

Ano 2, Vol IV, Número 1, Jan-Jun, 2019, p.213-225.

PROCESOS DE COLABORACIÓN Y REFLEXIÓN EN ESCENARIOS COMUNITARIOS

Elisa Paulina Romero Mancilla

RESUMEN: El trabajo en escenarios comunitarios demanda de los profesionales habilidades de escucha, observación, disposición, pero sobre todo de reflexión y colaboración con otros (as). Por ello, en este escrito argumento que concebir los procesos de aprendizaje a través de las relaciones que se establecen con los(as) otros(as) permite valorar la importancia de construir vínculos y de compartir experiencias con otras personas. Los procesos de reflexión y colaboración son una estrategia y una alternativa que posibilita construir aprendizajes de manera conjunta, en la cual niños(as) y personas adultas comparten entre sí la toma de decisiones, resuelven conflictos en formas en las que se reconocen las habilidades y conocimientos propios y de otras personas, escuchan, dialogan, llegan a acuerdos y se organizan para lograr las actividades y apoyar a sus compañeros(as) (Johnson y Johnson, 2002; Lave y Wenger, 2007).

Palabras Clave: aprendizaje, interacción, colaboración, reflexión, enseñanza.

ABSTRACT: Work in community settings demands professional skills such as listening, observation, and disposition, but above all, reflection and collaboration with others. Therefore, in this paper I argue that learning processes must be conceived through the relationships established with others which allow assessing the importance of building links and sharing experiences with other people. The processes of reflection and collaboration are a strategy and an alternative that makes it possible to learn together, in which children and adults share decisions between each other, resolve conflicts recognizing others and own knowledge. Thus dialogue, organization and collaboration permits to achieve activities and support their peers (Johnson y Johnson, 2002; Lave y Wenger, 2007).

Keywords: learning, interaction, collaboration, reflection, teaching

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se han reconceptualizado los procesos de aprendizaje, replanteándolos como una actividad grupal y colectiva más que una situación individual. Lave y Wenger (2007) afirman que el aprendizaje es resultado de las diferentes formas de participar e implicarse que tienen las personas en diferentes contextos.

Concebir los procesos de aprendizaje a partir de lo que las personas hacen para implicarse y participar en diferentes contextos permite considerar las relaciones que se construyen con otras personas, es decir que los procesos de enseñanza y de aprendizaje están enmarcados en las interacciones que se establecen con los demás; entonces la participación e implicación de las personas posibilita la construcción de relaciones en las que juntos colaboran y reflexionan para aprender.

En el caso específico de este trabajo, enfatizo las interacciones de colaboración entre los niños(as) y personas adultas (educadoras y psicólogas escolares) en escenarios educativos comunitarios, en los cuales fue posible estructurar diferentes situaciones que me permitieron dar cuenta de las implicaciones teóricas y prácticas de aprender colaborativamente y de la importancia de reflexionar sobre lo que hacemos en el día a día en los escenarios de práctica profesional.

Entonces, aprender a través de diferentes situaciones de colaboración implica descubrir conjuntamente, donde cada quién es responsable de su propio aprendizaje pero al mismo tiempo contribuye en la construcción de nuevos significados y aprendizajes de los demás, permitiendo la transformación de conocimientos debido a las relaciones establecidas con otros y con la estructura social específica (Rogoff, Matusov y White, 1996).

PROCESOS DE REFLEXIÓN Y RELACIONES DE COLABORACIÓN

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

Desde el planteamiento de Lave y Wenger (op. cit.), aprender a través de interacciones de colaboración requiere de un rol específico de las personas adultas, en el que tanto educadoras como niños(as) colaboran para construir aprendizajes. Sin embargo, también resulta fundamental considerar el diseño, organización y disponibilidad del espacio para posibilitar que los niños(as) puedan moverse, interactuar y compartir con otros(as) sus experiencias, conocimientos e ideas.

Por su parte, la persona adulta ha de reflexionar continuamente sobre la relación que establece con los niños(as), atender a las acciones, opiniones e ideas que los niños realizan, escuchar y acompañar a éstos en su construcción de nuevos conocimientos, para valorar su participación en la co-construcción de aprendizajes. Así, los procesos de enseñanza y de aprendizaje requieren que la persona adulta construya junto con los niños (as) nuevas ideas, aporte sus conocimientos y habilidades para poder crear ambientes de confianza y escucha mutua.

La persona adulta que acompaña y escucha a los niños(as) debe de ser capaz de reconocer, observar y visualizar las acciones, opiniones y sentimientos de ellos(as) como elementos importantes para compartir y conocer. Esto permite valorar las diferentes formas de participar y aprender, al mismo tiempo que comprende su forma de pensar, escuchar sus ideas y construir junto con ellos(as) aprendizajes que permitan explorar, acercarse, convivir, intercambiar ideas, experimentar, etc.

Además la postura que asume la persona adulta que promueve las interacciones de colaboración para la construcción de aprendizajes, toma el espacio como un elemento importante que posibilita o impide colaborar, por lo que diseñar y organizar el espacio resulta relevante. Al respecto Waece (s/f) afirma que: “...la organización del ambiente físico escolar no puede ser otra que aquella que fomente y permita la comunicación entre los niños/as y el trabajo en grupo desde planteamientos lúdicos. Estas exigencias infantiles reclaman nuevos espacios de aprendizaje distintos de los tradicionales que inviten a los niños/as a actuar de forma autónoma y en contextos de colaboración” (p.1).

Al respecto, Malaguzzi (en Hoyuelos y Cabanellas, 1996) menciona la importancia de que la persona adulta que se relaciona con los niños(as) rescate de la rutina

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. **ISSN 2594-8806**

de lo cotidiano elementos que permitan construir aprendizajes y valorar estas actividades cotidianas como fuentes importantes de aprendizaje. Así, la práctica educativa se ve enriquecida con los sucesos de lo cotidiano y no sólo pensando en las programaciones por cumplir o hacer en el salón de clases, que hacen los procesos de enseñanza y de aprendizaje rígidos, desvalorizando las potencialidades de compartir con otros(as) y conocer en todo lugar y en todo momento.

Por lo que pensando en la idea de Malaguzzi de que de la cotidianidad puede convertir lo “ordinario en extraordinario”, consideré la alimentación como una actividad que permite visualizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de las interacciones de colaboración en dos centros comunitarios al sur de la Ciudad de México. Así los espacios de alimentación dentro de las escuelas pueden considerarse con grandes potencialidades para mejorar. Al respecto Hoyuelos (2005) menciona que “...la cocina es, ciertamente, uno de los centros vitales de organización de los centros educativos” (s/n) ya que no sólo implica la hora de comer sino que también hace referencia a la relación que se establece a la hora de la comida “...es una fuente de relación, de interacción, de socialización, de cultura...” (s/n).

Considerar el espacio físico y las interacciones que acontecen en los espacios de alimentación (el comedor) permite brindarle un sentido pedagógico a una actividad cotidiana, en la cual los niños(as) pueden construir conocimientos a partir de convivir con sus compañeros(as) donde se conjuntan sus experiencias alimenticias en otros espacios fuera de la escuela, así como experiencias cotidianas que propician dialogar, escuchar y construir nuevas historias, todo esto en torno a la comida. Así, los momentos de alimentación brindan aprendizajes personales y colectivos, ya que se puede reconocer mi individualidad a través de compartir experiencias con otros y al mismo tiempo posibilita fuentes de aprendizaje “...lógico, estético, de ficción, de clasificación de orden, de categorización, de espera, de anticipación con respecto a aquello que hay que hacer...” (op.cit., s/n). Por lo que estaríamos hablando de una alimentación que además de favorecer el crecimiento y nutrir a los niño(as), representa un momento con sentidos y significados, que enriquece el conocimiento del medio (incluidos los otros) y los afectos con los compañeros(as).

Organizar y planear las situaciones alimenticias implicó reconocer dentro de la rutina del preescolar un espacio pedagógico en el cual tanto niños(as) como personas adultas pudieron construir diferentes conocimientos a partir de su interacción con otros(as). Por consiguiente se tuvo que diseñar, organizar y reflexionar los espacios educativos con la intención de que los niños(as) exploraran y construyeran conocimientos sobre una actividad cotidiana como la alimentación. Lo anterior permitió que niños y adultos expresaran sus ideas y conocimientos previos, se promoviera la autonomía de los pequeños, tomaran decisiones y fomentó el conocimiento personal (expresión y descubrimiento de sus gustos). Por su parte, la persona adulta asumió una postura diferente que permitió relaciones horizontales y que conllevó la organización del espacio con la intención de convivir y colaborar para llegar a ideas conjuntas.

ALGUNOS LOGROS

Con base en lo anterior recupero los logros de los resultados del proyecto en dos sentidos: el primero fue que la comunidad educativa (familias, educadoras, niños(as) y yo) pudiera considerar las interacciones de colaboración como una estrategia que es de utilidad para apoyar y acompañar a los niños(as) en sus procesos de aprendizaje. Que intercambiar información, compartir experiencias con otras personas, llegar a acuerdos, reconocer las cualidades, habilidades y conocimientos de los demás implica aprender, construir nuevos conocimientos y valorar las aportaciones de cada quien para co-construir nuevas ideas. Como una segunda aportación considero que el trabajo que realicé enfatiza la importancia de considerar ciertas actividades cotidianas como oportunidades pedagógicas intencionales en las cuales los procesos de enseñanza y de aprendizaje son visibles en la medida en que las personas adultas saben lo que quieren lograr en los espacios, pero también implica un esfuerzo por asumir los procesos de enseñanza y de aprendizaje más allá de la adquisición de conocimientos formales en el aula y comenzar a valorar los logros a partir de las experiencias que los niños(as) comparten con otros(as).

Como una de las implicaciones de este reporte, la persona adulta que se encuentra en escenarios educativos podría observar el proceso del grupo y al mismo tiempo

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

reconocer la participación de cada niño(a), como lo señala Krechevsky y Stork (2000) “(...) en una escuela o en el aula funcionando como un aprendizaje grupal, adultos y niños sienten que son parte de algo más grande que lo que se logra individualmente; lo que tiene sentido más allá de lo que cada quien, individualmente, ha aprendido” (p. 61).

Un aspecto fundamental durante el proyecto fue comprender que los procesos de enseñanza y de aprendizaje son procesos que comprenden las relaciones que se establecen con los demás. Fue comprender que más que una actividad enfocada en el resultado de lo que se aprende y de tener ideas predeterminadas sobre aquello que se quiere que los niños(as) aprendan, es escuchar activamente y seguir su pensamiento para poder comprender sus ideas, conocimientos y opiniones sobre temas cotidianos, en este caso los alimentos. Fue repensar los procesos de enseñanza y de aprendizaje como procesos colaborativos que se basan en dialogar e intercambiar opiniones, conocimientos o ideas con otros(as).

Considerar los procesos de enseñanza y de aprendizaje como procesos grupales y colectivos obliga, necesariamente, a repensar la postura de la persona adulta que está en relación con los niños(as). Así desde el inicio del proyecto fue fundamental que me posicionara desde otro lugar en mi relación con los niños(as).

En este sentido fue imprescindible que viera de otra forma a los niños(as), lo cual fue un proceso de construcción y creación de los espacios que me permitieron mediar, guiar y acompañar a los niños(as) en sus procesos, observar y escuchar activamente aquello que acontecía en el día a día. Sin duda la transición fue un proceso en el cual daba pasos para comprender y mirar a los niños(as) a través de sus relaciones, y que implicó dejar de pensar los procesos de desde la idea “normativa” en la que yo les daba “mis conocimientos” y los “depositaba” en ellos(as).

Esta postura implicó dejar de “ser consumidora” de teorías y de demandas institucionales, que a pesar de ser importantes, pienso que se han concebido como el motor de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en lugar de mirar, escuchar y estar con los niños(as), de ser parte de sus procesos. Como lo menciona Diez (2012) implicó pensar “(...) la notoria dificultad que tenemos los maestros para pararnos y mirar lo que

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. **ISSN 2594-8806**

hacen los niños, para escuchar lo que dicen, para verlos jugar y relacionarse, para probar a <<leerlos>>y entenderlos <<uno a uno>>. Funcionamos tantas veces movidos por las prisas y los activismos pedagógicos buscando que aprendan mucho y pronto, con rapidez, control y eficiencia...Queremos, sí, que crezcan en sabiduría y bondad... pero hacemos por no ver esos <<detalles>>... ¿por qué estamos tan pendientes del saber y tan temerosos del sentir?” (p.182).

Entonces a partir de ese movimiento en mi posición con los niños(as), de ser parte de las relaciones y de los procesos, es que puedo comenzar a mirar y escuchar sus ideas, a asombrarme con sus descubrimientos y opiniones; sobre todo a reconocer y validar sus propios conocimientos que comparten con sus compañeros(as). Ellos(as) mismos fueron un ejemplo para mirar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, más que los productos que se puedan lograr.

En este sentido García, Loredó y Carranza (2008) mencionan que las prácticas educativas van más allá de sólo adquirir conocimientos formales, fijos y preestablecidos. Implica la acción de las personas adultas dentro del aula (en la interacción directa con los niños(as)) de considerar las creencias involucradas, que conllevan posturas en la relación con los niños(as) y de lo que se realiza.

Es una práctica educativa que denota la complejidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que requiere de profesionales reflexivos, sobre lo que acontece en los escenarios educativos, de su propia postura y de las mejoras que se pueden realizar a partir de lo que se ha reflexionado, esto desde un proceso continuo en el que se visualicen tanto los procesos de los niños(as) como de las personas adultas que los acompañan.

En este sentido la práctica educativa también comprende los intereses, conocimientos previos y experiencias personales de los niños(as) para la construcción de aprendizajes que superan al propio espacio educativo (la escuela), ya que reconoce la cercanía de la persona adulta con los niños(as) para la construcción de aprendizajes significativos, donde se visualiza al alumno y al profesor como personas en un mundo particular y cambiante.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

Loredo y Carranza (2008) mencionan que las prácticas educativas implican reconocer la parte afectiva que forma parte importante de los procesos cognitivos y de la construcción de aprendizajes. Ellos refieren que “[l]a enseñanza afectiva toma en cuenta las actitudes de los estudiantes, así como sus sentimientos y creencias, lo cual los motiva a incorporar durante el aprendizaje, sus intereses y experiencias personales (...) los factores que mayor influencia tenían sobre la creación de un clima afectivo propicio para el aprendizaje eran: 1) la inmediatez no-verbal... 2) un estilo de manejo de la clase centrado en el estudiante... y 3) que los estudiantes asistan a clases regularmente” (s/n).

Entonces los procesos de enseñanza y de aprendizaje van más allá de los procesos y logros cognitivos; implican aspectos afectivos en los que las personas adultas pueden ser la diferencia para construir espacios seguros para los niños(as). Como lo señala García, Loredo y Carranza “[d]e hecho, hay pruebas de que no son “los padres ” quienes hacen la diferencia, sino que son los adultos que toman el tiempo para hablar con los estudiantes, expresar un interés en su educación, y exigirles responsabilidad por el aprendizaje. Los estudiantes de todas las edades se benefician académicamente, emocionalmente y físicamente cuando un adulto está involucrado activamente en los acontecimientos del día a día de sus vidas, incluyendo las actividades escolares”(s/n).

Precisamente durante la implementación del proyecto enfatizo como fundamental la postura de la persona adulta en la relación que construye cotidianamente con los niños(as), ya que a partir de los espacios de la asamblea de nutrición en el cual se fue construyendo a partir del diálogo, la escucha, la comprensión y por tanto de colaborar con ellos(as) para la construcción de aprendizajes, es que se puede comprender que la enseñanza a partir de espacios en los que los niños(as) sean mirados, escuchados y acompañados en sus propios procesos y ritmos de aprendizaje brinda una diferencia cualitativa en aquello que se aprende y de los espacios pedagógicos que se diseñan y organizan para que tanto niños(as) como personas adultas se impliquen los procesos del grupo más allá del logro individual.

El estudio realizado hace ver que la colaboración en cualquier ámbito escolar tiene que planearse, tomando en cuenta el espacio y la actividad (Lave y Wenger, op. cit.). Pero también de la capacidad de reflexionar sobre lo que acontece en los escenarios, como

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. **ISSN 2594-8806**

menciona Schön (1992) en y sobre la práctica, ya que implica no sólo mirar al otro sino también tener la capacidad de mirarse a uno mismo sobre lo que hace en los escenarios.

Entonces, la propuesta es pensar que en nuestro ejercicio profesional (independientemente del ámbito en el que ejerzamos) somos invitados en los escenarios comunitarios, y que al tratar de comprender y reflexionar sobre lo que acontece también somos investigadores. Por tanto los procesos de investigación están en los diferentes escenarios de práctica profesional, en las realidades en las que se mueven las personas. Es asumir una postura diferente a la que busca comprobar la teoría en la práctica, implica dejar de “ser consumidora” de teorías y de demandas institucionales y empezar a mirar, escuchar, sentir y ser parte de lo que acontece en los escenarios, ser parte de los procesos. Ser generadora y creadora de teorías (Krechevsky y Stork, 2000).

Observar los procesos implicados en la construcción de aprendizajes permite considerar los procesos cognitivos desde su participación a través en las diversas actividades que realizan; se comienza a enfatizar que los procesos cognitivos implican elementos individuales, interpersonales y culturales, que a su vez son interdependientes y no elementos separados uno de los otros.

Esta conceptualización prioriza la participación activa de los niños(as) en los procesos de aprendizaje y además de las relaciones e interacciones de los niños(as) con el espacio físico, con las personas adultas y entre niños(as). Al pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje como procesos colaborativos posibilita la construcción conjunta de conocimientos. Esta visión sociocultural enfatiza que el “desarrollo cognitivo de las personas es considerado como inherentemente involucrado con las actividades socioculturales en las que se involucran con los demás en las prácticas e instituciones culturales, en una relación mutuamente constituida” (Rogoff, 1998; p.686).

Partiendo de lo anterior toma relevancia pensar en los aprendizajes que se construyen al formar parte de un grupo, ya que implica intercambiar información, ser retroalimentado por mis compañeros(as), confiar y comprometerse con los demás para probar los alimentos, por lo que el logro de la actividad va más allá del logro individual.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

En este sentido cada niño(a) es considerado y reconocido como parte importante del grupo, pero además la persona adulta se reconoce como parte de la construcción de conocimientos con los niños(as), acompañándolos y escuchándolos. Existe una interacción y establece una relación que posibilita la construcción de conocimientos compartidos.

Al considerar que los procesos de enseñanza y de aprendizaje son mutuamente contruidos por las personas implicadas, reconozco entonces que los logros de la asamblea de nutrición y del momento del desayuno fue visualizar una actividad cotidiana, como lo es la alimentación, desde su relevancia social y de su aporte para la construcción de conocimientos. La alimentación “...es una fuente de relación, de interacción, de socialización, de cultura...” (Hoyuelos, 2005). Partiendo de esta conceptualización de alimentación es que la asamblea de nutrición toma relevancia para comprender las implicaciones de los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde la colaboración.

Parte fundamental del proyecto fue poder documentar es una estrategia pedagógica de la filosofía de Reggio Emilia que surge tras una visión de educación y de infancia en la que los niños(as) son personas competentes y autónomas para aprender, elaborar hipótesis y construir sus propias conclusiones; es una forma de dar cuenta de lo que sucede con los niños(as), de evaluar su logros.

Desde esta mirada el enseñante es una persona que reflexiona sobre las opiniones y quehaceres de los niños(as) y sobre su práctica profesional, es decir la persona adulta que se encuentra como guía del aprendizaje es considerada un investigador; porque el enseñante “(...) no prepara simplemente el ambiente y pregunta cuestiones oportunas; el docente, a través de la documentación, deja constancia de ese proceso, reflexiona diariamente con sus compañeros, vuelve a ver las experiencias con los niños, y planifica los próximos pasos para los siguientes encuentros con ellos(as)” (Forman, 2001, p.79). Por lo que la evaluación no sólo fue hacia los niños(as) sino también hacia lo que yo realizaba por lo que parte desde lo que comprendo como enseñanza, aprendizaje y de la postura de la persona adulta ante los procesos de los niños(as). Entonces la evaluación es

un proceso recursivo, constante y permanente; en el cual se evalúa los logros de los niños(as).

En sí la evaluación de los niños(as) enmarca, no sólo sobre una evidencia (como puede ser el examen de final de bloque) sino que puede y tiene que contemplar múltiples fuentes que posibiliten observar los procesos (avances o retrocesos) en los cuales los niños(as) están construyendo su aprendizaje de manera continua. Por esto resulta importante reconceptualizar la evaluación para vivirla desde lo continuo, no sólo desde la mirada de la persona adulta que emite un juicio sobre los logros de los niños(as) sino también desde la función de la persona adulta que le regresa a los niños(as) para continuar en su aprendizaje. Lo anterior requiere que la persona adulta pueda darse cuenta de sus acciones en el aula como facilitadoras para la construcción de aprendizajes (Monroy, Contreras, & Desatnik, 2009).

Para ello es necesario considerar el término de Schön (1992) de profesionales reflexivos, ya que estos se caracterizan por integrar continuamente la teoría con la práctica, lo que obliga al investigador a tener una mirada crítica de la práctica profesional que realiza, de los supuestos teóricos bajo los cuales se fundamenta, pero sobretodo, una crítica que permite reflexionar acerca de su propio trabajo en relación con la práctica particular en la que se encuentra. Esto produce “nuevas” interpretaciones dentro de la práctica, pero también un trabajo de teorización por parte del investigador implicado en un trabajo profesional particular.

Se trata de reflexionar y planear acerca de lo que se espera de los niños(as), lo que se espera de los escenarios educativos y también de los agentes que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje más allá de los deberes institucionales.

Referencias

- Forman, G. (2001). Loris Malaguzzi en Estados Unidos. En: Reggio fuera de Reggio: ocho opiniones, algunos recuerdos y muchas ideas. Cuadernos de Pedagogía: no. 307, noviembre. Recuperado de: <http://www.redsolare.com.uy/pdf/MATERIALES%202.pdf>

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

García, C.; Loredó, J. & Carranza, G. (2008). Análisis de la Práctica Educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de investigación Educativa*. (p.p.1-15). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/155/15511127006.pdf>

Hoyuelos, A. y Cabanellas, I. (1996). *Malaguzzi y el valor de lo cotidiano*. Ponencia presentada en el Congreso de Pamplona, España. Recuperado de: <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d091.pdf>

Hoyuelos, A. (2005). *0-3: La cocina centro educativo de la escuela infantil*. Recuperado en: <http://www.baleareweb.net/plataforma06/Biblioteca/Alfredo%20Hoyuelos/Cocina%200-3.pdf>

Krechevsky, M. y Stork, J. (2000). Challenging Educational Assumptions: lesson from an Italian-American Collaboration. *Cambridge Journal of Education*. 30(1), 57-74. Recuperado en: https://www.researchgate.net/publication/233174148_Challenging_Educational_Assumptions_Lessons_from_an_Italian-American_collaboration

Lave, J. y Wenger, E. (2007). *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. México: UNAM/FES Iztacala.

Monroy, M., Contreras, O. & Desatnik, O. (2009). *Psicología Educativa*. México: UNAM.

Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. En Damon, W. Kuhn, D. y Siegler, R., S. (1998). *Handbook of Child Psychology*. (cap.14). USA: New York

Rogoff, B., Matusov, E. & White, C. (1996). *Handbook of education and human development*. Cap.18: Models of Teaching and Learning: Participation in a Community of Learners. Oxford: UK, Blackwell

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós/Series.

Waece (s/f). *El entorno como elemento educativo*. Recuperado de: <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/a024.pdf>

Recibido: 20/5/2019. Aceito: 20/6/2019.

Sobre a autora e contato:

Elisa Paulina Romero Mancilla – Licenciada en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Iztacala y maestra en Psicología Escolar por la Facultad de Psicología, ambas de la UNAM. Profesora de Asignatura A en la carrera de psicología FES Iztacala. Ha participado en cursos y seminarios sobre metodología cualitativa (Curso La investigación cualitativa en la formación profesional), narrativa (Curso Psicología y narrativa), metodología etnográfica (Seminario El estudio de la etnografía y trabajo de campo) y análisis histórico (Seminario La Historia en la Persona y la Persona en la Historia: un Abordaje Dialéctico desde la Psicología Sociocultural), así como en seminarios de investigación desde la perspectiva sociocultural en torno a distintas temáticas (Socialización para la práctica; Padres ausentes: una aproximación sociocultural; Jóvenes, profesiones, oficios y destrezas: una aproximación sociocultural; Jóvenes, estudio, trabajo y destrezas: análisis sociocultural).

Participó también en un Seminario-experiencia de investigación en el Municipio de Pistoia, Italia. Ha sido co-coordinadora de los Seminarios de titulación Juventudes: Avatares y desafíos en el mundo contemporáneo y Juventudes: diversidad y políticas emergentes en el México actual, los cuales se enmarcan en el planteamiento de la psicología sociocultural.

E-mail: mancilla.romero.elisa.paulina@gmail.com