico y narrativo. Durante un curso académico, se prevé realizar observaciones participantes en dos contextos de actividad híbridos, entrevistas a informantes claves y grupos focales con los estudiantes universitarios y escolares. Se pretende realizar un análisis de contenido cualitativo, para construir categorías mixtas que confronten la teoría con la información producida en el campo.

***Palabras claves:** participación, comunidad de práctica híbrida, contexto escolar, aprendizaje servicio universitario, teoría de la actividad, educación inclusiva e intercultural.*

## **Abstract**

Socio-educational exclusion in the school context is a problem that must be tackled from an inclusive and intercultural perspective, through community links with other key educational agents such as the university. One initiative is the implementation of university service learning at school, through which hybrid contexts of activity arise in which actors with different interests and needs interact. In this context, university and school are two interrelated communities of practice, which constitute a system of interactive activity full of tensions and contradictions. Consequently, the challenge of negotiating and building shared interests is presented, reflected in a common object that motivates commitment and participation. This project seeks to understand the participation processes of university and school actors during the development of hybrid activity contexts. The actors produce different practices and narratives through which they attribute meaning to the activity and to their own participation experience. These elements are key to understanding the generation of a shared meaning system that reflect the construction of a new community of hybrid school practice. To trace this process, a cases study is proposed using a qualitative methodology with an ethnographic and narrative approach. During an academic year, there are planned participant observations in two hybrid contexts of activity, key informant interviews and focus groups with university and school students. A qualitative content analysis is expected to be carried out, in order to build mixed categories that confront the theory with the information produced in the field.

***Keywords:** participation, hybrid community of practice, school context, university service learning, activity theory, inclusive and intercultural education.*

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
1. CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN	4
1.1. Origen del proyecto: experiencia de campo en dos contextos de actividad	4
1.2. Exclusión socioeducativa y prácticas inclusivas e interculturales	7
1.3. Vinculación comunitaria entre universidad y escuela mediante Aprendizaje-Servicio	10
1.4. Procesos de aprendizaje en la práctica de Aprendizaje-Servicio	12
2. MARCO TEÓRICO	15
2.1. Antecedentes de investigación sobre comunidades de práctica híbridas	15
2.2. Antecedentes teóricos: actividad colectiva y comunidades de práctica	17
2.3. Sistema de actividad universidad-escuela: interacción entre comunidades de práctica	18
2.4. Tensiones, negociación y expansión: hacia una comunidad de práctica escolar híbrida	20
3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	23
4. METODOLOGÍA	24
4.1. Enfoque y diseño	24
4.2. Contexto y participantes	26
4.3. Procedimiento y técnicas de producción de información	29
4.4. Procedimiento y técnicas de análisis de información	32
5. PLAN DE TRABAJO	34
6. BIBLIOGRAFÍA	35
6.1. Referencias bibliográficas	35
6.2. Documentos para revisar en la elaboración del proyecto	41
ANEXOS	43
<i>Anexo 1. Dimensiones de análisis para tener en cuenta en la observación participante</i>	43
<i>Anexo 2. Dimensiones de análisis para tener en cuenta en las entrevistas y grupos focales</i>	44

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo final de máster (TFM) denominado “*Construcción de comunidades de práctica híbridas mediante Aprendizaje-Servicio Universitario en la escuela: la participación en dos contextos de actividad*”, pertenece a la especialidad de investigación psicoeducativa del Máster Interuniversitario en Psicología de la Educación (MIPE). Su construcción se ha orientado a la posterior realización de estudios de Doctorado, por lo que consiste en una primera propuesta de investigación doctoral.

Este proyecto ha sido elaborado en el marco de mi participación en el Grupo de Investigación en Desarrollo Humano, Intervención Social e Interculturalidad (DEHISI), dirigido por el Dr. José Luis Lalueza Sazatornil, adscrito al Departamento de Psicología básica, evolutiva y de la educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

El objetivo de este texto es proponer un proyecto de investigación que surge de una experiencia práctica en la que se observó un proceso de intervención educativa del grupo de investigación, en el que participaban actores de la universidad y de un instituto-escuela de la ciudad de Barcelona. Con la finalidad de hacer legible esa experiencia, se realizará un recorrido que refleja la construcción de una comprensión del tema por parte de la autora, que permita describir los elementos claves observados en el fenómeno de estudio.

En una primera parte, se realiza una descripción del contexto y se justifica el tema, por medio de cuatro pasos: la presentación de la experiencia de campo que motiva el proyecto, es decir, la creación de dos contextos de actividad híbridos por medio del aprendizaje-servicio universitario; la descripción del problema de exclusión socioeducativa y la necesidad de prácticas inclusivas que promuevan la participación; la descripción del rol de la universidad y su responsabilidad social, a partir de lo cual se origina la vinculación con la escuela; y la revisión y reflexión sobre perspectivas teóricas del proceso de aprendizaje en la práctica de aprendizaje-servicio. En una segunda parte, para interpretar el fenómeno de estudio, se elabora un marco teórico explorando herramientas conceptuales de la teoría de la actividad y la teoría de las comunidades de práctica. Primero, se revisan algunos estudios sobre el tema y algunos conceptos claves, para luego articular esos elementos en función de su aplicación en el caso de la construcción de comunidades de práctica híbridas en la escuela a través del aprendizaje servicio. Finalizamos, proponiendo nuestros objetivos y metodología de investigación, un plan de trabajo y la lista de referencias bibliográficas.

## 1. CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN

### 1.1. Origen del proyecto: experiencia de campo en dos contextos de actividad

Durante el primer semestre del curso académico 2019-2020 participé en el grupo de investigación en Desarrollo Humano, Intervención Social e Interculturalidad (de ahora en adelante DEHISI). En este periodo, tuve una aproximación al campo de estudio, colaborando con las acciones de los proyectos y realizando observaciones exploratorias.

Actualmente, el grupo desarrolla la intervención educativa *Shere Rom en la escuela*, inspirado en el modelo de actividad *La quinta dimensión* para la creación de comunidades de práctica, basado en el aprendizaje colaborativo entre estudiantes universitarios y escolares (Crespo et al., 2014; Padrós et al., 2012). Su finalidad, es generar un espacio de diálogo intercultural orientado al reconocimiento de la diversidad y la inclusión socioeducativa.

La intervención se realiza en un instituto-escuela de la ciudad de Barcelona, catalogado como un centro de *alta complejidad socioeconómica*<sup>1</sup>, ubicado en un contexto de exclusión social. Existe un número elevado de estudiantes con diferentes orígenes étnicos, migrantes, pertenecientes a distintos grupos culturales. De manera que el foco de la intervención está en valorar y potenciar la diversidad cultural, por medio de procesos de vinculación comunitaria, facilitando espacios para la participación y el aprendizaje. En este contexto, el grupo realiza las siguientes acciones:

Un programa de Aprendizaje Servicio Universitario (De ahora en adelante ApSu) con estudiantes de cuarto año del grado de Psicología, desarrollado en una asignatura práctica del área de la Psicología de la Educación. Los estudiantes universitarios participan en dos proyectos implementados en el instituto-escuela, junto con los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (de ahora en adelante ESO), correspondientes a dos asignaturas optativas del centro:

**1. Identit.art:** proyecto de Investigación-Acción-Participativa (de ahora en adelante IAP) sobre fondos de identidad y expresión artística, liderado por estudiantes de doctorado y una profesional (tutora de los estudiantes de grado) del grupo DEHISI. Inicialmente, es una propuesta diseñada por el grupo de investigación, pero se va transformando, progresivamente, con la participación e involucramiento de la docente del instituto-escuela, de los estudiantes universitarios y escolares.

---

<sup>1</sup> Se caracterizan por la presencia de padres con bajos niveles de escolaridad y/o puestos de trabajo poco calificados, situación de pobreza, alto porcentaje de estudiantes recién llegados y con necesidades educativas específicas (Tarabini, 2017).

**2. Aprendizaje-Servicio Casal Gent Gran:** proyecto de Aprendizaje-Servicio (de ahora en adelante ApS) del instituto-escuela en el casal de gente mayor del barrio<sup>2</sup>, liderado por la docente del centro y la profesional del grupo DEHISI. Inicialmente, es una propuesta diseñada colaborativamente, que también se va transformando con la participación e involucramiento de los estudiantes universitarios y escolares (a diferencia de Identit.art, no se realiza IAP).

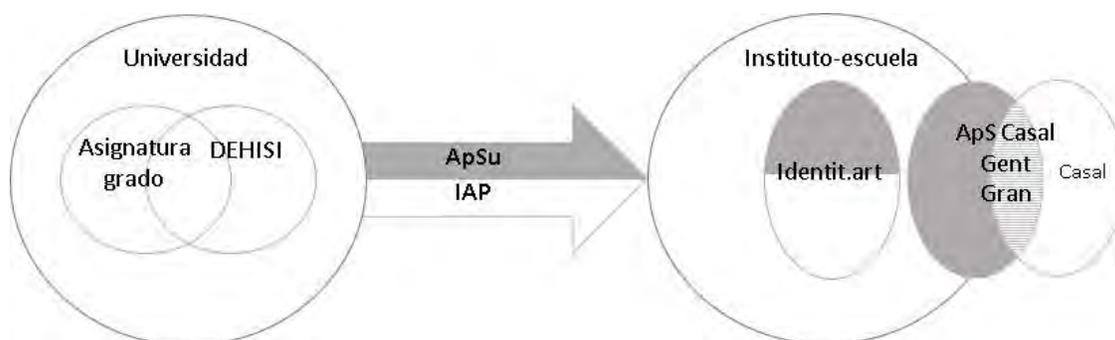


Figura 1. Acciones que vinculan a la Universidad con el Instituto-escuela. Elaboración propia.

A través de estas acciones, tanto la formación como la investigación están al servicio del instituto-escuela, por medio de la participación de diferentes actores universitarios: estudiantes de grado, doctorandas y profesional del grupo DEHISI, en actividades conjuntas con actores escolares: docentes y estudiantes; para responder a un problema o necesidad real de la comunidad educativa (Manzano-Arrondo y Suárez García, 2015).

En la figura 1 se observan las acciones de la universidad dirigidas hacia el instituto-escuela que generan la vinculación interinstitucional y la creación de dos contextos de actividad, correspondientes a los dos proyectos: Identit.art y ApS Casal Gent Gran. En el primer caso, confluyen las acciones del ApSu y de la IAP, mientras que en el segundo ocurre simultáneamente el ApSu y el ApS escolar que se desarrolla en el casal. El elemento común, que constituye nuestro foco de interés, es la acción de ApSu (coloreado en gris).

Como señalamos, la intervención educativa dirigida a crear comunidades de práctica es la que engloba estas acciones y proyectos del grupo DEHISI en el instituto-escuela. Las comunidades de práctica son un grupo de personas que comparten un interés y se comprometen con actividades, participando en las prácticas de la comunidad y aprendiendo conjuntamente. Los miembros desarrollan un repertorio de

<sup>2</sup> En este caso, se produce un efecto de *ApS en cascada*. Es decir, la articulación de dos proyectos de ApS encadenados

prácticas y conocimientos y un sentido de pertenencia basados en la ayuda mutua y la negociación continua de significados (Lave y Wenger, 1991; Wenger-Trayner y Wenger-Trayner, 2015).

Para explicar la formación de comunidades de práctica que emergen de la vinculación interinstitucional, McMillan et al. (2016), se refieren a la creación de comunidades de práctica híbridas. Los autores plantean que la vinculación entre la universidad y otros contextos comunitarios –por medio del ApSu— consiste en la interacción fronteriza entre dos comunidades de práctica diferentes. Los actores de ambas interactúan y participan en actividades conjuntas que constituyen un sistema de actividad interactivo, cuyo desarrollo puede configurarse en una nueva comunidad de práctica híbrida (García Romero y Lalueza, 2019).

En nuestro caso, siguiendo a McMillan et al. (2016), los proyectos Identit.art y ApS Casal Gent Gran consisten en dos contextos de actividad híbridos creados por la interacción y participación conjunta de los actores universitarios y escolares, cuyas comunidades de práctica de referencia son la universidad y el instituto-escuela, respectivamente. La interacción de ambas comunidades de práctica y la constitución del sistema de actividad interactivo puede desencadenar en la construcción de una *comunidad de práctica escolar híbrida*, que emerge en el contexto de las actividades colectivas desarrolladas en el instituto-escuela. Esta interpretación teórica es clave en la definición de nuestro tema de investigación, de modo que será retomada y profundizada en el marco teórico.

Durante la exploración del proceso de construcción de comunidades de práctica híbridas en nuestro campo de estudio identifiqué un elemento clave: la participación. En ambos contextos de actividad observé la interacción inicial entre los diferentes actores universitarios y escolares que participaban de distintas maneras, en relación con las diferentes motivaciones que los movilizaban. Exploré, preliminarmente, cómo construían su participación en las actividades, desplegando determinadas prácticas que respondían y estaban legitimadas por los marcos socioculturales de sus respectivas comunidades de origen. En este proceso, observé nudos críticos que influían en el desarrollo de la participación de los actores, tales como: la diferencia entre los objetivos atribuidos a las actividades; la diversidad de intereses y necesidades; la definición de roles; el diálogo entre las diferentes perspectivas; y la negociación para construir una comprensión compartida de las actividades.

Estos elementos son relevantes para la construcción de conocimientos y aprendizajes comunitarios fundamentados en la participación y construcción de relaciones colaborativas. Más aún, en contextos educativos de alta diversidad social y cultural, en los que se hace patente la necesidad de relaciones más horizontales, distribuyendo la responsabilidad y el poder en las actividades educativas.

Como consecuencia de esta experiencia de campo este proyecto se propone comprender los procesos de participación en la construcción de comunidades de práctica híbridas en el contexto escolar, o como llamaremos también *comunidad de práctica escolar híbrida* constituida en la vinculación entre la universidad y la escuela, por medio de prácticas de Aprendizaje-Servicio Universitario. Profundizar en el conocimiento de este tema es de gran importancia, ya que se configura un nuevo y complejo escenario de intervención e investigación educativa, por lo que ahondar en este proceso contribuiría a ampliar su conocimiento.

## **1.2. Exclusión socioeducativa y prácticas inclusivas e interculturales**

Indudablemente la exclusión socioeducativa es una problemática importante que debemos contemplar para comprender las dinámicas sociales en la construcción de comunidades de práctica híbridas en contextos escolares. En nuestro campo de estudio observamos que tanto el estatus socioeconómico y cultural como el origen y/o grupo étnico de los estudiantes, son decisivos en los procesos de exclusión socioeducativa (Tarabini et al., 2017). Principalmente, los estudiantes de grupos sociales y culturales minoritarios vivencian el *fracaso escolar*<sup>3</sup>, con sus respectivas consecuencias sociales.

Las desigualdades generan procesos de exclusión en todas las dimensiones de la vida social, especialmente en la educativa. Así lo demuestra el octavo informe de la European Anti Poverty Network (EAPN) al comunicar que la población infantil en España (menores de 18 años) presenta altas tasas en gran parte de los indicadores de pobreza y/o *exclusión social*<sup>4</sup>, superando en un 31% a la tasa del conjunto de la población (Llano, 2018). Según el informe, el nivel educativo es un factor determinante: un tercio de la población pobre y/o en exclusión social mayor de 15 años solo ha terminado la educación primaria o menos, y algo más de otra tercera parte ha completado la ESO. Consecuentemente, se comprueba la relación entre la exclusión social y *exclusión educativa*<sup>5</sup> por la influencia entre las desigualdades económicas y las trayectorias educativas de los niños, niñas y adolescentes (Marí-Klose y Marí-Klose, 2012). Una problemática representativa es el fracaso escolar al observar, por ejemplo, que el 50% de las diferencias en el rendimiento entre estudiantes son atribuibles a las diferencias de clase social (Fernández Enguita et al., 2010).

---

<sup>3</sup> Porcentaje de estudiantes que no alcanzan los mínimos niveles exigidos en la educación obligatoria (Departament d'Ensenyament, 2013).

<sup>4</sup> Proceso dinámico de desfavorecimiento social de origen estructural, derivado de la organización social que produce relaciones económicas, políticas, sociales y culturales asimétricas, limitando las oportunidades de acceso a los mecanismos de protección (Llano, 2018).

<sup>5</sup> Proceso acumulativo, que implica la desigualdad en el acceso a experiencias, contenidos y aprendizajes que son considerados básicos en la formación de los estudiantes (Escudero, 2005).

Otro foco de exclusión socioeducativa está en los estudiantes cuyo origen étnico y/o nacional no corresponde al país de escolarización, quienes suelen enfrentarse a una serie de dificultades durante su experiencia educativa (Vila, 2006). En general, los estudiantes migrantes nacidos fuera de España presentan altas tasas de repetición y puntuaciones bajas en pruebas objetivas, (por ejemplo, PISA<sup>6</sup>), obteniendo peores resultados que los nativos (Calero y Escardíbul, 2016; Fernández Enguita et al., 2010).

De acuerdo con Bayona y Domingo (2018), en Catalunya ha aumentado significativamente el fracaso escolar de los estudiantes nacidos en España con padres extranjeros y de aquellos extranjeros llegados antes de los 7 años, cuyos valores de fracaso duplican al de los autóctonos. Asimismo, muestran datos contundentes con valores más elevados de fracaso en estudiantes de primera generación (llegados con 7 o más años), de los cuales un tercio no alcanza el título de ESO. En consonancia, los índices más altos de fracaso escolar corresponden a los centros que tienen mayor concentración de estudiantes migrantes (Bayona-Carrasco y Domingo, 2019).

Frente a la complejidad de estas problemáticas socioeducativas cabe preguntarnos por las prácticas educativas que se promueven para abordarlas. A modo de ilustrar, Tarabini (2018) evidencia que en la ESO (foco de nuestro proyecto) predominan estrategias de *atención a la diversidad*<sup>7</sup>, tales como: la agrupación por nivel, en función del rendimiento académico de los estudiantes; y los programas de diversificación curricular, alternativa para aquellos que tienen bajo rendimiento, pero que nivelan *hacia abajo*. Ambos ejemplos refuerzan la segregación de los estudiantes migrantes con bajo nivel socioeconómico y con dificultades académicas, que se concentran en los grupos con niveles más bajos y en los programas que devalúan las credenciales de egreso (Tarabini, 2018).

A nuestro entender, estas estrategias son ejemplos del diseño de dispositivos de clasificación que jerarquizan y valoran de manera diferente las potencialidades y proyecciones educativas de los estudiantes. Este tipo de intervenciones promueven prácticas educativas que pueden sustentar un sistema que reproduce las condiciones sociales de origen y que limita el derecho a una educación equitativa y de calidad para todos (Tarabini y Bonal, 2016, en Tarabini et al., 2017).

Evidentemente, a este tipo de prácticas subyace una concepción negativa de la diversidad que no garantiza la igualdad de derechos para el desarrollo educativo de los estudiantes. De acuerdo con Lalueza (2012), en estos casos la diversidad social y cultural se concibe como un obstáculo, por lo que se intenta

---

<sup>6</sup> Programme for International Student Assessment

<sup>7</sup> Formas de organización, diseño, desarrollo y seguimiento de actividades de enseñanza-aprendizaje, variadas y flexibles; que posibilitan la implicación, participación y autonomía de los estudiantes, para el desarrollo de capacidades según su etapa educativa (Onrubia, 1993).

compensar el déficit atribuido a los estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios. Esto se debe, entre otras cosas, a la distancia entre la cultura dominante de los centros educativos y la cultura de las familias catalogadas con menor estatus socioeconómico y cultural; lo que genera contextos de aprendizaje poco significativos, alejados de las experiencias de los estudiantes (Tarabini et al., 2017). Surge, entonces, una contradicción entre la cultura mayoritaria y minoritaria que se expresa en una falta de sentido de la experiencia escolar, debido a las diferencias en las metas, prácticas y valores que tienen la escuela y las familias (con sus comunidades) (Laluzza, 2012).

Ante las dificultades y consecuencias desfavorables de este escenario es necesario fomentar alternativas educativas que aborden estas problemáticas, en marcos de igualdad, reconociendo la diversidad y asegurando aprendizajes relevantes para todos. En este sentido, la perspectiva de la educación inclusiva y la mirada intercultural, aportan los elementos claves para propiciar prácticas educativas que rompan con las desigualdades y dinámicas de exclusión.

La agenda global de desarrollo sostenible 2030 define la educación como un derecho fundamental, cuya función es equilibrar las desigualdades sociales. Establece el objetivo de garantizar una *educación inclusiva, equitativa y de calidad* (ONU, 2015). De modo que es central equiparar el acceso a las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes (UNESCO, 2008). Por lo tanto, es imprescindible que los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollen a través de prácticas educativas que se orienten a alcanzar una mayor justicia social.

Booth y Ainscow (2002) sostienen que las prácticas educativas inclusivas exigen, sustancialmente, aumentar la participación de todos los estudiantes, valorando la riqueza de la diversidad para el aprendizaje. Así, la inclusión demanda reducir las barreras contextuales para el aprendizaje y la participación, y con ello, las prácticas de exclusión. En particular, las aulas inclusivas comprenden actividades educativas abiertas, complejas, auténticas y relevantes que permitan diferentes formas de participación y que incluyan diversos aportes para la construcción de conocimientos conjuntos (Onrubia, 2007). Promover el aprendizaje pasaría, entonces, por mejorar la participación de todos los estudiantes y que a su vez otorguen sentido a esa experiencia educativa.

En este esquema inclusivo es fundamental promover prácticas interculturales en contextos de diversidad (Durham, 2018) que incorporen las necesidades, intereses, experiencias y conocimientos de todos los estudiantes (Arroyo, 2013). Para lograrlo, se requiere de un proceso de cuestionamiento y reflexión personal que permita comprender al *otro*, en base a la construcción de relaciones más igualitarias

(Essomba, 2008). De esta manera, es posible promover la participación en diálogos horizontales, fundados en el reconocimiento mutuo.

En suma, si nos proponemos una educación que tenga como finalidad la transformación social es imprescindible fomentar prácticas educativas inclusivas que se orienten a eliminar las desigualdades socioeducativas. Para ello, es necesario que se fundamenten en el reconocimiento y la legitimación del otro (grupos minoritarios); la valoración de diferentes conocimientos socioculturales; la participación, el diálogo, la colaboración y la construcción compartida de nuevos conocimientos que; en definitiva, favorezcan la construcción de sentido en las experiencias de aprendizaje.

Por medio de nuestro proyecto podemos contribuir a la comprensión del desarrollo de prácticas educativas inclusivas e interculturales. En esta línea, la creación de comunidades de práctica híbridas en la escuela, por medio del ApSu, es una práctica que aporta a cumplir las finalidades de estas perspectivas educativas. De manera que indagar en los procesos de participación, en el marco de su construcción, contribuye a comprender los procesos de negociación y construcción de aprendizajes conjuntos entre los participantes, en base a los cuales se pueden transformar las prácticas socioculturales tras la formación de nuevos contextos de actividad híbridos, a los que se dota de significado y sentido. Es indiscutible que, de esta manera, es posible afrontar mejor problemáticas como el fracaso escolar y la exclusión socioeducativa en contextos de diversidad.

### **1.3. Vinculación comunitaria entre universidad y escuela mediante Aprendizaje-Servicio**

En la actualidad la realidad global se caracteriza por una fuerte conectividad entre diferentes espacios sociales. En educación, es visible en la constitución de una nueva ecología del aprendizaje (Coll, 2013), en la que cada vez más se conectan diferentes contextos de actividad educativa y con ello diferentes instituciones, sujetos, prácticas y conocimientos; suponiendo un desafío y transformación para la educación formal y escolar. Los contextos de actividad se vuelven más permeables, facilitando el encuentro e interacción social de diferentes actores educativos que tienen la oportunidad de construir nuevos aprendizajes compartidos.

La universidad es una de las instituciones sociales que opera como uno de los motores de cambio de la sociedad, puesto que se trata de la principal institución encargada de la producción de conocimiento y de la formación profesional avanzada, tiene un rol clave no solo para el progreso científico; sino que también para el desarrollo sustentable de la sociedad (Touraine, 1973). Dicha institución está tomando parte de la responsabilidad para abordar las problemáticas asociadas a la exclusión social y educativa que se reproducen en la escuela, por lo que aporta al proyecto de una educación inclusiva e intercultural

gracias a la participación de nuevos agentes educativos de la comunidad que se comprometen y participan en ese contexto educativo (Essomba, 2008).

Una de las maneras que tiene la universidad para implicarse, y contribuir con mejoras, es ejerciendo su función de extensión mediante la vinculación interinstitucional, la que puede concretarse, entre otras formas, a través de prácticas de ApSu realizadas en el contexto escolar. El ApS es una práctica que integra la dimensión pedagógica y social visible en su doble finalidad: responder a las necesidades reales de una comunidad (en nuestro caso, el instituto-escuela) y desarrollar competencias articuladas explícitamente con los contenidos de aprendizaje curriculares (Elicegui y González, 2000). Los protagonistas son los propios estudiantes, por lo que es central su participación, iniciativa y creatividad; a la vez que se concientizan sobre ciertas problemáticas y se comprometen activamente con ellas (Tapia, 2006).

Desde nuestra perspectiva promover la vinculación de la universidad con la escuela por medio del ApSu no es menor, debido a que en la educación superior predomina un modelo de orientación mercantil o economicista. El foco de interés de este modelo es: por una parte, la formación de profesionales de alto nivel para que ingresen con éxito al mercado laboral y; por otra parte, la investigación que se concentra en la producción de publicaciones en revistas científicas con alto índice de impacto (Manzano Arrondo y Torrego Egado, 2009), a partir de la cual se mide la calidad de la actividad académica (Nassi-Calò, 2013). Sin duda, los esfuerzos por generar esta vinculación mediante el ApSu en la escuela parecen disruptivos frente al nuevo modelo de gestión empresarial instalado en la universidad, debido a que viene a romper con las lógicas dominantes de competitividad, eficiencia y productividad (Manzano-Arrondo y Suárez García, 2015).

De este modo, la vinculación por medio del ApSu y la constitución de un nuevo contexto de actividad educativa, supone un desafío frente a la ampliación de esos focos de interés académico a nivel institucional. Pone sobre la mesa la necesidad de formar no solo a profesionales competentes (por ejemplo, psicólogos de la educación con una sólida formación técnica), ni de producir conocimiento con altos estándares científicos (por ejemplo, artículos en revistas bien posicionadas); sino que también de formar a ciudadanos responsables y producir conocimientos relevantes que generen un aporte social para los diferentes actores con los que se vinculan.

En este sentido, la promoción de un modelo alternativo en la educación superior, basado en la responsabilidad social universitaria, es coherente y sienta las bases para el desarrollo de prácticas de ApSu en la escuela. A diferencia del modelo dominante destaca la dimensión cívica de la universidad y

el compromiso social con su entorno, orientando la actividad académica al servicio de la sociedad (García y Cotrina, 2015). Este modelo, en su versión más transformacional, implica una mirada crítica sobre las prácticas y actividades de enseñanza e investigación, interpeándolas respecto a su aporte al desarrollo de una sociedad sustentable basada en la justicia social (Gaete, 2011).

En consecuencia, cuestiones como el prestigio científico o la excelencia profesional pasan a segundo plano y toman protagonismo los valores éticos que orientan las prácticas académicas hacia el compromiso con la acción social. Como señalamos, el ApS es nuestro caso ejemplar, por lo que a continuación haremos una breve revisión del proceso de aprendizaje subyacente para generar una comprensión en el contexto de la vinculación y la creación de comunidades de práctica híbridas en la escuela.

#### **1.4. Procesos de aprendizaje en la práctica de Aprendizaje-Servicio**

El ApS no es en ningún caso una práctica homogénea, ni en su ejercicio, ni en los referentes teóricos que lo sustentan. De este modo, es necesario hacer una distinción sucinta entre las definiciones del proceso de aprendizaje subyacente, las que relacionaremos con perspectivas de la práctica de ApS que más se acercan a cada uno de esos planteamientos.

Posteriormente, reflexionaremos sobre sus implicancias para la comprensión de los procesos de aprendizaje y participación, particularmente, en el caso de la vinculación universidad-escuela orientada a la creación de comunidades de práctica híbridas basadas en el ApSu. Esta consideración no es menor, debido a que, en este caso, se constituye un sistema de aprendizaje social complejo donde nos encontramos con diversos sujetos *aprendices* (estudiantes universitarios, escolares, profesores, etc.).

Un estudio reciente realizado por García Romero y Lalueza (2019) muestra que los principales modelos conceptuales utilizados en las investigaciones sobre ApS son: el aprendizaje experiencial, transformativo y las teorías críticas. Cabe señalar que, si bien cada uno de ellos enfatiza en diferentes elementos, también comparten supuestos básicos sobre el aprendizaje que son transversales (por ejemplo, los conceptos de experiencia y reflexión), razón por la cual no son necesariamente perspectivas excluyentes.

El aprendizaje experiencial cuyo máximo representante es Dewey (1938), pone el acento en el protagonismo de los aprendices en la creación de significado y sentido, a partir de la reflexión sobre la propia experiencia (Deeley, 2016, en García Romero y Lalueza, 2019). De acuerdo con García y Cotrina (2015) las vertientes más tradicionales en la práctica de ApS suelen adherir a esta perspectiva del aprendizaje. Sin embargo, se inclinan hacia la sistematización de esa experiencia de ApS, con un fuerte interés por la evaluación de los proyectos que lo enmarcan. En ellas, la relación con los destinatarios del

servicio suele ser, primordialmente, de carácter vertical, primando la tecnificación de la práctica de los aprendices.

El aprendizaje transformativo se enfoca en la transformación personal de la experiencia, a partir de la vinculación con la alteridad. Esta consideración impulsa un cambio de perspectiva, tras tomar conciencia de que las propias visiones del mundo están culturalmente determinadas (Merizow, 1997, en García Romero y Lalueza, 2019). Este modelo es acorde a la mirada propuesta por el Aprendizaje Servicio Solidario (ApSs) que se fundamenta en el reconocimiento del *otro*, a través del diálogo horizontal basado en valores de inclusión de la diversidad y búsqueda de la equidad con una perspectiva emancipadora. Para ello, propone procesos de construcción conjunta de conocimientos y aprendizajes, resaltando la necesidad de contextualización y relevancia sociocultural (García y Cotrina, 2015).

Finalmente, la práctica de ApS crítico incorpora el enfoque de la pedagogía crítica, cuestionando el statu quo y problematizando la idea de *aprender para servir y servir para aprender* (García y Cotrina, 2015). Su práctica busca el cambio social, planteando una transformación de los roles entre los miembros de la comunidad y los estudiantes, por lo que fomenta una redistribución de poderes tanto en el aula, como en el entorno comunitario (Mitchel, 2008, en García y Cotrina, 2015). Por lo tanto, el aprendizaje se construye a partir del cuestionamiento de la propia perspectiva orientado a procesos de concientización social, suponiendo una deconstrucción del conocimiento dominante para la construcción de conocimientos significativos encaminados a una mayor justicia social (García Romero y Lalueza, 2019).

A nuestro juicio las tres vertientes del ApS están íntimamente relacionadas, de tal modo que dan cuenta de una suerte de progresión de una comprensión unidireccional a una más bidireccional del proceso de aprendizaje. Si bien el compromiso social por realizar un aporte significativo a un *otro* es central en todos los casos, la manera de construirlo será diferente en función del *lugar* que se otorga al *otro* en ese proceso. Esto es claro, por ejemplo, en las expresiones más asistencialistas en las que el servicio puede tomar la forma de una solución a un problema fundamentado, primordialmente, en los conocimientos técnicos que los contenidos curriculares contemplan para los aprendices. En este caso, la separación entre el aprendiz y el destinatario es evidente: es el primero quien tiene un rol activo de reflexión, aprendizaje y contribución; y el segundo un rol pasivo, ciertamente de receptor (no así de aprendiz).

Claramente, para comprender los procesos de participación en la construcción de una comunidad de práctica escolar híbrida por medio del ApSu habría que problematizar: por una parte, la concepción que se tiene del mismo proceso de aprendizaje en la práctica de ApS. Específicamente, en relación con las preguntas sobre: quién, cómo, cuándo, dónde, con quién y para qué se aprende (o incluso, qué se aprende y quién lo decide). Por otra parte, la concepción que se tiene del *servicio* hacia una mirada más procesual

que lo sitúa, más bien, en las acciones colectiva de los actores universitarios y escolares.

En esta línea, las perspectivas solidarias y críticas interrogan sobre cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje cuando las pretensiones son de construcción colectiva orientadas a la justicia social y la equidad relacional. De modo que aportan una concepción más cercana a una visión comunitaria de los procesos de aprendizaje. Por ejemplo, al plantear como base la reflexión crítica de los propios marcos socioculturales y la participación en procesos de negociación horizontales encaminados a promover un cambio social.

En definitiva, las perspectivas de ApS fuertemente críticas –con componentes solidarios— romperían con las dicotomías de aprendiz/destinatario y aprendizaje /servicio, por lo que a partir de sus aportes podemos construir una comprensión diferente que defina la centralidad de los procesos de participación en las actividades colectivas. Por un lado, transformando la definición del *sujeto de aprendizaje*, pues quien aprende no es ni el uno ni el otro, sino que son todos juntos. Por otro lado, definiendo el aprendizaje como el proceso de participación compartida a partir del cual se construyen, de manera contextualizada, conocimientos significativos para todos los participantes. En consecuencia, se amplía el campo de entendimiento respecto del proceso de aprendizaje, ya que no se limita al aprendiz que brinda el servicio, sino que refiere a toda la comunidad implicada en esa práctica.

Esta ampliación exige una reinterpretación que permita comprender la creación de comunidades de práctica escolar híbridas por medio del ApSu. Para ello, acudiremos a la teoría de la actividad de Engeström (2009) y la teoría de las comunidades de práctica de Lave y Wenger (1991). La primera, nos ayuda a comprender este proceso como la configuración de un sistema de actividad interactivo repleto de tensiones y contradicciones, las que pueden transformar los diferentes elementos de la estructura de la actividad en torno a la cual se organiza esa comunidad. La segunda, nos da claves de análisis para comprender el proceso de participación de los diferentes actores en las prácticas sociales compartidas que se realizan en el contexto de las actividades conjuntas. Ambas perspectivas aportan al análisis de los procesos de participación fundados en la negociación y construcción de significados socioculturales entre los participantes. Para comenzar a elaborar este marco iniciaremos con una breve revisión de algunos antecedentes de investigación acerca del tema.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Antecedentes de investigación sobre comunidades de práctica híbridas**

Existen algunas investigaciones sobre el vínculo entre diferentes comunidades de práctica en el contexto escolar, aunque de acuerdo con sus autores son escasas (Lamas et al., 2018; Solomon et al., 2015; Trust y Horrocks, 2016). Algunas denominan el resultado de este vínculo comunidad de práctica híbrida, cruzada, mixta o mezclada. La mayoría de ellas indaga en comunidades de práctica híbridas ya establecidas, mientras que son menos las que indagan en su proceso de construcción (por ejemplo, Cordero y Mengascini, 2016).

Algunas investigaciones resaltan los cambios y beneficios de crear comunidades de práctica híbridas en la escuela. Por ejemplo, el estudio de Lamas et al. (2018) investiga el establecimiento de un sistema de aprendizaje colaborativo, por medio del ApSu, que vincula una comunidad universitaria con comunidades escolares con alto número de estudiantes gitanos. Según el estudio la participación de los estudiantes universitarios es una fuente importante de cambio. Por ejemplo, favoreciendo la adquisición de nuevos roles, más activos y diversos, el compromiso de los docentes y una mayor participación de los estudiantes escolares en el aula.

Lo anterior también es evidenciado por Regalla et al. (2018) en una comunidad de práctica en la que a través del ApSu los estudiantes universitarios generan cambios sobre las dinámicas escolares y adquieren nuevas herramientas profesionales (por ejemplo, para la construcción de vínculos con los estudiantes escolares). En esta misma línea, Padrós et al. (2012) resaltan la importancia de las ayudas que brindan los estudiantes universitarios a los escolares al centrarse en sus intereses, motivando así su participación. Otros estudios comparten estos resultados (Cordero y Mengascini, 2016; Solomon et al., 2015; Trust y Horrocks, 2016), de modo que en las comunidades de práctica híbridas la participación colaborativa modifica las prácticas usuales, generando cambios en el contexto habitual de enseñanza- aprendizaje en la escuela caracterizado por ser más rígido y jerárquico (Cordero y Mengascini, 2016).

A partir de estas investigaciones se desprenden dos dimensiones claves que son condiciones sociales que permiten la construcción colectiva y el desarrollo efectivo de una comunidad de práctica híbrida: la participación y la creación de intereses comunes.

En las investigaciones es ampliamente mencionada la relevancia de la participación para la construcción de compromisos con las actividades de las comunidades de práctica. Algunas señalan que debido a la complejidad de las comunidades de práctica híbridas puede verse afectada la participación, influyendo en su funcionamiento (por ejemplo, por la diversidad de información,)(Trust y Horrocks, 2016). También, un problema considerado fundamental es el reconocimiento de la *participación periférica legítima* de los actores para validar a los nuevos miembros de la comunidad (Solomon et al., 2015), quienes pueden desarrollar su participación de manera creciente (Lave y Wenger, 1991).

Por lo que se refiere a la creación de intereses comunes, es considerado un elemento central para promover una participación abierta o activa entre los actores que favorezca la comunicación y distribución del poder (Park et al., 2018). La construcción de intereses comunes propicia nuevos niveles de reflexión grupal, alto compromiso y formación conceptual que permite realizar nuevas acciones (Cordero y Mengascini, 2016). Un aspecto sustancial, que contribuye a su creación, es la existencia de múltiples medios, espacios y actividades para que los participantes se comprometan (Trust y Horrocks, 2016). Asimismo, es necesario el reconocimiento mutuo y la creación de un sentido de pertenencia sustentado en relaciones de confianza y apoyo entre los actores (Park et al., 2018).

Dentro de las dificultades en la creación de intereses comunes se encuentran los procesos de negociación. Un obstáculo para la negociación y encuentro entre los actores es la realización de prácticas muy marcadas (o diferenciadas), lo que puede generar resistencias (Solomon et al., 2015). Sin los mecanismos reflexivos y de identificación necesarios puede ser un proceso costoso de conseguir (Min et al., 2017). De ahí que se requieren proyectos educativos más flexibles para integrar las distintas miradas de los actores en una comunidad de práctica híbrida (Lamas et al., 2018).

Respecto a las investigaciones, frecuentemente indagan en comunidades de práctica híbridas ya establecidas o que suponen que lo están. Así, es necesario generar más investigaciones que contribuyan a comprender su proceso de construcción, identificando las características previas en los procesos de participación y colaboración entre los actores (por ejemplo, Cordero y Mengascini, 2016). Además, pocos estudios han indagado en el encuentro entre los actores universitarios y los pertenecientes a otros contextos comunitarios, como la escuela, que participan en proyectos conjuntos en el marco de prácticas de ApSu (por ejemplo, Lamas et al., 2018; McMillan, 2011; Regalla et al., 2018). Por todo lo anterior es un tema pendiente de mayor indagación.

Entre los estudios destaca el de McMillan y sus colaboradores (2011; 2016) que aplican la teoría de la actividad para analizar la construcción de comunidades de práctica híbridas por medio del ApSu. En términos teóricos son escasos los estudios que utilizan la teoría de la actividad, por lo que es una oportunidad para profundizar en esta perspectiva de investigación sobre el tema. Por lo tanto, hemos decidido aventurarnos a dar continuidad a esta línea, para lo cual es necesario efectuar una pequeña exploración teórica que ayude a comprender el desarrollo de los procesos de participación en la construcción de una comunidad de práctica escolar híbrida basada en la práctica de ApSu. Para ello, acudiremos a un cruce entre la teoría de la actividad y la teoría de las comunidades de práctica, realizando una vinculación productiva entre los conceptos de *actividad y práctica* como dos aspectos de la *participación* de las personas en el mundo social (Wenger-Trayner, 2013) que iremos desarrollando progresivamente en este apartado general.

## **2.2. Antecedentes teóricos: actividad colectiva y comunidades de práctica**

La teoría de la actividad de segunda generación de Leóntiev (1979) nos entrega una base del concepto de actividad: determina como unidad de análisis la *actividad colectiva* definida como una acción intencional que ocurre en la interacción entre el sujeto y el mundo, cuya finalidad es satisfacer necesidades internas que han surgido o han sido moldeadas por la cultura. En la realización de actividades, los artefactos culturales mediadores como las herramientas (físicas y simbólicas) transforman la estructura de la interacción humana con el mundo, generando cambios en el ambiente (Kaptelinin y Nardo, 2006). De modo que los contextos de actividad se construyen colectivamente mediante la participación de sujetos que pueden orientarse por un propósito común.

Uno de los principales aportes teóricos, que nos entrega herramientas de análisis, es la *estructura jerárquica de la actividad* que distingue sus elementos constitutivos: la *actividad* en sí misma orientada a un *motivo* (objeto de orden superior), que satisface la necesidad del sujeto (colectivo); las *acciones* conscientes que se dirigen a *metas* (encaminadas indirectamente hacia el motivo); y las *operaciones* automáticas, más inconscientes, que estarán sujetas a determinadas *condiciones* presentes en ese contexto de actividad (Leóntiev, 1978, en Kaptelinin y Nardo, 2006). Esta estructura es dinámica, por lo que puede transformarse, sobre todo, a partir de procesos reflexivos y de construcción de sentido.

Por su parte, la teoría de las comunidades de práctica de Lave y Wenger (1991) —basada en una teoría del aprendizaje social y situada como aspecto integral e inseparable de la práctica social— es central para comprender los procesos de participación en la creación de una comunidad de práctica escolar híbrida. En esta perspectiva Wenger-Trayner y Wenger-Trayner (2015) sostienen que el aprendizaje se produce por la participación en las prácticas sociales de una comunidad, por lo que aprender implica: ser miembro de una comunidad y aprender a participar en las prácticas socioculturales que produce esa comunidad.

La premisa es que se aprende participando e implicándose en las actividades con otros, con quienes se construyen significados y sentidos compartidos.

Las características definitorias de una comunidad de práctica son el *dominio o interés* compartido por los miembros (competencia compartida); *el compromiso* con el desarrollo de actividades conjuntas para satisfacer ese interés (aprendiendo unos de otros); la *formación de una comunidad* en la que interactúan, crean vínculos, se organizan, comparten información, herramientas y habilidades en temas de interés sobre los que se brindan *apoyo mutuo*; y el desarrollo de un *repertorio de prácticas socioculturales* con determinados conocimientos, instrumentos, formas de interacción, etc. (Wenger- Trayner y Wenger-Trayner, 2015). Consecuentemente, los participantes se identifican con la comunidad de la que son miembros y desarrollan un sentido de pertenencia, así como una identidad Individual y grupal (Wenger, 2010).

En lo que sigue expondremos el proceso por medio del cual se constituye una comunidad de práctica escolar híbrida basada en la práctica de ApSu. Aplicaremos las ideas y conceptos que hemos presentado, de tal manera de que nos permitan generar una comprensión basada en la complementariedad de ambas perspectivas.

### **2.3. Sistema de actividad universidad-escuela: interacción entre comunidades de práctica**

Generalmente, la implementación de proyectos de ApSu consiste en que estudiantes de programas de grado realicen prácticas en otras organizaciones o instituciones que actúan como socios comunitarios, tal como es el caso de la escuela. McMillan (2011) aplica la teoría de la actividad histórico-cultural de tercera generación de Engeström (2009) para explicar las prácticas de ApSu que se realizan en otros contextos comunitarios. Este último autor propone el concepto de *sistema de actividad* como sistema de aprendizaje orientado a objetos mediados colectiva y culturalmente. Específicamente, se refiere a la actividad colectiva que se lleva a cabo a través de la división del trabajo entre los miembros de una comunidad, quienes aprenden participando en las actividades de ese sistema.

En un sistema de actividad los patrones regulares de actividad se denominan prácticas y las personas que saben participar de las mismas prácticas se denominan comunidad de práctica (Greeno y Engeström, 2014). En el caso de la vinculación universidad-escuela por medio de la práctica de ApSu, lo que ocurre es la interacción entre dos comunidades de práctica. Es decir, dos sistemas de actividad diferentes que producen un nuevo sistema de actividad colectivo constituido por las interacciones entre los actores universitarios y escolares en las actividades conjuntas (McMillan et al., 2016). De ahí que el ApS es una práctica fronteriza que posibilita la vinculación entre la universidad y la escuela, a través de

las fronteras de esas comunidades de práctica. Por esta razón la unidad de análisis es la *zona de transacción o frontera* donde se constituye ese nuevo sistema de actividad interactivo:

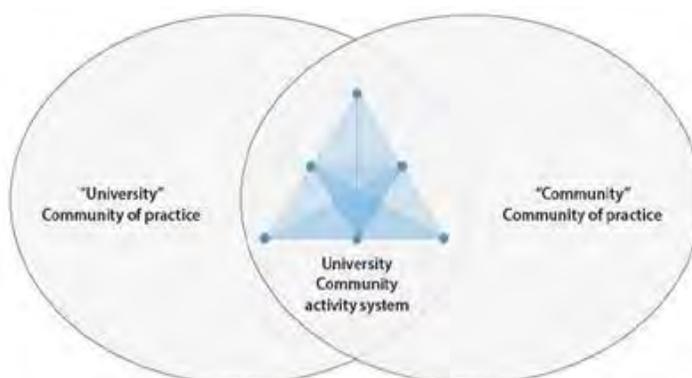


Figura 2. Sistema de actividad en la intersección de dos comunidades de práctica (McMillan, 2008, en McMillan et al., 2016).

En los límites de las comunidades de práctica la competencia suele no estar bien definida, por lo que la posibilidad de innovación es mayor (Wenger, 2010). Gracias a que se trata de límites fluidos (Wenger et al., 2002), puede originarse una articulación e intercambio entre comunidades de práctica diferentes (Lave y Wenger, 1991). El sistema de actividad universidad-escuela se conforma, entonces, en los límites o en la intersección de ambas comunidades, las que confluyen a través de la participación de los actores en las actividades conjuntas.

Es así como nos encontraríamos frente a un panorama más amplio con una gama de relaciones, procesos e interacciones complejas que irían más allá de las pretensiones del servicio y el aprendizaje en relación con el currículo universitario. Nos enfrentamos al surgimiento de nuevas interrogantes, necesidades e intereses en el contexto de la creación de una *comunidad ampliada* que surge de la *asociación* (Cruz y Giles, 2000). Desde la mirada de las comunidades de práctica como parte de sistemas sociales más amplios, se trataría de la interacción fronteriza entre dos comunidades de práctica o de la interrelación de múltiples prácticas (Wenger, 2010). A nuestro entender, la potencial fusión y complementariedad entre ellas, resultando la creación de una comunidad de práctica escolar híbrida.

Como consecuencia, el proceso de aprendizaje en el ApS -como vimos en el apartado anterior- implica, por un lado, que todos los participantes de las actividades de ese sistema son considerados aprendices y, por otro lado, que es el propio sistema de actividad el que aprende (García Romero y Lalueza, 2019). Así entonces, tanto los objetivos de aprendizaje como el servicio han de ser negociados en relación con la construcción de un objeto compartido en la actividad que otorgue sentido a esa experiencia construida

colectivamente. Así, rompemos con las dualidades del ApS que discutimos anteriormente, situando sus componentes en un mismo proceso. Es decir, en la construcción colectiva de conocimiento en el contexto de una comunidad de práctica escolar híbrida.

#### **2.4. Tensiones, negociación y expansión: hacia una comunidad de práctica escolar híbrida**

Ante la interacción en este nuevo territorio nos preguntamos: ¿Qué hacen los participantes en ese encuentro fronterizo? ¿Traspasan los límites o se mantienen en las fronteras? ¿Qué caracteriza a esas nuevas relaciones entre los actores universitarios y escolares? ¿Negocian los diferentes elementos de la actividad? ¿Construyen consensos? ¿Es posible superar esas fronteras y encaminarse a desarrollar una comunidad de práctica híbrida y compleja?

En las comunidades de práctica *los límites* entre las prácticas son resultado de una historia compartida de aprendizaje social, los que pueden llegar a ser conflictivos debido al encuentro fronterizo entre los diferentes compromisos, valores, perspectivas, etc. (Wenger, 2010), correspondientes a las dos comunidades de referencia (universidad y escuela). En esa frontera o *zona límite* ocurren *transacciones* entre los actores que desarrollan nuevas relaciones y pueden traspasar o no esos límites (McMillan, 2011; McMillan et al. 2016). Los actores universitarios y escolares tienen, naturalmente, distintas necesidades e intereses, así como un repertorio de prácticas, conocimientos y significados que pueden diferir significativamente. Por este motivo, se pueden generar tensiones en la relación entre los participantes que interactúan en el contexto de las actividades conjuntas.

Debido a la diversidad de información que puede entrar en contradicción, en el proceso de construcción de una comunidad de práctica híbrida es clave generar un espacio de diálogo y compromiso entre los diferentes mundos sociales, historias, conocimientos y prácticas (McMillan et al., 2016). Se trataría entonces de un *encuentro intercultural*, entendiendo que refiere a dos micro culturas diferentes (Crespo et al., 2014) cuya continuidad de significados socioculturales no persiste, necesariamente, a través de las fronteras (Wenger, 2010). Por el contrario, deben ser renegociados por los participantes que se relacionan en el espacio fronterizo donde se puede desarrollar una nueva *comunidad de práctica escolar híbrida*.

De manera que es en ese espacio de transacción fronteriza en el que se manifiestan y siempre están presentes los elementos de cada comunidad de práctica (su discurso, estructura, normas, etc.) donde está la oportunidad de construir aprendizajes y conocimientos comunitarios (Tuomigrohn y Engeström, 2003, en McMillan et al., 2016). Si entendemos que dicha construcción se fundamenta en la negociación de significados y en el compromiso con la actividad (Lave y Wenger, 1991) la cuestión consistiría en construir un sistema de significados compartidos en torno a la producción colectiva de prácticas sociales,

definiendo conjuntamente qué es importante para todos los participantes. De acuerdo con esto, es básica la definición de un *interés común o un dominio compartido* en torno al cual se establece un *régimen de competencia* compuesto por expectativas, compromisos y la producción de un repertorio de recursos y conocimientos prácticos (Wenger, 2010).

En cuanto a los procesos de participación, Lave y Wenger (1991) acuñan el concepto de *participación periférica legítima* como un punto de vista analítico y una forma de entender el aprendizaje integrado en las prácticas sociales de toda actividad. Esta noción permite comprender el proceso de participación de manera abierta y dinámica en el cual los nuevos miembros pueden desarrollar su participación de manera creciente, comprendiendo la periferia como una posición de empoderamiento. Cada actor tiene una reivindicación más o menos efectiva del régimen de competencia negociado colectivamente, frente a lo cual se construye un sentido de la propia participación y una posición dentro de esa comunidad (Wenger, 2010). En este proceso, la transformación de la participación es parte de las trayectorias de aprendizaje de los actores y de las distintas formas de pertenencia a la comunidad (Lave y Wenger, 1991). De este modo, el compromiso con las actividades de la comunidad y las distintas formas de participación van a depender de si esa experiencia es significativa y tiene sentido para cada uno de sus miembros.

En términos de la actividad, lo anterior supone compartir motivos e implicarse en actividades orientadas a determinadas metas para que tengan sentido y promuevan el desarrollo y aprendizaje de todos (Lalueza, 2012). En nuestro caso, en el sistema de actividad conformado por la vinculación universidad- escuela por medio del ApSu, la cuestión radicaría en analizar desde la estructura jerárquica de la actividad, por ejemplo: si las acciones se dirigen a metas que han sido consensuadas (o no), que se orienten a motivaciones (menos conscientes) que sean significativas para ese colectivo y que representen los intereses individuales de los participantes. Es decir, en qué medida y cómo, a partir de la asociación e interacción de estos dos sistemas de actividad se construye un objeto compartido, tanto a nivel de metas intermedias como de motivos finales.

Lo que hemos estado planteando hasta ahora exige, de manera necesaria, una negociación y transformación de la estructura de la actividad, visible en la producción de nuevos artefactos y de prácticas sociales que reflejen los significados a los que han llegado los participantes en esa experiencia compartida (Wenger, 2010). Como hemos visto no existe un equilibrio perfecto en los sistemas de actividad, por el contrario, pueden existir innumerables contradicciones internas que solo son posibles de solucionar mediante la transformación de esos sistemas (Engeström, 2009). Indudablemente, este cambio se facilita por la reflexión conjunta sobre los diferentes aspectos de la actividad (por ejemplo, al negociar intereses, metas, herramientas, reglas, roles y las formas de participación en general).

De modo que la expansión de perspectivas en este proceso de construcción de una comunidad de práctica híbrida presenta el desafío de construir un objeto compartido y un motivo común, a partir de la interacción entre los objetos de los dos sistemas de actividad (universidad y escuela) (Engeström, 2009). Como resultado, se pueden transformar en un tercer objeto compartido, asociarse alrededor de un objeto parcialmente compartido o como indica McMillan (2016) persistir sus objetos iniciales, aunque vinculados. Esta cuestión es esencial considerando que solo es posible adquirir nuevos artefactos mediadores y nuevas formas de acceso (o comprensión) de la realidad en la medida que se comparten metas y normas, produciendo a su vez una transformación de los sujetos (Laluzza, 2012).

Asimismo, las herramientas ligadas a la práctica también pueden contribuir a definir límites, por ejemplo, al recopilar información, constituyéndose como objetos límites a través de los cuales se articulan y coordinan distintas perspectivas y prácticas que pueden tomar nuevos significados (Bowker y Star, 1999, en McMillan et al., 2016). Esto puede favorecer un cambio en la comprensión que tienen los participantes sobre algún aspecto primordial de la actividad y un cambio en las prácticas del sistema (Greeno y Engeström, 2014).

En efecto, la manera de enfrentar las contradicciones del sistema y resolverlas será mediante la expansión del objeto, lo que exige una negociación entre perspectivas expandiendo, a la vez, su campo de acción con nuevas herramientas (Engeström, 2009; Greeno y Engeström, 2014). Como resultado, la superación o resolución de esas contradicciones y la construcción colectiva de un objeto común –con la expansión de las perspectivas de los sujetos— es lo que nos permitirá decir que, en cierto modo, se ha instituido la estructura que sostiene la comunidad de práctica híbrida, la que sin duda viene gestándose desde el primer encuentro entre los actores universitarios y escolares y que seguirá desarrollando su camino y ritmo.

Expuesto este marco interpretativo, para rastrear el proceso de construcción de una comunidad de práctica escolar híbrida basada en el ApSu es necesario dilucidar qué ocurre en el encuentro fronterizo entre estas dos comunidades de práctica: universidad y escuela. Particularmente, las tensiones, negociaciones, expansiones y construcción de metas y motivos compartidos en ese sistema de actividad interactivo. Para identificar estos procesos nos proponemos indagar en las prácticas y narrativas de los actores universitarios y escolares, lo que nos permitirá analizar su participación, las posiciones que toman en el contexto de actividad y el sentido atribuido a esa experiencia fronteriza.

### 3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

**Objetivo general:** Comprender el desarrollo del proceso de participación de los actores universitarios y escolares, en la construcción de una comunidad de práctica híbrida basada en prácticas de Aprendizaje Servicio Universitario realizadas en el instituto-escuela.

**Objetivo específico 1:** Identificar, describir y analizar las formas de **participación** de los actores universitarios y escolares, en el contexto de las actividades conjuntas realizadas en el marco de las prácticas de Aprendizaje-Servicio Universitario en el instituto-escuela.

#### **Preguntas de investigación:**

1. ¿Qué formas de participación tienen los diferentes actores en la realización de las actividades conjuntas?
2. ¿Qué roles construyen los actores participantes en el contexto de actividad?
3. ¿Cómo se transforma la participación de los diferentes actores?
4. ¿Existe una pauta evolutiva en las formas de participación de los actores a lo largo del tiempo?

**Objetivo específico 2:** Identificar, describir y analizar cómo los actores universitarios y escolares *dan sentido* a su experiencia de participación en el encuentro y negociación de los diferentes repertorios de prácticas y conocimientos en el contexto de las actividades conjuntas.

#### **Preguntas de investigación:**

1. ¿Qué narrativas producen los actores sobre su experiencia de participación en el contexto de las actividades conjuntas?
2. ¿Qué significados construyen los participantes en torno a la actividad y sus diferentes componentes (objetos, metas, herramientas, reglas, roles...)?
3. ¿Se genera un proceso de diálogo y negociación entre los diferentes significados que los participantes dan a la actividad?
4. ¿Los participantes construyen significados compartidos sobre la actividad que den cuenta de una definición conjunta?

## 4. METODOLOGÍA

### 4.1. Enfoque y diseño

De acuerdo con Valles (1999) este proyecto adhiere a un *paradigma constructivista e interpretativo* que se enfoca en la construcción de la experiencia de los sujetos, a través de los significados que emergen de las interacciones sociales. Dentro de este marco, nos situamos en una *metodología cualitativa*, a partir de la cual enfatizamos en el punto de vista de los sujetos y en la atribución de esos significados a sus experiencias (Flick, 2007).

El diseño de investigación consiste en un *estudio de casos* de carácter *descriptivo* que permite profundizar en ciertos fenómenos que se muestran en unidades sociales (Gerring, 2007). De manera que el criterio de selección de los casos se basa en el vínculo con ese fenómeno (Hannerz, 2003; Stake, 1994) que se relaciona, a su vez, con procesos sociales (Snow et al., 2003).

En nuestro estudio los casos son contextos colectivos de actividad (unidad social) en los que participan los actores universitarios y escolares. Por lo tanto, este diseño nos permite generar una comprensión compleja y holística del fenómeno de la participación en dos contextos de actividad específicos (identit.art y ApS casal Gent gran), dando cuenta de las particularidades locales que caracterizan al proceso de construcción de una comunidad de práctica escolar híbrida basada en el ApSu (proceso social).

Además, este proyecto de investigación se inspira en dos enfoques metodológicos diferentes: *la etnografía y la narrativa*. Ambos permiten abordar de manera complementaria los objetivos de investigación, centrándonos tanto en las prácticas como en las narrativas individuales y grupales. A continuación, describimos cada uno de ellos.

#### ***La etnografía***

Entendemos la etnografía como un proceso interpretativo para comprender los significados situados construidos por una comunidad o grupo humano, en función de los cuales realizan sus acciones. Para Agar (1982), el conocimiento etnográfico es un proceso en el que se contrastan los significados que creemos pertenecen a una comunidad, hasta llegar a los significados que permitan comprender por qué esa comunidad hace lo que hace. En este esquema hermenéutico, los significados son los que impulsan la acción (Reed, 2010) y la etnografía es la búsqueda de esos significados a través de la observación de esas acciones.

En relación con nuestro primer objetivo específico de investigación, nos interesa identificar, describir y analizar las formas de participación de los actores (incluidos los roles, la transformación y pautas asociadas a esa participación), para lo cual tomaremos un enfoque etnográfico que nos permitirá observar y describir las acciones, interacciones y prácticas que se desarrollan en la actividad.

Particularmente, siguiendo a Knoblauch (2005), la inmersión será acotada a los intereses de investigación, por medio de una etnografía focalizada orientada a la búsqueda de ciertos datos. Nos interesa, especialmente, la focalización en el contexto situacional. Observaremos *in situ* el desarrollo de la actividad y la organización de sus elementos constitutivos. Por ejemplo, las acciones, objetivos y reglas que se enuncian explícitamente (junto con el espacio y herramientas físicas), pero así también elementos implícitos develados en las interacciones sociales que envuelven, asimismo, elementos simbólicos relacionados con las formas de participación.

En cuanto a la posición de la investigadora, concebimos la etnografía como un proceso comprensivo de un fenómeno social en el que la producción de conocimiento ocurre en la interacción del investigador con los diferentes sujetos del campo de estudio (Guber, 2011). De modo que la investigadora tendrá que sumergirse subjetivamente en ese grupo o comunidad de práctica híbrida en desarrollo, pues la experiencia directa es la que permitirá construir una mirada situada de los casos. Por lo tanto, nos orientamos a un enfoque *emic*, pues nuestro estudio se sustenta en el conocimiento profundo de la cultura de los participantes (Berry, 1999), a partir de lo cual se construye la perspectiva y criterios de la investigadora.

### ***La narrativa***

La perspectiva de la psicología sociocultural define la narrativa como una herramienta teórico-metodológica que estudia los significados (Williams y Arciniegas, 2015). Según Bruner (1997) la narración es una forma de pensamiento y un vehículo para la creación de significados relativos al marco de referencia o la perspectiva desde donde se construyen, en un tiempo y espacio determinados. Narrar es poner la vivencia en palabras, resignificar las experiencias y dar sentido a las propias historias por medio de la recreación de acontecimientos que responden a un entramado subjetivo que, a su vez, da cuenta de una configuración particular de los hechos vividos (Arias-Cardona y Alvarado-Salgado, 2015).

En relación con nuestro segundo objetivo específico nos interesa identificar, describir y analizar cómo los actores universitarios y escolares dan sentido a su experiencia de participación, por medio de la producción de narrativas. De manera que indagaremos en los relatos individuales y grupales, específicamente, en relación con los procesos de negociación y construcción compartida de significados

que los actores atribuyen a la actividad (por ejemplo, visible en la forma en que expresan los objetivos, metas, roles, etc.). Así, comprenderemos ese encuentro y negociación entre los diferentes repertorios de prácticas y conocimientos de los actores universitarios y escolares escuchando las voces de los propios participantes, aproximándonos a sus acciones, circunstancias y relaciones como un todo complejo que es parte del entramado narrativo (Arias-Cardona y Alvarado-Salgado, 2015).

En el caso de las narrativas individuales la propia voz convoca las voces de otros, por lo que no es un relato solitario, sino que una producción *polivocal* generada intersubjetivamente (Arias-Cardona y Alvarado-Salgado, 2015). Por esto, podremos indagar en los procesos de diálogo y negociación de significados de los actores sobre su participación en las actividades, ya sea de manera indirecta, mediante los relatos individuales que incorporan *otras voces* con las que dialogan; o de manera directa, mediante la interacción y el diálogo *explícito* entre los actores y la creación de relatos grupales.

Respecto al lugar de la investigadora transparentamos el hecho de que *su voz* también está presente. No solo como una voz explícita, sino que también en la medida que entra en diálogo con los participantes de la investigación durante la aplicación de técnicas específicas (como veremos prontamente). Por esta razón esta voz también se incorpora, hasta cierto punto, en las narrativas de los actores.

#### **4.2. Contexto y participantes**

Como ya sabemos el proyecto de investigación se concretará en el instituto-escuela de la ciudad de Barcelona en el que actualmente el grupo DEHISI desarrolla el programa de ApSu y las acciones concretas de los proyectos de intervención: Identit.art y ApS Casal Gent Gran. Por consiguiente, la elección de la muestra ha sido intencionada o por conveniencia.

Esta propuesta de investigación busca contribuir al trabajo global del grupo DEHISI. De ahí que nuestro argumento no se limita a la accesibilidad de los casos, sino que resalta la intención de profundizar en el análisis del fenómeno de la participación, a partir de lo cual comprender el proceso de construcción de comunidades de práctica híbridas impulsado por las acciones de la propia universidad.

Además, hay que mencionar que en ambos casos de estudio se trata del mismo tipo de población (tanto respecto de los actores universitarios como escolares). Así, tenemos la oportunidad de trabajar con dos tipos de actividades híbridas diferentes, pero que se desarrollan en un mismo contexto educativo. Igualmente, destacamos la importancia de ahondar en la comprensión de dos casos particulares, abogando por la producción de conocimiento situado y contextualizado sobre el tema. Por todo esto, los casos establecidos son relevantes para este estudio.

En consecuencia, no definimos criterios de selección como tal, pero sí podemos recalcar una serie de características:

- Vinculación interinstitucional entre la universidad y el instituto-escuela mediante ApSu
- Proceso de intervención educativa orientada a la creación de comunidades de práctica
- Realización de actividades colaborativas entre actores universitarios y escolares
- Contexto de exclusión socioeducativa con altos niveles de fracaso escolar
- Contexto educativo con alta presencia de diversidad social y cultural

Tabla 1  
*Participantes de la investigación.*

	<b>CASO 1</b>	<b>CASO 2</b>
<b>Proyecto</b>	Fondos de identidad y expresión artística	ApS escolar en el casal de gente mayor
<b>Nombre asignatura</b>	Identit.art	ApS Casal Gent Gran
<b>Participantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 6 estudiantes de grado en Psicología</li> <li>▪ 20 estudiantes (Aproximadamente) de 1º, 2º y 3º de ESO</li> <li>▪ 1 docente de secundaria</li> <li>▪ 2 investigadoras (doctorandas) y 1 profesional (tutora universitaria)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ídem</li> <li>▪ Ídem</li> <li>▪ Ídem</li> <li>▪ 1 profesional (tutora universitaria)</li> </ul>

Elaboración propia.

Es preciso señalar que, como pudimos apreciar en la figura 1 (al inicio de este trabajo), la asignatura ApS Casal Gent Gran (caso 2) implica la interacción con un tercer marco institucional: el casal. Si bien es cierto que la interacción entre los estudiantes de secundaria y la gente mayor es relevante –sobre todo si pensamos en las relaciones intergeneracionales y los procesos de legitimación– no es el foco de esta investigación. Por el contrario, enfatizamos –como hemos sostenido a lo largo de este proyecto– en la vinculación entre la universidad y la escuela. Por lo cual, definimos la presencia de la gente mayor como parte del contexto en el que se desarrollan las actividades de la asignatura, pero no como participantes propiamente tal de nuestra investigación.

Llegados a este punto, y con el fin de realizar una contextualización adecuada del estudio, es necesario presentar los objetivos de intervención planteados por los proyectos/asignaturas que se llevan a cabo en el instituto-escuela. Para efectos de este trabajo y para evitar confusiones es importante distinguir: por un lado, los objetivos de intervención que caracterizan nuestros casos y que son parte del campo de estudio y; por otro lado, nuestros objetivos de investigación ya expuestos.

Tabla 2  
*Objetivos de intervención de los proyectos*

<b>Proyectos de intervención</b>	<b>Objetivos generales y específicos</b>
<b>Fondos de identidad y expresión artística</b>	<p>Explorar las narrativas identitarias a través de la expresión artística, desde una perspectiva crítica, antirracista y transformadora.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acompañar la auto indagación, el autodescubrimiento y la construcción identitaria</li> <li>2. Favorecer la problematización de las concepciones, discursos estáticos y estigmatizadores en torno a la identidad</li> <li>3. Facilitar y acompañar la creación de narrativas identitarias mediante recursos artísticos.</li> </ol>
<b>ApS escolar en el casal de gente mayor</b>	<p>Reconstruir la memoria histórica del barrio, a través de la facilitación de vínculos intergeneracionales entre estudiantes y gente mayor promoviendo la creación de una identidad colectiva a partir de la producción de narrativas compartidas.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acompañar el proceso de familiarización y vinculación de los estudiantes con la gente mayor, favoreciendo su interacción mediante la participación en actividades que abordan la historia e identidad del barrio.</li> <li>2. Promover en los estudiantes la construcción de una perspectiva y posicionamiento sobre el ciclo vital y la Gente mayor.</li> <li>3. Acompañar a los estudiantes en la definición, diseño e implementación de un servicio para la gente mayor.</li> </ol>

Información sustraída de los documentos de los proyectos ubicados en los archivos de trabajo del grupo DEHISI.

### ***Antecedentes del campo: formas de participación en las actividades***

En cuanto a las características de las actividades, en ambos proyectos se estructuran de la siguiente manera: 1) fase previa a la sesión: se realiza un breve repaso y coordinación de la actividad entre los participantes (estudiantes universitarios, investigadoras, profesional y docente); 2) durante la sesión: desarrollo de la actividad en la que participan todo los actores universitarios y escolares (incluidos estudiantes de secundaria); 3) fase posterior a la sesión: se reúnen nuevamente los mismos actores de la fase previa, para comentar y reflexionar sobre el funcionamiento de la actividad, con especial atención en la participación de los estudiantes escolares. De manera que es principalmente en estos tres momentos que ocurren las interacciones entre los actores, mientras que la fase posterior es particularmente importante para la reflexión de los participantes sobre sus propias prácticas durante la actividad.

En ambos proyectos los estudiantes universitarios participan en pequeños grupos conformados por los estudiantes de secundaria. En este contexto los universitarios tienen, por un lado, una posición de trabajo horizontal, a la par con los escolares (participando en las mismas condiciones) y, por otro lado, de guía y acompañamiento a los integrantes del grupo. Este doble rol es dinámico, es decir, varía en función del contexto situacional y del tipo de actividad que se desarrolla sesión a sesión. En el caso de Identit.art, la dinamización de las actividades la realizan las investigadoras (doctorandas) y la profesional (tutora universitaria) con la colaboración de la docente, de quien se espera una apropiación progresiva de este rol. De este modo, la organización y dirección de la actividad deben ser constantemente negociadas entre todas ellas. En el caso de ApS Casal Gent Gran difiere en que no participan las investigadoras, debido a que —como comentamos anteriormente— el proyecto surge del propio instituto-escuela. Por lo tanto, la dinamización es compartida entre la profesional del grupo de investigación y la docente. Adicionalmente, se cuenta con la presencia de la gente mayor del casal en la medida que se logra propiciar su participación voluntaria en las actividades propuestas.

### **4.3. Procedimiento y técnicas de producción de información**

Como hemos visto hasta ahora en nuestra metodología hacemos una diferenciación entre la etnografía como acceso a la descripción de las prácticas y la narrativa como acceso a los significados. No obstante, sabemos que la realidad es mucho más compleja. En este sentido, las prácticas que podemos observar incluyen narrativas que dan cuenta del significado y el sentido que se otorga a las acciones en curso. Sin embargo, a modo de estrategia, cada enfoque metodológico se ha orientado, prioritariamente, a cada uno de nuestros objetivos específicos, aunque no exentos de matices.

A continuación, presentamos las técnicas que se utilizarán para la producción de información con una breve descripción de cada una de ellas y de la forma en que se llevará a cabo su aplicación con los participantes.

Tabla 3  
*Técnicas de producción de información*

<b>Enfoque</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Técnicas</b>	<b>Unidad de análisis</b>	<b>Unidad de observación</b>	<b>Participantes</b>
Etnográfico	1	Observación participante	Actividad colectiva	Acciones, interacciones y prácticas	Actores escolares y universitarios
Narrativo	1 y 2	Entrevistas semiestructuradas	Narrativas	Relatos individuales	- Profesional - Investigadoras - Docentes
Narrativo	2	Grupos focales	Narrativas	Relatos grupales	- Estudiantes universitarios - Estudiantes de ESO

Elaboración propia.

### ***Observación participante***

La observación participante se utiliza en el trabajo de campo para recolectar información de los quehaceres cotidianos o prácticos que realiza un grupo social (Flick, 2007). Las observaciones pueden estar relacionadas con lo que dicen y/o con lo que hacen las personas involucradas en un entorno en particular (Jociles, 1999).

En concreto, se efectuarán observaciones participantes de las actividades que se realizan en las sesiones semanales de las asignaturas Identit.art y ApS Casal Gent Gran, orientadas hacia ciertos aspectos de la vida social del grupo, más que la totalidad de las actividades realizadas en el entorno (Knoblauch, 2005). Específicamente, las observaciones se enfocarán en las distintas maneras que los actores se sitúan y participan en la actividad, junto con la diferentes interacciones y roles que se derivan de sus acciones y prácticas. Así también, los cambios que experimentan los actores en ese campo de participación y ciertas regularidades presentes en esos cambios.

Las observaciones participantes se focalizarán en dos segmentos temporales diferentes del curso académico 2021-2022 con la presencia de un pequeño intervalo. Todas las observaciones serán registradas en notas de campo, así como en registros visuales, de audio, etc., en los casos que así se disponga durante el trabajo de campo. Finalmente, en el anexo 1 se presenta una propuesta de las posibles

dimensiones a explorar.

### ***Entrevistas semiestructuradas***

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987) las entrevistas cualitativas se caracterizan por encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, con el objetivo de comprender la perspectiva que tienen sobre sus experiencias o determinadas situaciones expresadas con sus propias palabras. Hemos decidido realizar entrevistas semiestructuradas basadas en una guía de temas o dimensiones a tratar, pero en condiciones de flexibilidad que permitan elaborar nuevas preguntas que surjan del entrevistado o de la situación de entrevista (Veloso, 2006).

Realizaremos entrevistas a tres actores considerados informantes claves: profesional e investigadoras doctorales (pertenecientes a DEHISI) y docentes de secundaria. Nos centraremos en los relatos individuales con una doble finalidad. Por una parte, para indagar y construir una idea general del proceso de participación de todos los actores universitarios y escolares implicados en las actividades conjuntas, junto con los cambios y regularidades que se van presentando en el desarrollo de la actividad. Por otra parte, para explorar las narrativas individuales en relación con la propia experiencia de participación de los actores entrevistados.

Se enfatizará en los relatos sobre las características de las actividades (objetivos, artefactos, reglas, etc.), la construcción de relaciones, la negociación entre los participantes y la realización de prácticas conjuntas. A partir de todos estos tópicos podremos explorar los procesos de negociación y construcción compartida de significados en torno a la actividad.

Las entrevistas se concretarán al inicio, intermedio y al final del curso académico y tendrán una duración de entre 45 y 60 minutos. La realización en estos tres momentos nos permitirá indagar en el proceso de transformación de la participación de los actores en las actividades. Se realizará un mínimo de tres entrevistas por cada uno de estos actores claves, las que serán registradas en audio y posteriormente transcritas.

### ***Grupos focales***

De acuerdo con Canales (2006) el grupo focal indaga en la manera que un grupo concibe una realidad a través del uso de sus elementos culturales, interpretaciones y significados sociales. En esta técnica la palabra está centrada en la experiencia vivida y da cuenta de la comprensión de los sujetos sobre su propia acción. De modo que el objetivo es reconstruir con los informantes todas las perspectivas

comprendivas o interpretativas para analizar los sentidos de la acción, los que pueden tener tanto una lógica simbólica grupal (como significado común) como individual, en la medida que se producen un conjunto de relatos de experiencias de varios individuos y en diversas dimensiones.

Se realizarán grupos focales, por un lado, con los estudiantes universitarios y, por otro lado, con los estudiantes de ESO que participan de las actividades de cada uno de los proyectos. Tendrán como finalidad explorar las narrativas en torno a su experiencia de participación en el contexto de las actividades conjuntas e indagar en los significados que construyen sobre la actividad, poniendo énfasis en el diálogo y negociación entre los participantes para la construcción de narrativas conjuntas.

Se estima que la composición de los grupos focales será de máximo diez personas (razón por la cual en el caso de los estudiantes de ESO se tratará de dos grupos focales por proyecto). Su duración será aproximadamente de 90 minutos. Se realizarán en tres momentos: inicial, intermedio y final del curso académico, con la finalidad de conocer la transformación de esas narrativas que den cuenta, por ejemplo, de la coexistencia de narrativas opuestas o de la creación de narrativas comunes. De igual manera, los grupos focales serán grabados en audio y transcritos para su posterior análisis.

Cabe señalar que las pautas de las entrevistas y de los grupos focales serán diferentes en función de las características de cada caso, a modo de contextualizar las preguntas y tópicos a abordar de acuerdo con su relevancia para cada proyecto. Además, en el anexo 2 se presenta una propuesta de las posibles dimensiones a explorar en relación con nuestro segundo objetivo específico, tanto para el caso de las entrevistas como para el de los grupos focales.

#### **4.4. Procedimiento y técnicas de análisis de información**

Hemos decidido efectuar un análisis de contenido cualitativo de carácter deductivo-inductivo. Esta técnica nos permitirá realizar una descripción sistemática de la información obtenida y establecer algunas regularidades en la experiencia compartida por los participantes (León y Montero, 2003). En concreto, el procedimiento comprende la identificación de segmentos de los textos (correspondientes a las notas de campo, entrevistas y grupos focales previamente transcritos) y la construcción de categorías de acuerdo con los temas y contenidos planteados en la formulación de los objetivos específicos y las preguntas de investigación.

Hemos optado por un diseño mixto de análisis de datos para crear categorías por medio de la confrontación de categorías generales previamente definidas, relacionadas con las dimensiones de análisis presentadas en los Anexos. Estas serán confrontadas con la información emergente durante el proceso de producción de datos, de tal modo de profundizar en estos tópicos de interés.

El análisis cualitativo de contenido nos permitirá explorar los significados (Gómez-Mendoza, 2000), ya que constituye una herramienta interpretativa del material manifiesto e implícito que se produce por medio de las observaciones participantes, entrevistas y grupos focales. A partir de ello, reelaboraremos los datos agrupándolos y estableciendo relaciones con la teoría previa. Para el procesamiento de la información utilizaremos el programa Atlas ti versión 8, por medio del cual se realizará el proceso de codificación.

Además, realizaremos una triangulación de la información obtenida de las diferentes técnicas para la complementariedad de los datos (Erzberger y Kelle, 2003, en Hammersley, 2008) permitiéndonos, asimismo, contrastar y llevar a cabo un análisis global de la información.

Por último, este proyecto contempla la eventual realización de un estudio piloto (incluido en el plan de trabajo), que consistirá en una elaboración de los datos explorados en el campo de estudio, profundizando en la producción de información orientada por los lineamientos planteados en esta propuesta.

### ***Consideraciones éticas***

Para realizar esta investigación se prevé realizar una reunión previa con el equipo directivo del instituto-escuela para dar a conocer el objetivo del estudio y establecer un compromiso de devolución de los resultados para los implicados. Durante el proceso, se resguardará la confidencialidad de la información y el cuidado de todos los participantes. Se confeccionarán consentimientos informados para comunicar el propósito del estudio y contar con la participación voluntaria de todos los actores.



## 6. BIBLIOGRAFÍA

### 6.1. Referencias bibliográficas

- Agar, M. H. (1982). Toward an Ethnographic Language. *American Anthropologist*, 84(4), 779–795. <https://doi.org/10.1525/aa.1982.84.4.02a00030>
- Arias-Cardona, A. M., y Alvarado-Salgado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2), 171–181. <https://doi.org/10.21615/3022>
- Arroyo, M. José. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144–159. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/186>
- Bayona-Carrasco, J., y Domingo, A. (2019). Proceso migratorio, concentración escolar y resultados académicos en Cataluña. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario de Estudios Sobre Migraciones*, 47, 3–34. <https://doi.org/10.14422/mig.i47y2019.001>
- Bayona, J., y Domingo, A. (2018). El fracaso escolar de los descendientes de la inmigración en cataluña: más que una asignatura pendiente. *Perspectives Demográfiques*, 011, 1–4. [https://ced.uab.cat/PD/PerspectivesDemografiques\\_011\\_ESP.pdf](https://ced.uab.cat/PD/PerspectivesDemografiques_011_ESP.pdf)
- Berry, J. W. (1999). Emics and Etics: A Symbiotic Conception. *Culture and Psychology*, 5(2), 165–171. <https://doi.org/10.1177/1354067X9952004>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Índex per a la Inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva (Traducido y adaptado al catalán por el Grup de treball sobre escola inclusiva de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona)*. Center for Studies on Inclusive Education. <http://www.xtec.cat/monografics/inclusio/index.html>
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje/Visor.
- Calero, J., y Escardíbul, J. O. (2016). Proceso educativo y resultados del alumnado nativo y de origen inmigrante en España. Un análisis basado en PISA-2012. *Estudios de Economía Aplicada*, 34(2), 413–438. <https://www.redalyc.org/pdf/301/30146038006.pdf>
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social* (1st ed.). LOM.
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. In J. L. Rodríguez Illera (Ed.), *Aprendizaje y Educación en La sociedad digital* (pp. 156–170). Universitat de Barcelona. <https://doi.org/10.1344/106.000002060>
- Cordero, S., y Mengascini, A. (2016). La construcción de una comunidad de práctica: articulaciones posibles entre la escuela y la academia. *Cuadernos de La Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 50, 147–159. <http://www.redalyc.org/pdf/185/18552439005.pdf>
- Cotrina, M., y García, M. (2016). Aprendizaje-Servicio e innovación en la universidad. In M. Santos

- Rego, A. Sotelino Losada, y M. Lorenzo Moledo (Eds.), *Aprendizaje y Servicio en cascada en la formación inicial del profesorado* (pp. 177–183). Universidade de Santiago de Compostela publicaci3ns. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15304/9788416533978>
- Crespo, I., Lalueza, J. L., Lamas, M., Padr3s, M., y S3nchez-Busqu3s, S. (2014). El proyecto Shere Rom. Fundamentos de una comunidad de pr3cticas para la inclusi3n educativa de grupos culturales minoritarios y en riesgo de exclusi3n social. *Psicolog3a, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 138–162. <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/221>
- Cruz, N., y Giles, J. (2000). Where’s the Community in Service-Learning Research? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7(1), 28–34. [https://nfjcl.depaul.edu/Resources/Cruz-Giles-Wheres the Community in Service Learning Cruz.pdf](https://nfjcl.depaul.edu/Resources/Cruz-Giles-Wheres%20the%20Community%20in%20Service%20Learning%20Cruz.pdf)
- Departament d’Ensenyament. (2013). *Ofensiva de pa3s a favor de l’3xit escolar. Pla per a la reducci3 del frac3s escolar a Catalunya 2012-2018*. Generalitat de Catalunya. [http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/ofensiva-exit-escolar/ofensiva\\_exit\\_escolar.pdf](http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/ofensiva-exit-escolar/ofensiva_exit_escolar.pdf)
- Durham, C. (2018). Teacher interculturality in an english as a second language elementary pull-out program: Teacher as broker in the school’s community of practice. *The Qualitative Report*, 23(3), 677–695. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol23/%0Aiss3/13>
- Elicegui, P., y Gonz3lez, A. (2001). *Gu3a para emprender un proyecto de aprendizaje-servicio* (4th ed.). Ministerio de Educaci3n. Secretar3a de Educaci3n B3sica. <http://www.zerbikas.es/producto/guia-para-emprender-un-proyecto-de-aprendizaje-servicio/>
- Engestr3m, Y. (2009). From learning environments and implementation to activity systems and expansive learning. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory.*, 2, 17–33. <https://doi.org/10.1017/cbo9781316225363.006>
- Escudero, J. (2005). Fracaso escolar, exclusi3n educativa: ¿De qu3 se excluye y c3mo? *Profesorado: Revista de Curr3culo y Formaci3n Del Profesorado*, 9(1), 24. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42394/24323>
- Essomba, M. (2008). La gesti3n del curr3culo intercultural supone desarrollar un proceso desde el etnocentrismo hacia la diversidad cultural. In *10 Ideas Clave. La gesti3n de la diversidad cultural en la escuela* (1st ed., pp. 73–88). GRA3.
- Fern3ndez Enguita, M., Mena, L., y Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en Espa3a. In *Colecci3n de Estudios Sociales* (Issue 29, p. 217). Fundaci3n “La Caixa.” <https://doi.org/10.32418/rfs.2011.261.1910>
- Flick, U. (2007). *Introducci3n a la investigaci3n cualitativa* (2nd ed.). MORATA.
- Gaete, R. (2011). La responsabilidad social universitaria como desaf3o para la gesti3n estrat3gica de la Educaci3n Superior: El caso de Espa3a. *Revista de Educaci3n*, 355, 109–133. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/10478/0>

- García, M., y Cotrina, M. J. (2015). El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Revista de Currículo y Formación Del Profesorado*, 19(1), 8–25. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41019>
- García Romero, D., y Lalueza, J. L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XXI*, 22(2), 45–68. <https://doi.org/https://doi.org/10.5944/educxx1.22716>
- Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices*. Cambridge University Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/9781316848593>
- Gómez-Mendoza, M. A. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: definición, clasificación y metodología. *Revista de Ciencias Humanas*, 20, 129–138. <https://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/gomez.htm>
- Greeno, J. G., y Engeström, Y. (2014). Learning in Activity. In K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (2nd ed., pp. 128–147). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511816833.007>
- Guber, R. (2011). La observación participante como sistema de contextualización de los métodos etnográficos: La investigación de campo de Esther Hermitte en los Altos de Chiapas, 1960-1961. *Revista Latinoamericana de Metodología de Las Ciencias Sociales*, 1(2), 60–90. <https://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/v01n02a04>
- Hammersley, M. (2008). Troubles with triangulation. In M. M. Bergman (Ed.), *Advances in mixed methods research: Theories and application* (pp. 22–36). Sage.
- Hannerz, U. (2003). Being there... and there... and there! *Ethnography*, 4(2), 201–216. <https://doi.org/10.1177/14661381030042003>
- Jociles, M. I. (1999). Las técnicas de investigación en antropología. Mirada antropológica y proceso etnográfico. *Gazeta de Antropología*, 15, 1–26. <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=3433>
- John Dewey. (1938). *Experiencia y Educación* (2010th ed.). Editorial Biblioteca Nueva.
- Kaptelinin, V., y Nardo, B. A. (2006). Activity Theory in a Nutshell. In V. Kaptelinin y B. A. Nardo (Eds.), *Acting with technology. Activity theory and Interaction design* (pp. 29–72). The MIT Press.
- Knoblauch, H. (2005). Focused ethnography. *Forum Qualitative Social Research*, 6(3), Art. 44. <https://doi.org/10.17169/fqs-6.3.20>
- Lalueza, J. L. (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. *Cultura y Educación*, 24(2), 149–162. <https://doi.org/10.1174/113564012804932119>
- Lamas, M., Sánchez-Busqués, S., y Lalueza, J. L. (2018). Changes in school through a long-term project of action research. Building bridges between school practice and Roma communities.

*Educational Action Research*, 28(1), 22–37.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09650792.2018.150972>

Lave, J., y Wenger, E. (1991). Legitimate peripheral participation in Communities of practice. In J. Seely, R. Pea, C. Heath, y L. A. Suchman (Eds.), *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation* (pp. 89–117). Cambridge University Press.

León, O., y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. McGrawHill.

Leóntiev, A. N. (1979). The problem of activity in Psychology. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 37–71). Sharpe.  
[https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses\\_Folder/documents/LeontievProbl%0Aemofa ctivity.pdf](https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/documents/LeontievProbl%0Aemofa ctivity.pdf)

Llano, J. C. (2018). *El estado de la pobreza: Seguimiento del indicador de pobreza y exclusión social en España 2008-2017*. European Anti Poverty Network.  
[https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe\\_AROPE\\_2018.pdf](https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe_AROPE_2018.pdf)

Manzano-Arrondo, V., y Suárez García, E. (2015). Unidad de acción comprometida: una propuesta de solución ante el problema universitario del servicio a la sociedad. *Hábitat y Sociedad*, 8, 147–165. <https://doi.org/https://doi.org/10.12795/HabitatySociedad.2015.i8.07>

Manzano Arrondo, V., y Torrego Egado, L. (2009). Tres modelos para la Universidad. *Revista de Educacion*, 350, 477–489. [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_21.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_21.pdf)

Marí-Klose, P., y Marí-Klose, M. (2012). *Crisi i pobresa infantil a Catalunya*. Obra Social la Caixa.  
[http://www.tiac.cat/images/lloc/comissio/DOCS-CRISI\\_I\\_POBRESA\\_INFANTIL.pdf](http://www.tiac.cat/images/lloc/comissio/DOCS-CRISI_I_POBRESA_INFANTIL.pdf)

McMillan, J. (2011). What happens when the university meets the community? Service learning, boundary work and boundary workers. *Teaching in Higher Education. Special Issue: Leaving the Academy*, 16(5), 553–564. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13562517.2011.580839>

McMillan, J., Goodman, S., y Schmid, B. (2016). Illuminating “transaction spaces” in higher education: University-community partnerships and brokering as “boundary work.” *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(3), 8–31.  
<https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1291>

Min, H., Noh, H. J., y Paik, S. H. (2017). Communities of practice for student assessment in a South Korean middle school. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(10), 6369-6394. <https://doi.org/10.12973/ejmste/77106>

Nassi-Calò, L. (2013). *Declaración recomienda eliminar el uso del Factor de Impacto en la evaluación de la Investigación*. Scielo En Perspectiva.  
<https://blog.scielo.org/es/2013/07/16/declaracion-recomienda-eliminar-el-uso-del-factor-de-impacto-en-la-evaluacion-de-la-investigacion/>

Onrubia, J. (1993). La atención a la diversidad en la enseñanza secundaria obligatoria: algunas reflexiones y criterios psicopedagógicos. *Aula de Innovación Educativa*, 12, 45–50.

[http://www.altacapacidadescse.org/pdf/atenc\\_diversidad\\_secundari.pdf](http://www.altacapacidadescse.org/pdf/atenc_diversidad_secundari.pdf)

Onrubia, J. (2007). El asesoramiento a la planificación y revisión de secuencias didácticas. In J. Bonals y M. Sánchez-Cano (Eds.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 321–348). Graó.

ONU. (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. In *Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015*. [https://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E](https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E)

Padrós, M., Sánchez - Busqués, S., y Luque, M. J. (2012). Shere Rom: creando una microcultura para la inclusión socioeducativa. *Quaderns de Psicologia*, 14(2), 87–99. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1142>

Park, J., Na, J., Joung, Y. J., y Song, J. (2018). An Exploration of the Relationships Among the Structural Elements of Science Classroom as Community of Practice: Focusing on the Case of Small-Group Activities in Practical Work of Elementary Science. *Journal of the Korean Association for Science Education*, 38(3), 331–341. <https://doi.org/https://doi.org/10.14697/JKASE.2018.38.3.331>

Reed, I. A. (2010). Epistemology contextualized: Social-scientific knowledge in a postpositivist era. *Sociological Theory*, 28(1), 20–39. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2009.01365.x>

Regalla, M., Davies, A., Grissom, D., y Losavio, A. (2018). Classroom to Communities of Practice: Benefits for English Learners and Teacher Candidates Through Partnerships. *Multicultural Perspectives*, 20(1), 25–32. <https://doi.org/10.1080/15210960.2017.1400914>

Snow, D. A., Morrill, C., y Anderson, L. (2003). Elaborating Analytic Ethnography. *Ethnography*, 4(2), 181–200. <https://doi.org/10.1177/14661381030042002>

Solomon, Y., Eriksen, E., Smestad, B., Rodal, C., y Bjerke, A. H. (2015). Prospective teachers navigating intersecting communities of practice: early school placement. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 20(2), 141–158. <https://doi.org/10.1007/s10857-015-9327-6>

Stake, R. E. (1994). Case studies. In N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236–247). Sage.

Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. [http://www.ucv.ve/uploads/media/Aprendizaje\\_y\\_servicio\\_solidario\\_M\\_.Nieves\\_Tapia.pdf](http://www.ucv.ve/uploads/media/Aprendizaje_y_servicio_solidario_M_.Nieves_Tapia.pdf)

Tarabini, A. (2017). *L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Fundació Jaume Bofill. [https://www.fbofill.cat/sites/default/files/Dossier\\_de\\_premsa\\_Abandonamentescolar\\_201117\\_%282%29.pdf](https://www.fbofill.cat/sites/default/files/Dossier_de_premsa_Abandonamentescolar_201117_%282%29.pdf)

Tarabini, A. (2018). Les paradoxes de l'atenció a la diversitat: una aproximació des de la justícia escolar. *Revista Catalana de Pedagogia*, 14, 153–175.

<https://doi.org/10.2436/20.3007.01.111>

- Tarabini, A., Jacovkis, J., y Montes, A. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención* (UNICEF Comité Español (ed.)). [https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Factores\\_de\\_exclusion\\_educativa\\_en\\_espana.pdf](https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Factores_de_exclusion_educativa_en_espana.pdf)
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Touraine, A. (1973). *La sociedad post-industrial*. Ariel.
- Trust, T., y Horrocks, B. (2016). ‘I never feel alone in my classroom’: teacher professional growth within a blended community of practice. *Professional Development in Education*, 43(4), 645–665. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1233507>
- UNESCO. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. *Conferencia Internacional de Educación*, 3–18. Oficina Internacional de Educación. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161565\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161565_spa)
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Veloso, Á. (2006). La entrevista en profundidad individual. In M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social* (1st ed., pp. 219–263). LOM.
- Vila, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, 18(2), 127–142. <https://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3487/Lengua-escuela-inmigracion.pdf?sequence=1>
- Wenger-Trayner, E. (2013). The practice of theory: confessions of a social learning theorist. In V. Farnsworth y Y. Solomon (Eds.), *Reframing Educational Research: Resisting the “what Works” Agenda*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203590737>
- Wenger-Trayner, E., y Wenger-Trayner, B. (2015). *Introduction to communities of practice. A brief overview of the concept and its uses*. <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: The career of a concept. In C. Blackmore (Ed.), *Social Learning Systems and Communities of Practice* (pp. 179–198). Springer Verlag and the Open University. [https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2\\_11](https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11)
- Wenger, E., Mcdermott, R., y Snyder, W. M. (2002). Seven Principles for Cultivating Communities of Practice. In *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business School Press. <http://hbswk.hbs.edu/archive/2855.html>
- Williams, G., y Arciniegas, M. (2015). El enfoque narrativo dentro de la psicología sociocultural y sus implicaciones en los estudios de género. *Alternativas En Psicología, Número especial*, 62–73. <http://www.alternativas.me/numeros/21-numero-especial-de-genero-mayo-2015/91->

## 6.2. Documentos para revisar en la elaboración del proyecto

- Akinyemi, A. F., Rembe, S., Shumba, J., y Adewumi, T. M. (2019). Collaboration and mutual support as processes established by communities of practice to improve continuing professional teachers' development in high schools. *Cogent Education*, 6(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1685446>
- Bang, M., Faber, L., Gunneau, J., Marin, A. y Soto, C. (2015). Community-Based Design Research: Learning Across Generations and Strategic Transformations of Institutional Relations Toward Axiological Innovations. *Mind Culture and Activity* 23(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.1080/10749039.2015.1087572>
- Clifford, J. (2017). Talking about service-learning: Product or process? Reciprocity or solidarity? *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21(4), 7–20. <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1357>
- Gutiérrez, K. D., y Jurow, A. S. (2016). Social Design Experiments: Toward Equity by Design. *Journal of the Learning Sciences*, 25(4), 565–598. <https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1204548>
- Hales, P.D., Kampmann, J. and Stremmel, A. (2018), Secondary Teacher Education Program Redesign as a Community of Practice. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 46(4), 406-420. <https://doi.org/10.1111/fcsr.12265>
- Hardwick, L. (2012). The place of community-based learning in higher education: A case study of interchange. *Journal of Further and Higher Education*, 37(3), 349-366. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2011.645455>
- Latta, M., Kruger, T., Payne, L., Weaver, L. y Van Sicke, J. (2018). Approaching Critical Service-Learning: A Model for Reflection on Positionality and Possibility. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*. 22(2), 31-55. <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1386>
- Paris, D. y Alim, S. (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and Learning for Justice in a Changing World*. New York, NY: Teachers College Press.
- Premier, J., y Parr, G. (2019). Towards an EAL Community of Practice: A Case Study of a Multicultural Primary School in Melbourne, Australia. *Australian Journal of Language and Literacy*, 42(1), 58–68. <https://research.monash.edu/en/publications/towards-an-eal-community-of-practice-a-case-study-of-teaching-in->
- Sánchez Reyes, J. E., y Bolaños Martínez, Y. (2019). El aprendizaje-servicio como aporte a la formación profesional: un análisis de caso a partir de la metodología Quinta Dimensión. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 37(3), 541–556. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.8197>

Sannino, A., Yrjö Engeström, Y., y Lemos, M. (2016). Formative Interventions for Expansive Learning and Transformative Agency. *Journal of the Learning Sciences*, 25(4), 599-633. <https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1204547>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

## ANEXOS

### Anexo 1

#### *Dimensiones de análisis para tener en cuenta en la observación participante*

Focos	Descripción	Dimensiones
<b>Formas de participación en las actividades</b>	Los actores se sitúan de distintas maneras en los campos de participación y construyen diversas interacciones y perspectivas, a través de la realización de diferentes tipos de prácticas en el contexto de las actividades colectivas.	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ <b>Roles:</b> Conformación de roles asociados a la realización de un conjunto de <i>prácticas</i>, más o menos estables y regulares en el tiempo, respecto de los cuales se construyen determinadas <i>expectativas</i>, <i>responsabilidades</i>, <i>formas de interacción</i> y <i>atribuciones</i> producidas en la participación en las diferentes dinámicas de las actividades conjuntas.</li><li>▪ <b>Transformación de la participación:</b> Cambios en las <i>formas de participación</i>, es decir, en la manera de ubicarse en el contexto de actividad en función del <i>compromiso</i> e <i>involucramiento</i> con las actividades. Sugiere un <i>cambio en las interacciones</i> y <i>en la realización de prácticas</i> por parte de los participantes, producto de su <i>empoderamiento</i> desde una participación periférica a una más plena que da cuenta de su curso creciente e intensivo.</li><li>▪ <b>Pautas evolutivas:</b> conjunto de <i>patrones</i> que caracterizan el proceso de desarrollo y transformación de la participación de los actores, visibles, por ejemplo, en las <i>transiciones</i> en la construcción de roles.</li></ul>

Elaboración propia.

Focos	Descripción	Dimensiones
<p><b>Experiencia de participación en las actividades</b></p>	<p>Los actores tienen diferentes experiencias de participación que son reconstruidas por medio de la producción de narrativas, a través de las cuales construyen significados que dan sentido a esa experiencia. Refiere a la construcción subjetiva que da cuenta de una comprensión particular de los actores sobre la participación en el contexto de actividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Definición de la participación:</b> <i>relatos</i> sobre las distintas <i>formas de participación</i> de los actores relacionadas con la <i>posición, interacciones, perspectivas y prácticas</i> que vivencian en el contexto de actividad, que a su vez dan cuenta de la construcción de significados sobre la manera en que se estructura el proceso de participación.</li> <li>▪ <b>Definición de la actividad:</b> <i>relatos</i> sobre las características de las <i>actividades colectivas</i> relacionadas con las <i>acciones, objetivos, herramientas, reglas y roles</i> que vivencian los actores y que develan la construcción de significados y dotación de sentido a la actividad durante su participación. Se resaltan los <i>hitos, momentos claves, actividades significativas</i>, etc.</li> <li>▪ <b>Diálogo y negociación entre los participantes:</b> <i>relatos</i> sobre la construcción de <i>relaciones dialógicas</i> entre los actores durante su participación en las actividades conjuntas. Informan sobre las <i>contradicciones, diferencias, elementos comunes, generación de consensos</i>, etc., respecto a la definición de las características de la actividad y la construcción de significados a partir de su experiencia de participación grupal.</li> <li>▪ <b>Construcción comunitaria entre los participantes:</b> <i>relatos</i> sobre la realización de <i>prácticas compartidas</i> en el contexto de una definición conjunta de la actividad (objetos,</li> </ul>

---

herramientas, reglas y roles consensuados) que debe *motivaciones comunes* en la participación de los actores y, asimismo, la configuración de un sentido comunitario atribuido a esa experiencia. Se resaltan momentos significativos en que los actores participan, estableciendo *relaciones de colaboración y coordinación* para la realización de *acciones colectivas* durante las actividades

---

Elaboración propia.