

Carolina Scavino*,
Mariana Gizirian**
y Marco Grego***

Formación docente en prácticas situadas: aportes para su diseño desde tres enfoques¹

Resumen

Este artículo caracteriza tres enfoques teóricos para el diseño de la formación docente basado en el análisis de las prácticas situadas y los conocimientos allí en juego: la Didáctica Profesional (DP) en articulación con la Clínica de la Actividad (CdA), la Investigación Colaborativa (IC) y la Comunidad de Prácticas (CP), junto con las Comunidades de Aprendizaje (CA). Se centra en las transformaciones que promueven estos marcos conceptuales en el análisis de las prácticas docentes con vistas a la formación, identificando su contexto de surgimiento, el campo de problemas y sus propuestas de trabajo, así como sus posicionamientos sobre la génesis social del conocimiento y los aportes que hacen al desarrollo profesional. El trabajo contribuye a establecer precisiones conceptuales sobre estas perspectivas y sostiene que, al optar por una

* Docente-investigadora (UNIFE-UNGS). Directora PI UNIFE 22_23/8: “La reflexividad docente en torno a su actividad para acompañar trayectorias estudiantiles: un estudio sobre prácticas en el nivel secundario y superior”. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3840-8469>. Correo electrónico: carolina.scavino@unife.edu.ar

** Psicopedagoga en equipos de educación especial para la inclusión. Formación Docente. Tesista de la Maestría en Formación Docente, UNIFE: “Encuentros MAI (Maestra de apoyo a la Inclusión): el género profesional conversa con el diseño grupal de la actividad”. Integrante de PI UNIFE 22_23/8. Correo electrónico: mgizirian@gmail.com

*** Docente UBA. Tesista de la Maestría en Formación Docente, UNIFE: “Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en las escuelas secundarias como dispositivo de Desarrollo Profesional Docente”. Integrante de PI UNIFE 22_23/8. Correo electrónico: marcogregos9@gmail.com

1. En este artículo se ha optado por una redacción sin distinción de género, con el objetivo de garantizar la claridad y fluidez del texto, asumiendo plenamente la igualdad entre ellos.

formación basada en el análisis de las prácticas, resulta clave considerar los objetivos formativos de los marcos de referencia y los contextos específicos de implementación.

Palabras Clave

Formación docente • prácticas situadas • didáctica profesional • investigación colaborativa • comunidad de práctica

Teacher education in situated practices: contributions to its design from three theoretical approaches²

Abstract

This theoretical article characterizes three approaches to the design of teacher education based on the analysis of situated practices and the knowledge at play within them: Professional Didactics (DP) in articulation with the Activity Clinic (CdA), Collaborative Research (IC), and Communities of Practice (CP) together with Learning Communities (CA). It focuses on the transformations these conceptual frameworks promote in the analysis of teaching practices for educational purposes, identifying their contexts of emergence, their fields of problems, and their working proposals, as well as their positions on the social genesis of knowledge and their contributions to professional development. The study contributes to clarifying the conceptual foundations of these perspectives and argues that, when opting for a practice-based approach to teacher education, it is essential to consider both the formative objectives of the reference frameworks and the specific contexts of implementation.

Keywords

Teacher education • situated practices • professional didactics • collaborative research • community of practice

2. This article has been written using gender-neutral language to ensure clarity and fluency while fully acknowledging gender equality.

Introducción

Este artículo tiene como propósito caracterizar y comparar tres enfoques para el diseño de la formación docente basada en el análisis situado de las prácticas: la Didáctica Profesional (DP) junto con la Clínica de la Actividad (CdA), las Investigaciones Colaborativas (IC), y la Comunidad de Práctica (CP) y la Comunidad de Aprendizaje (CA).

Este trabajo es producto del intercambio sostenido entre investigadores y tesis en el marco del proyecto de investigación PI 22_23/8: “La reflexividad docente en torno a su actividad para acompañar trayectorias estudiantiles: un estudio sobre prácticas en el nivel secundario y superior”, de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE), del cual los autores formaron parte. En esa instancia confluyeron debates sobre los obstáculos emergentes en la realización del trabajo de campo del proyecto y la alternativa que ofrecen otros abordajes teóricos, en torno a la formación situada, que estaban estudiando los tesis del equipo, para elaborar sus proyectos de tesis.

Se parte de la idea de que la formación docente comienza con la carrera de grado, donde se entrelazan aspectos personales (subjetivos e idiosincráticos) con la identidad de un colectivo profesional (Clot, 2011). El sistema formador tiene como tarea promover la constitución de una identidad y un perfil profesional, a partir del trabajo sobre los contenidos curriculares, el campo de las prácticas y los vínculos pedagógico-didácticos en dicho nivel (Feldman, 2015). Al finalizar su formación inicial, se espera que los futuros docentes hayan adquirido tanto los conocimientos como las competencias necesarias para desempeñarse en su labor profesional (Altet, 2000; Perrenoud, 2006; Pastré, 2011), y que la culminación de esta etapa dé inicio a un proceso formativo continuo.

Una vez insertos en su práctica profesional, los docentes enfrentan nuevos desafíos. El dominio situado de la actividad profesional implica adaptaciones y transformaciones constantes, tal como lo plantean Pastré (2011), Castorina (2022) y Scavino (2022). Desde esta perspectiva, la formación docente se concibe como un proceso dinámico y longitudinal, en el que los saberes profesionales se construyen y reconfiguran en respuesta a las demandas contextuales y las experiencias vividas, como parte de un desarrollo progresivo que acompaña al docente a lo largo de toda su trayectoria profesional.

La tarea docente es una actividad compleja e incierta, caracterizada por múltiples variables dinámicas. Puede describirse, de manera general, a través del concepto de *clase de situaciones*, propuesto por Vergnaud (1990), en función de los problemas implicados y las interpretaciones que cada profesional realiza sobre lo que está en juego, lo cual define su actuación. Este constituye el centro de la formación docente y del desarrollo profesional: ¿cómo formar para la acción?, ¿cómo interpretar las situaciones?, ¿desde qué recursos?, ¿la actuación profesional depende solo del conocimiento teórico disponible y/o de su actualización?, ¿la actuación profesional implica otras cosas?, ¿cuáles?, ¿cómo es posible su abordaje?, ¿cómo se construyen las interpretaciones profesionales?

Se considera que el modo en que se conceptualiza la formación y el desarrollo profesional orienta las propuestas que ejecutan los formadores de formadores y/o quienes tienen la tarea de supervisar y promover el desarrollo profesional. Actualmente, existe consenso en comprender el desarrollo profesional desde un enfoque histórico-crítico, situado y relacional, entendiéndolo como el resultado de una trama entre la historia de vida, la formación inicial recibida y el ejercicio profesional en diferentes contextos institucionales, que define la trayectoria profesional docente (Lombardi y de Vollmer, 2011; Terigi, 2011).

Asimismo, se reconoce que, a lo largo de ese recorrido, el tipo de proceso formador en el que se participa constituye una variable sustancial del desarrollo profesional, y que el análisis de las prácticas resulta especialmente valioso en este sentido (Edelstein, 2022).

Existen diversos enfoques desde los cuales es posible trabajar el análisis de la actividad docente. Este trabajo se propone caracterizar tres perspectivas que se inscriben en esta línea y que pueden enriquecer el diseño de propuestas formativas: la DP (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006) junto con la CdA (Yvon y Clot, 2004), las IC en la producción del conocimiento (Desgagné, 1997; Bednarz, 2022) y las Comunidades de Prácticas y Aprendizaje (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2001). Estas corrientes ofrecen marcos para interpretar los problemas relacionados con la formación y el ejercicio profesional. También herramientas metodológicas para su abordaje. Un rasgo común entre ellas es su intención de trascender las visiones dicotómicas, como la oposición teoría-práctica, en el análisis sobre las formas del actuar profesional.

Un aspecto en el diseño de las propuestas de formación es definir con claridad el problema que desea abordar, teniendo en cuenta las características del grupo con el cual se trabajará y los objetivos que se quieren alcanzar. Los enfoques previamente mencionados ofrecen un marco interpretativo sobre los problemas cotidianos, presentan diversas herramientas metodológicas y promueven el alcance de ciertos objetivos. Si bien son enfoques que no se contradicen entre sí, identificar sus aportes podría ser enriquecedor para el momento de interpretar los problemas y diseñar propuestas de formación.

Este artículo, de naturaleza teórica, compara tres enfoques de análisis de las prácticas con vistas a la formación, teniendo en cuenta los contextos de surgimiento, los problemas que abordan, las metas que persiguen y sus estrategias metodológicas. Estas últimas, a partir de dos dimensiones: el trabajo con otros y el tipo de cambio que buscan promover. Estas dimensiones se justifican, porque las tres perspectivas proponen alguna forma de diálogo y trabajo con otros –entre formadores y docentes, formadores y estudiantes, docentes entre sí, directivos y docentes, etc.–, que a primera vista parecen similares, pero presentan diferencias y matices. Así, con estas dimensiones, se busca precisar cómo conceptualizan la colaboración, qué dinámicas proponen y qué cambios promueven.

Bajo este encuadre, el trabajo organiza la presentación de cada uno de los enfoques en dos secciones: “Contexto de surgimiento y campo de problemas”, donde se presentan las referencias conceptuales y los problemas de la formación que delimitan; y “Propuesta de trabajo con vistas a la formación”, donde se presentan los objetivos formativos que persiguen y su estrategia metodológica. Esta segunda sección, con base en lo ya señalado, contempla dos apartados: “Génesis social del conocimiento profesional” y “Aportes para el desarrollo profesional”. El primero expone cómo cada uno conceptualiza la producción del conocimiento en la tensión interno-externo. Los tres enfoques asumen que el conocimiento no es atributo de un sujeto –es decir, no surge de modo aislado en los individuos–; sin embargo, presentan diferencias en la explicación que brindan sobre los procesos cognitivos internos y externos implicados, así como entre los aspectos lógicos y retóricos en juego en el trabajo con otros (Tryphon y Vonèche,

2000). El segundo analiza los tipos de cambios que se promueven –psicológicos, sociológicos, organizacionales, etc.– (Béguin y Clot, 2004; Brizuela y Scheuer, 2016; Castorina, 2022), si bien todos asumen su importancia para el desarrollo profesional, uno enfatiza el cambio en los modos de conceptualizar una práctica –para lo cual destacan estrategias como la confrontación–; otro, en los modos de construir el conocimiento en la interacción con pares y/o con profesionales de diferente jerarquía, acentuando la dinámica colaborativa; y otro, en los modos de gestionar dentro de una institución, subrayando los espacios de socialización.

En síntesis, en la actualidad se acepta que la formación docente se enriquece con espacios que propicien el análisis crítico y la resignificación de las prácticas profesionales situadas. También se reconoce que el encuentro con otros, el diálogo y la reflexión conjunta dan lugar a procesos de desarrollo profesional. Sin embargo, la manera en que esto se logra no siempre es la misma, ya que responde a distintas formas de conceptualizar problemas específicos. Así, proponer la confrontación con la actividad realizada, diseñar conjuntamente espacios de diálogo e intercambio con otros, o propiciar la socialización del conocimiento entre diferentes miembros de una comunidad profesional, son modos de conceptualizar problemas de la formación y de definir estrategias metodológicas para su tratamiento.

2. Caracterización de tres enfoques para la formación docente

A continuación, se realiza una comparación de tres enfoques propuestos. No obstante, es importante señalar que avanzar en esta línea implica, en primer lugar, abandonar la creencia de que existe un único camino válido para el desarrollo profesional docente; y, en segundo lugar, comprender que las diferencias entre estos marcos teóricos pueden ayudar a los formadores a tomar mejores decisiones. Este proceso se sostiene en el análisis crítico del entorno, el reconocimiento de las dificultades específicas que enfrentan los docentes y el diseño de intervenciones contextualizadas a las realidades institucionales.

A continuación, se presentan las perspectivas teóricas analizadas en el trabajo:

- 2.1. Didáctica Profesional y Clínica de la Actividad.
- 2.2. Investigación Colaborativa.
- 2.3. Comunidad de Práctica y Comunidad de Aprendizaje.

Con base en los siguientes ejes y dimensiones:

- a) Contexto de surgimiento y campo de problemas.
- b) Propuesta de trabajo con vistas a la formación.
 - b.i) Génesis social del conocimiento profesional.
 - b.ii) Aportes para el desarrollo profesional.

2.1 Didáctica Profesional y Clínica de la Actividad

2.1.a) Contexto de surgimiento y campo de problemas

La DP y la CdA surgen en el marco de discusiones de la ergonomía cognitiva. Esta última plantea que las dificultades que presentan los trabajadores en el cumplimiento de su tarea se deben a aspectos no observables que orientan su toma de decisiones, es decir, a las informaciones que recuperan y/o la representación que tienen sobre la situación del trabajo, etc. (Weil-Fassina, 2020). Tanto la DP como la CdA recuperan esta dimensión cognitiva de la organización del trabajo y orientan su actividad al estudio de prácticas técnico/profesionales (entre las que se encuentran las prácticas docentes), a los modos en que un sujeto adulto conceptualiza la actividad laboral, se transforma, aprende y se desarrolla.

La DP analiza el trabajo con vistas a la formación, estudia a los profesionales y propone identificar competencias³ para diseñar propuestas formativas. También

3. Esta propuesta de la DP es uno de los aspectos que más se le objeta, en tanto puede dar lugar a concepciones tecnocráticas. Se sugiere ampliar con Tourmen (2021) y Jorro (2021).

se interesa en el estudio de los procesos de aprendizaje que realizan los profesionales en el desarrollo de su actividad (Pastré, 2011). Su visión teórica recupera conceptos del campo de las ciencias de la educación (en particular del campo de la didáctica de las disciplinas) y la psicología del desarrollo –de Piaget y Vigotsky– (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006). La CdA, por su parte, se focaliza en el campo de la psicología del trabajo. Por un lado, estudia la distancia que hay entre lo que se espera que un trabajador haga (tarea prescrita) y lo que efectivamente hace (actividad realizada) y la tensión que esto genera. A su vez, busca intervenir, a partir del análisis de la actividad, para mejorar el desempeño profesional y el bienestar del trabajador (Clot, 2006, 2009).

Si bien la DP y la CdA son marcos conceptuales diferentes, la DP recupera la propuesta de análisis de la actividad que desarrolló la CdA y las nociones de *género* y *estilo* de dicho marco (Pastré, 2011). Por un lado, comprende que los modos en que un sujeto actúa están regulados por su conceptualización en acción⁴ y también por las maneras en las que está inscripto en una comunidad de pares (género profesional) y su experiencia del profesional en el desarrollo de la actividad (estilo profesional). Por otro lado, reconoce el valor que tiene la confrontación retrospectiva de la actividad realizada (autoconfrontación) para promover el aprendizaje profesional, a diferencia del aprendizaje incidental.⁵ Este trabajo analiza específicamente el valor de la confrontación/autoconfrontación para el desarrollo profesional.

Para la CdA, la actuación de un trabajador es una creación singular en el contexto de una organización estructurante/invariante de la actividad (Beguin y Clot, 2004), es decir, toda acción tiene un marco organizador que moviliza de un modo singular el sujeto (conceptualización en acto). Esto no significa que el sujeto sea consciente ni que reflexione sobre ello, salvo que se generen condiciones para ello. Con este objetivo, la CdA propone la autoconfrontación, que consiste en enfrentar al trabajador a la reflexión de su propia actividad.

4. Es decir, por esquemas de naturaleza conceptual que sirven como adaptación para determinada clase de situaciones (Pastré, 2011).

5. Este refiere al aprendizaje que se produce de modo no intencionado e inevitable por desarrollar una actividad productiva (trabajo) (Pastré, 2011).

2.1.b) Propuesta de trabajo con vistas a la formación

Como se señaló en el apartado anterior, la DP y la CdA tienen en común promover el análisis de la actividad profesional y su punto de encuentro se da en la autoconfrontación, que consiste en el registro, observación y análisis del trabajo en diferido por parte del/los trabajadores a partir de la confrontación/autoconfrontación.

Esta es un recurso metodológico fundamental de la CdA para promover el cambio (Fernández y Clot, 2007). Sostiene que el retorno a la actividad realizada (enfrentarse con el registro videograbado de la actividad) por parte del profesional permite crear condiciones para una nueva relación con esta (Yvon y Clot, 2004). La toma de distancia que supone la confrontación/autoconfrontación en diferido permite observar automatismos y/o rutinas que sostiene el profesional en el ejercicio de su actividad y no solo eso. Dentro de sus modalidades, proponen la autoconfrontación simple y/o cruzada (Fernández y Clot, 2007). Se denomina *autoconfrontación simple* al diálogo entre el clínico del trabajador (formador y/o investigador) y profesional que realizó la actividad, y *autoconfrontación cruzada* al diálogo sobre la actividad profesional que se da con colegas con los que comparte su actividad y que coordina el clínico del trabajo. En ambos casos, el trabajo se vuelve objeto de estudio e instrumento para repensar la experiencia profesional.

La autoconfrontación promueve un co-análisis con los trabajadores, no considerándolos como sujetos clínicos en el sentido de sujetos que padecen, ni como sujetos en evaluación. Se orienta a reelaborar la interpretación de la actividad realizada a partir del trabajo con otros, de encontrar nuevos sentidos de la actividad. El aprendizaje que se promueve no se reduce a la incorporación de conocimientos, sino a una reapropiación de la actividad laboral (Yvon y Clot, 2004). En el diálogo con otros no se busca “develar una verdad” sobre por qué se hace lo que se hace, sino plantear preguntas y desnaturalizar lo que se hace, para abrir otra versión posible de la actividad.

2.1.b.i) Génesis social del conocimiento profesional

El espacio de diálogo que promueve la autoconfrontación surge a partir de huellas de la actividad realizada. Estas pueden presentarse a través de medios

audiovisuales (lo usual en el marco de la CdA), registros fotográficos, transcripciones de diálogos en sala de clase, etc. En todos los casos, el objetivo es confrontar a través de ellas al protagonista con su actividad y crear un espacio de interacción socio-discursivo.

La confrontación ubica al protagonista de la acción en el desafío de reafirmar la autoridad moral y epistémica de su propia experiencia. Su discurso no expone solo argumentos, sino que actúa, tiene efectos (en el sentido performativo) de dar una posición, legitimar un punto de vista, expresar una forma de actuar en situación, etc. Al mismo tiempo, coloca al otro –el clínico del trabajo y/o los colegas– en el lugar de formular su propio punto de vista sobre lo que acontece, habilitando la diferencia de lo que se dice y la posibilidad de reelaborar la experiencia y su significado del trabajo (Cahour y Licoppe, 2010). Lo que allí se dice no agota lo consciente ni las elaboraciones futuras; la dinámica del proceso constructivo se mantiene en el tiempo.

La situación dialógica moviliza la representación de su protagonista sobre su actuar en relación con los otros con quienes interactúa. El clínico del trabajo (formador y/o investigador) es el primer interlocutor con el protagonista y responsable de coordinar y mantener la dinámica del intercambio. Fundado en una perspectiva vigotskiana, los clínicos del trabajo asumen que el encuentro espacio-temporal no significa que los participantes representan lo mismo sobre la tarea que se va a analizar. Las diferencias están íntimamente unida a la diversidad de lo que alguien hace con los objetos.

Esta propuesta no está exenta de riesgos. Por un lado, el clínico del trabajo debe evitar una postura ingenua o excesivamente cándida frente al intercambio dialógico. Si no tiene en cuenta los temores a los juicios ajenos que pueden experimentar los docentes participantes, podría favorecer la aparición de justificaciones en vez de elaboraciones sobre el actuar profesional. En este sentido, el rol del coordinador es clave para sostener un intercambio discursivo como promotor del desarrollo profesional (Scavino, 2024). Otro riesgo metodológico es la falta de explicitación o co-explicitación de las razones, supuestos y/o puntos de vista que fundamentan la selección de las huellas o rastros de la actividad realizada que se analizarán (Castorina, Scavino, Sadovsky, Pereyra *et al.*, 2019).

2.1.b.ii) Aportes para el desarrollo profesional

Al inicio de la sección, se ha planteado que la DP analiza el trabajo con vistas a la formación, es decir, estudia el actuar de los profesionales en su actividad laboral para identificar las competencias sobre las cuales es necesario trabajar en la formación de futuros especialistas y también para promover el desarrollo en los puestos de trabajo. Por su parte, la CdA estudia la distancia que hay entre lo que se espera que un trabajador haga (tarea prescrita) y lo que efectivamente hace (actividad realizada), con el objetivo de analizar su tensión y mejorar el desempeño profesional y el bienestar en el trabajo (Clot, 2006, 2009).

En ambos casos, la autoconfrontación se ofrece como la vía metodológica para el cumplimiento de estos objetivos. Esta permite una aproximación a la conceptualización en la acción y la afectación de los sujetos por su trabajo. Para el campo de la formación docente, este abordaje puede resultar enriquecedor, al mantener la unidad de análisis en la actividad situada de los profesionales y captar la complejidad que configura el trabajo docente (su componente didáctico, de gestión de la clase, su contexto institucional y la historia de vida del profesional). En esta línea, la DP ofrece la posibilidad de realizar estudios e intervenciones que permitan identificar competencias con vistas a la formación y crear espacios de intercambio con otros, para promover el desarrollo de un sujeto capaz. Respecto de las competencias, las entiende como la capacidad de adaptar la acción a las circunstancias, teniendo en cuenta las invariancias de la actividad (esquemas); y al sujeto capaz lo define como el que se posiciona en el actuar antes que en el saber, siendo este último un recurso para la acción (Pastré, 2011). Por su parte, la CdA, con la noción de *sujeto afectado*, a diferencia de la DP, enfatiza las tensiones que atraviesan y regulan al profesional en relación con los otros, lo social y su historia (Castorina, 2022).

Ambos marcos se complementan en el análisis de la actividad docente al ubicar a las huellas de la actividad y la autoconfrontación como estrategias para mejorar el desarrollo profesional. Asumen a la tarea docente como una actividad no predeterminada, aunque la formación permite mejorar la adaptación de la acción a la situación. También brindan la posibilidad de abordar las tensiones que vive el profesional o futuro profesional en el ejercicio de su tarea. Finalmente, las

intervenciones formativas en esta línea pueden proporcionar insumos, recursos, etc. al diseño de situaciones profesionales con vistas a la formación. Un sujeto no domina una actividad profesional de modo abstracto, sino cuando entra en contacto con el contexto donde se desarrolla y se apropia de los constructos que otros ponen a su disposición (Clot, 2009).

2.2. Investigación colaborativa

2.2.a) Contexto de surgimiento y campo de problemas

La Investigación Colaborativa (IC) emerge como una propuesta que trasciende los límites de la investigación educativa tradicional, poniendo en el centro a la reflexividad grupal y la co-construcción del conocimiento. Desarrollada a partir de la década de 1990 en Quebec por referentes tales como Bednarz y Desgagné, esta modalidad busca superar la histórica escisión entre teoría y práctica. La IC se configura como un espacio dinámico donde investigadores y docentes colaboran en igualdad de condiciones para generar saberes situados y transformadores.

Bednarz (2020) sostiene que el surgimiento responde a un problema estructural: la dificultad de conectar los modelos teóricos elaborados en la academia con las complejidades y particularidades de las prácticas educativas reales. Como señalan Sadovsky *et al.* (2016), esta distancia puede derivar en teorías descontextualizadas que no atienden las necesidades concretas de los docentes, así como en prácticas educativas que carecen de un soporte teórico robusto. La IC propone tender puentes mediante un diálogo bidireccional y horizontal entre investigadores y docentes, promoviendo un proceso de construcción conjunta del conocimiento que sea tanto riguroso desde el punto de vista académico como aplicable en contextos reales.

La IC identifica como elemento central la construcción conjunta de sentidos sobre las prácticas, lo que denomina reflexión compartida (Desgagné, 1997). Así reconoce a los docentes como sujetos activos, capaces de contribuir a la producción de conocimiento situado. Esto se traduce en un proceso de reconocimiento mutuo respecto de los saberes que se aportan e invita a los docentes a una reflexión realizada

en conjunto sobre sus prácticas y los problemas que allí están en juego. Este tipo de interacciones es posible en un marco de confianza mutua (Ponce, 2024) que propicia el diálogo abierto, el cuestionamiento crítico y el surgimiento de nuevas ideas.

El proceso de co-construcción del conocimiento en la IC, tal como lo presenta Desgagné, (1997), se organiza en torno a tres momentos: la co-situación, la co-operación y la co-producción. Estas etapas se entrelazan y retroalimentan constantemente, configurando un proceso vivo y adaptativo. La co-situación implica definir conjuntamente un objeto de investigación relevante para ambas comunidades, ajustando continuamente las preguntas de investigación según las demandas emergentes del contexto. La co-operación se centra en el análisis de prácticas educativas y el diseño de estrategias pedagógicas que luego serán implementadas y evaluadas en las aulas. Finalmente, la co-producción se enfoca en la síntesis y difusión de los resultados de la investigación, transformándolos en productos concretos, como materiales didácticos o publicaciones, que buscan ser accesibles y útiles para los profesionales de la educación.

Este proceso encuentra un soporte esencial en el concepto de *objeto híbrido* (Lyet, 2011, citado en Bednarz, 2015) u objeto bifaz (Marlot *et al.*, 2017), que operan como puntos de convergencia entre las preocupaciones de la comunidad científica y las necesidades del ámbito profesional. Estos objetos presentan dos dimensiones: una epistémica, orientada a profundizar en la comprensión del fenómeno educativo; y una pragmática, enfocada en mejorar las acciones dentro del contexto profesional. Esta dualidad resalta su complejidad y su capacidad para funcionar simultáneamente como fundamento teórico y como herramienta práctica.

El intercambio dialógico entre teoría y práctica se materializa en lo que Davidson Wasser y Bresler (1996) denominaron Zona de Interpretación Compartida (ZIC), que se conforma como un espacio dinámico donde convergen experiencias, saberes y perspectivas en un diálogo continuo. Según Bednarz (2020), puede entenderse como un “entrelazamiento de comprensiones” o *maillage*, un espacio donde las diferencias entre las perspectivas académicas y las experiencias docentes son recursos valiosos que permiten traducir conceptos abstractos en acciones prácticas ajustadas al contexto. La ZIC actúa como un puente dinámico donde las preocupaciones teóricas y las necesidades profesionales convergen, generando un conocimiento que es tanto riguroso

como aplicable. Sin embargo, en este proceso también hay tensiones y conflictos que deberán enfrentarse y elaborarse en el marco del intercambio colectivo.

Este proceso de reflexividad compartida actúa como un catalizador para la transformación de las subjetividades docentes. Según Dejours (2020), la identidad profesional se fortalece cuando se los reconoce como agentes autónomos capaces de tomar decisiones informadas y estratégicas en su práctica diaria. En este sentido, la IC promueve la autonomía profesional al consolidar la capacidad de los docentes para ejercer su agencia de manera crítica y contextualizada en el marco de espacios de interacción grupal y del aprendizaje compartido.

2.2.b) Propuesta de trabajo con vistas a la formación

La IC se posiciona como un marco para la formación docente en tanto posibilita la construcción de un conocimiento situado que supera la distancia entre teoría y práctica. Al articular reflexión crítica y producción colectiva de saberes, propone un modo alternativo de generación de conocimiento que trasciende las jerarquías tradicionales que separan experto y novato; investigador y docente; directivo y equipo pedagógico. La IC configura, así, un espacio dialógico en el que las diferencias se vuelven productivas. La heterogeneidad de perspectivas y trayectorias se presenta como un recurso que enriquece la comprensión de las prácticas y permite su transformación mediante la problematización de los propios supuestos y en la reconstrucción de significados en colaboración con otros. En este sentido, la IC habilita la resignificación de las prácticas docentes y redefine las relaciones dentro de la institución escolar, generando nuevos modos de interacción que desdibujan fronteras y permiten la emergencia de una cultura profesional más horizontal y reflexiva.

2.2.b.i) Génesis social del conocimiento profesional

La IC asume que el conocimiento profesional surge como una construcción social que enriquece a todos los involucrados. Su desarrollo tiene lugar en la interacción

continua entre docentes e investigadores, quienes, a través del diálogo crítico y la actividad reflexiva conjunta, generan significados compartidos que amplían y resignifican las experiencias individuales. Este proceso requiere que el grupo se constituya en un colectivo de trabajo y permita la autonomía de sus miembros para intercambiar sobre diferentes puntos de vista y herramientas.

Sostenida por la etnometodología (Coulon, 1988), una rama de la sociología que estudia las prácticas sociales cotidianas y cómo se construye sentido sobre la realidad social, la IC toma el concepto de *reflexividad* como una forma de cuestionar las propias prácticas y explicitar los códigos y las reglas de funcionamiento internalizados (Desgagné *et al.*, 2001). En este proceso, sus miembros analizan lo que se hace, discuten las formas en las que se llevan a cabo las acciones, revisan los significados otorgados y los métodos aplicados, lo que da lugar a la construcción del conocimiento en conjunto.

Según Espinoza *et al.* (2021), la IC también puede ser analizada a través de la teoría de la actividad histórico-cultural de Engeström (1999), que conceptualiza la actividad humana como un proceso mediado por herramientas y signos enmarcados en un contexto social e histórico. En el caso de la IC, se enfatiza el trabajo conjunto como un espacio que permite, a través de las tensiones y desequilibrios que se suscitan, expandir y redefinir los marcos interpretativos de todos los participantes.

Engeström (1999) caracteriza la actividad como un sistema complejo compuesto por elementos interdependientes: sujeto, objeto, herramientas, comunidad, reglas y división del trabajo. Estos componentes se articulan en dinámicas colaborativas que enfrentan las tensiones y contradicciones inherentes al proceso para transformarse en motores de cambio. La mediación cultural y social, manifestada principalmente a través del lenguaje compartido, opera como un instrumento para la comunicación y la construcción de significados. Esta interacción dialógica entre investigadores y docentes enriquece los procesos de aprendizaje y fortalece las identidades profesionales de quienes participan.

La IC prioriza la interacción crítica, el intercambio de experiencias y la negociación de significados, enriqueciendo el análisis reflexivo y facilitando la revisión conjunta de las tensiones de la práctica. El diálogo en la IC es un elemento central para la construcción de conocimiento. Según Olson (1997; citado en Boavida *et al.*,

2011), la voz personal se va formando a partir del intercambio. A medida que las voces individuales se entrelazan en el diálogo, la comprensión se amplía y se enriquece la diversidad de puntos de vista y los conocimientos. Sin embargo, el diálogo debe evitar limitarse a la búsqueda de consenso o a la resolución de contradicciones. Como plantea Christiansen (1999, citado en Boavida *et al.*, 2011), su función es confrontar ideas, mantener relaciones simétricas y negociar significados, lo que permite construir nuevas comprensiones compartidas.

2.2.b.ii) Aportes para el desarrollo profesional

El profesionalismo colaborativo, propuesto por Hargreaves y O'Connor (2020), constituye el marco donde la IC se posiciona como componente fundamental para la formación docente. Tiene una aplicación primaria para aquellos que ya están en ejercicio de la profesión, aunque bien podría ser para un grupo conformado por docentes –uno o varios– con sus alumnos. Se fundamenta en principios de autonomía colectiva y responsabilidad compartida, promoviendo transformaciones que van desde la producción de conocimiento didáctico hasta cambios profundos en las dinámicas institucionales escolares. Ejemplos destacados de estudios realizados en Canadá incluyen redes colaborativas entre escuelas secundarias para mejorar transiciones educativas, equipos interdisciplinarios para atención a estudiantes con necesidades específicas y grupos de docentes de distintas especialidades que desarrollen proyectos integradores.

La estructura operativa de estos grupos profesionales colaborativos se organiza mediante encuentros regulares periódicos, donde participan diversos actores educativos: docentes de diferentes niveles y especialidades, asistentes educativos, administradores escolares y distritales, maestros especializados, etc. Son los propios integrantes –generalmente los docentes– quienes dirigen estos espacios, como se evidencia en el caso de Sioux Mountain, también en Canadá, donde este formato demostró tal efectividad que se convirtió en requisito distrital.

Estos espacios trascienden los modelos tradicionales basados exclusivamente en protocolos y datos. La posibilidad de diseñar mediante el diálogo, analizar la

práctica, resolver tensiones en un clima de confianza y reinterpretar desafíos cotidianos a través del intercambio profesional convierte la formación docente en un proceso situado, continuo y colectivo. Permite reducir la brecha entre prescripción e intervención, confrontar experiencias con marcos teóricos y generar soluciones innovadoras adaptadas a contextos específicos.

La dinámica colaborativa promueve una conciencia de comunidad profesional que sitúa a los docentes, junto al resto de los participantes, como productores activos de conocimiento y como agentes de cambio en sus propios contextos educativos. Para cerrar, Johnson (2006), en su estudio, muestran que es más probable que los maestros permanezcan en su escuela si su trabajo se desarrolla en culturas de colaboración. El esfuerzo por desarrollar la colaboración para brindar apoyo, realización y un repertorio creciente de estrategias aumentará la probabilidad de estabilidad.

2.3. Comunidad de Práctica y Comunidad de Aprendizaje

2.3.a) Contexto de surgimiento y campo de problemas

En las dos últimas décadas del siglo XX, comenzaron a aparecer nuevos conceptos referidos al aprendizaje situado. Uno de ellos es el de Comunidad de Práctica (CP), acuñado por Lave y Wenger en 1991. Para estos autores, la CP es un grupo de personas ligadas por una práctica común, recurrente y estable en el tiempo, y que aprenden en esa práctica. El interés de estos autores se refiere a los aprendizajes que se producen en espacios informales de trabajadores o profesionales que son más operativos⁶ y útiles que los conocimientos descontextualizados que se alcanzan en espacios formales. Sin embargo, no todo grupo o comunidad puede

6. Algunos trabajos han analizado las críticas a esta noción considerando que son enfoques funcionales a la mejora de la productividad laboral e inscriptos en perspectivas tecnocráticas. Para ampliar, véase Sánchez-Cardona y Rodríguez-Arocho (2011).

considerarse una CP. Para ello, deben darse tres elementos en el grupo: un dominio, una comunidad y una práctica.

El dominio refiere a la identidad que poseen los miembros del grupo al estar abocados a una actividad o interés compartido. La membresía se logra por el compromiso hacia esa temática. La comunidad refiere a los lazos que se producen entre los miembros del grupo a partir de sus interacciones; se comparte información, se ayudan y aprenden unos de otros; y la práctica refiere al repertorio de recursos compartidos por el grupo: experiencias, herramientas, historias, modos de abordar situaciones al desarrollar su actividad.

A su vez, en toda CP suele haber integrantes con más y menos conocimientos y competencia. Esta disparidad alimenta los intercambios y el mantenimiento de la comunidad. Así, una CP puede constituirse en una comunidad de aprendizaje (CA) si la diversidad de competencia y experiencias y/o de conocimientos entre sus miembros se pone al servicio de la comunidad (Wenger, 2001).

Según Vasquez Bronfman (2011), las CP se sustentan en dos ideas fundamentales que enriquecen la comprensión del aprendizaje como un fenómeno social y contextual. Primero, reconoce que el aprendizaje se produce a través de la interacción con otros, no en soledad; segundo, que el aprendizaje ocurre en la “acción situada” en contraste con la “contemplación desapegada”. Esto resalta la colaboración y la guía de expertos como asuntos vitales para el desarrollo de competencias profesionales.

La segunda idea de las CP radica en la noción de *acción situada*; esta perspectiva destaca que el aprendizaje ocurre en el contexto concreto y dinámico de la práctica, donde los participantes enfrentan problemas reales y encuentran los recursos necesarios para resolverlos. En este proceso, la acción y la reflexión son inseparables. El aprendizaje se produce al involucrarse activamente en la resolución de problemas. Este enfoque subraya que el conocimiento se construye y se reelabora continuamente en la interacción con el entorno y con otros. La acción situada permite a los participantes adquirir habilidades técnicas tanto como desarrollar una comprensión crítica y reflexiva de la práctica.

El término Comunidades de Aprendizaje (CA) ha sido utilizado desde distintas perspectivas, encontrando sus raíces en estudios sobre innovación y diseño de contextos de aprendizaje. Según Martín (2019), pueden identificarse tres líneas de

investigación: el diseño de comunidades como espacios prometedores para el aprendizaje, las aulas como lugares para generar comunidad y mejoras en las relaciones entre los estudiantes, y las comunidades de aprendizaje entre profesores y administradores en las escuelas. Este trabajo se enfoca en esta última línea, que permite abordar desafíos educativos desde una perspectiva compartida, fortaleciendo tanto las prácticas pedagógicas como las identidades profesionales.

Para Martín (2019), “las comunidades de aprendizaje podrían definirse como contextos en los cuales sus múltiples participantes (alumnos, profesores, formadores, talleristas, aspirantes, etc.) mantienen una meta compartida de aprendizaje [...]” (p. 94) y caracteriza los espacios por la autonomía y autorregulación, así como por la identificación y construcción compartida del conocimiento. La definición que presenta abarca diferentes agentes de las escuelas, pero la mirada de este artículo se restringe al trabajo en la comunidad de profesores.

En este caso en particular del trabajo con la comunidad de profesores, Krichesky y Murillo Tordecilla (2011) hablan de Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA). Esta consiste en una estrategia de mejora y herramienta de reforma basadas en el liderazgo compartido, la cultura del trabajo colaborativo, el desarrollo profesional y la indagación y reflexión sobre la práctica. Sin embargo, señalan que para llevar a buen término esta propuesta deben repensarse ciertas condiciones organizativas y culturales de las escuelas. Ellos enfatizan que una CPA se sostiene sobre la base de: a) un cuerpo técnico y especializado de conocimiento; b) una ética de servicio que orienta a los educadores a satisfacer las necesidades de los alumnos; c) una identidad colectiva fuerte a través del compromiso profesional de los miembros; y d) una autonomía profesional desarrollada bajo la regulación colegiada sobre la práctica y los estándares de actuación profesionales. También señalan que lo que caracteriza a las culturas escolares colaborativas no son tanto las reuniones o los procedimientos burocráticos, sino aquellas cualidades, actitudes y conductas generalizadas de ayuda, apoyo y apertura que se dan en todos los momentos. El propósito de promover opciones como las CPA en las escuelas pretende generar un clima de trabajo más ameno y el desarrollo profesional de los docentes al tomar los problemas y situaciones de la escuela como algo a resolver de manera conjunta.

2.3.b) Propuesta de trabajo con vistas a la formación

Como se planteó, la CP posibilita un aprendizaje colaborativo y situado, donde los participantes comparten saberes y experiencias en un contexto real. Permite a los docentes reflexionar críticamente sobre sus prácticas y desarrollar estrategias pedagógicas innovadoras. Wenger (2001) propone una Teoría Social del Aprendizaje que, a diferencia de otras teorías, concibe el aprendizaje como un proceso de participación en comunidades y no como un proceso cognitivo individual: “Las Comunidades de Práctica se pueden concebir como historias compartidas de aprendizaje” (Wenger, 2001, p. 115).

El autor sostiene que el aprendizaje social se fundamenta en la naturaleza social del ser humano y que el conocimiento se adquiere a través de la participación activa en actividades valoradas socialmente. El conocimiento, en esta perspectiva, es una competencia que emerge del compromiso con estas actividades. El significado que surge de la experiencia y compromiso con el mundo es el motor del aprendizaje. Esta mirada invita a explorar cómo las interacciones sociales y el contexto cultural influyen en la construcción de conocimiento, dejando abierta la posibilidad de indagar en nuevas formas de promover el aprendizaje en entornos colaborativos.

La Teoría Social del Aprendizaje sugiere que participar en ciertas prácticas da forma a lo que se hace e influye en quién se es y en cómo se interpretan las acciones. En este marco, se caracteriza la participación social como un proceso de aprendizaje y conocimiento en el que se ponen en juego varios componentes: por un lado, el significado, que se refiere a la experiencia de vivir y entender el mundo como algo significativo; por otro, la práctica, que incluye recursos históricos y sociales, los marcos de referencia y las perspectivas compartidas que sostienen el compromiso mutuo en la acción; luego, la comunidad, que refiere a las configuraciones sociales donde la participación en actividades se valora y se reconoce como competencia; y, finalmente, la identidad, que aborda el cambio que el aprendizaje produce en uno y cómo se construye la historia personal en el contexto de la comunidad.

Estos cuatro componentes se integran en el concepto de CP, un espacio donde la interacción constante entre significado, práctica, comunidad e identidad fomenta un aprendizaje continuo y colectivo. Las personas se transforman a nivel personal

y social, al adquirir habilidades y conocimientos. El aprendizaje se logra a medida que los participantes se van integrando a la comunidad de prácticas; Lave y Wenger (1991) conceptualizan este movimiento como “Participación Periférica Legítima”, para indicar que un sujeto va desde los márgenes hacia la participación plena en las prácticas socioculturales de la comunidad, diferenciándose de perspectivas que reducen el aprendizaje a formas educativas y estrategias de enseñanza.

2.3.b.i) Génesis social del conocimiento profesional

Para la CP, la práctica es siempre una práctica social, es hacer algo en un determinado contexto histórico y social, el cual le otorga estructura y significado e incluye aspectos explícitos como implícitos: lo que se dice, lo que se calla y lo que se da por supuesto.

En una investigación realizada por Wenger (2001) con tramitadores de seguros en EE.UU., los trabajadores no consideraban que el trabajo cotidiano significara aprendizaje. Solo consideraban como tal aquello que realizaban los principiantes. Aunque respondían que aprendían continuamente, a partir de situaciones nuevas que se les presentaban. Según el autor, esto sucedía porque los sujetos no consideraban que el trabajo implicara aprendizaje; lo que se aprende cuando se trabaja es práctica, y esta no se halla “cosificada” como un objeto extrínseco, como algo externo a incorporar. Lo que aprenden esos y todos los trabajadores no es algo estático, “sino el proceso mismo de participar en una práctica continua y de comprometerse en su desarrollo” (Wenger, 2001, p. 125).

Otro concepto nodal de la CP es el de *significado*. Según esta perspectiva, la vida es un proceso constante de negociación de significado. En términos generales, esta negociación es la forma en que se experimenta el mundo y su compromiso en él. Negociar el significado supone al mismo tiempo interpretación y acción. Tiene lugar en la convergencia de dos procesos complementarios: la participación y la cosificación. Ambos son fundamentales en la constitución de las CP y de su evolución en el tiempo. La participación alude a la experiencia de afiliación a comunidades sociales y la intervención activa en empresas sociales. Lo que caracteriza a la participación es la

posibilidad de un reconocimiento mutuo que se expresa en la capacidad de negociar significado. Por su parte, la cosificación se refiere a la posibilidad de convertir algo en un objeto material y concreto, aunque se sabe que no lo es. El proceso de cosificación ayuda en las comunicaciones a dar forma a la experiencia, produciendo objetos que plasman esa experiencia en una cosa. Se cosifica cuando se proyectan los significados y luego se percibe como si tuvieran una realidad propia. Toda CP produce abstracciones, instrumentos, símbolos, relatos, términos y conceptos que cosifican algo de esa práctica de manera concreta. En todos los casos, se solidifican en aspectos fijos de la experiencia y de la práctica humana y se les da condición de objeto.

Finalmente, en las comunidades de práctica existen personas que, además de ser fuente de información para los principiantes, son representantes de la historia de la práctica. El autor las llama *trayectorias paradigmáticas* que encarnan identidades influyentes en el aprendizaje de los novatos. Sin embargo, en las CP hay miembros con trayectorias posibles, pero también hay identidades –que son algo más que una trayectoria–; son miembros que poseen una multifiliación a diferentes comunidades. Las identidades son ricas y complejas porque portan lo vivido en la práctica. Es por eso que la identidad es algo vivido; no es una categoría o un rasgo: es una experiencia que supone la participación y la cosificación. Es también negociada porque se construye en el devenir de manera continua y constante. Es social porque nuestras afiliaciones forman nuestra identidad. Es, a su vez, un proceso de aprendizaje que se va construyendo en una trayectoria temporal que incorpora el pasado y el futuro en el significado del presente.

2.3.b.ii) Aportes para el desarrollo profesional

La CP propone un modo de socializar el conocimiento y promover el desarrollo profesional, que puede resultar de interés para la formación docente. Sobre todo, para capitalizar los conocimientos que producen los profesionales en el ejercicio de su actividad. También como instancias de acompañamiento para los docentes recién graduados de sus carreras de grado o en el marco de la implementación de alguna innovación en materia de prácticas docentes.

Sostenida en los postulados de la Teoría Social del Aprendizaje propuesta por Wenger (2001), resulta un cuerpo teórico que permite poner en valor el proceso constructivo y de aprendizaje que desarrollan los profesionales de la educación. También promueve la identidad y afiliación profesional a una comunidad, que se constituye como referencia para sus miembros y es motor del aprendizaje. Así, una CP puede ser el inicio de una comunidad de aprendizaje, cuando este es el objeto o la empresa que los convoca. Como se ha planteado, una comunidad requiere de trabajo y sostenimiento en el tiempo y su continuidad depende del reconocimiento mutuo y las posibilidades de encontrar en ese espacio de intercambio y socialización una referencia para la práctica docente.

Conclusiones

El texto expuso tres marcos conceptuales que abordan problemas vinculados a la formación docente y el desarrollo profesional, y plantean estrategias metodológicas para su tratamiento. En un análisis comparativo de lo presentado, se observa que los tres enfoques tienen un origen y un campo de problemas diferente.

La DP y la CdA tienen un origen común, la ergonomía cognitiva y el estudio del trabajo, la primera para comprenderlo y promover mejoras en la enseñanza, así como el desarrollo profesional; la segunda, para mejorar el desempeño laboral. Ambas consideran que los espacios de autoconfrontación (simple o cruzada) son instancias que promueven el cambio. La primera más orientada a un cambio en la conceptualización en la acción; la segunda, a un cambio en los modos de actuar en los ámbitos laborales. La primera valora el trabajo con otros con vistas a la formación y la segunda para elaborar las tensiones/conflictos en el cumplimiento del trabajo. En relación con las IC y las CP, se podría señalar que la DP no tiene por objetivo la construcción conjunta del conocimiento, ya que apunta a la reflexión del sujeto en acción; en tanto la CdA comparte con ellas el sentido de elaborar un conocimiento compartido. A su vez, ni la DP ni la CdA se proponen promover una comunidad.

Por su parte, la IC tiene su origen en los debates sobre la producción del conocimiento científico en el campo de las ciencias sociales y humanas que, en el área de

las investigaciones educativas, se ha expresado en la distancia entre la producción del conocimiento didáctico (ingeniería didáctica) y sus aportes al campo de las prácticas docentes. La revisión crítica sobre la autoridad y legitimidad de la producción del conocimiento estructura su propuesta metodológica, reconociendo en los profesionales en ejercicio un valor y producción de saber que tradicionalmente fue vedado en la oposición entre la academia y el campo profesional. Su foco está en el co-análisis y la participación de los sujetos intervinientes en la construcción del conocimiento. Al igual que la DP y la CdA, su foco no está en la constitución de una comunidad.

Finalmente, la CP tiene su origen en la crítica a los modelos de enseñanza formales. Basados en la Teoría del Aprendizaje Social, apuestan, como la IC, a la producción conjunta del conocimiento, pero, a diferencia de esta, el punto de encuentro no es un recorte de investigación, sino la constitución de una comunidad, que se reconoce con un interés común, una práctica compartida y la diversidad de experiencias laborales de sus miembros.

En todos los casos, se asume el valor del análisis situado de la práctica docente, sea para mejorar las formas de enseñanza profesionales o el desempeño laboral, la producción del conocimiento o la constitución de un espacio de referencia para trabajadores en ejercicio. Sin embargo, este importante rasgo común no agota ni define las propuestas de formación. Como se ha planteado, cada marco tiene objetivos particulares que deben ser tenidos en cuenta por parte de los formadores de formadores para el diseño de sus espacios de trabajo y/o intervenciones. Las estrategias metodológicas (autoconfrontación, confianza mutua, reconocimiento compartido, etc.) solo adquieren un sentido en el marco de los objetivos que nos proponemos alcanzar con el diseño de las propuestas.

Por ejemplo, cuando investigadores del campo de la formación docente proponen desarrollar trabajos en instituciones educativas, ¿las decisiones sobre el tipo de estrategia a desarrollar fueron previamente delimitadas o se definen en relación con la institución? Esta es una pregunta esencial en el marco de las IC; o cuando un docente de formación inicial planifica su asignatura, ¿qué aspectos del currículo considera y qué lectura tiene sobre lo que sus estudiantes dominan o no del campo profesional para el cual se están formando? Esta es una pregunta de relevancia para la DP; o cuando directivos de una institución se proponen desarrollar algún trabajo de actualización

y revisión de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en su institución, ¿asumen que la mera convocatoria de los docentes salda el trabajo de consolidar un sentido de pertenencia entre sus miembros? Esta es una pregunta de relevancia para la CP.

En definitiva, los marcos teóricos y metodológicos abordados en este estudio ofrecen herramientas estratégicas que pueden ser adaptadas por cualquier profesional para responder a sus necesidades específicas. Estos marcos plantean un campo de problemas para la formación docente y el desarrollo profesional que, si bien no abarca la totalidad de los desafíos posibles, permite identificar y reflexionar sobre escenarios para el diseño de propuestas formativas. Brinda a la comunidad de formadores la oportunidad de consolidar un espacio de trabajo colaborativo y de conceptualización compartida. Este enfoque supera la mera implementación de técnicas destinadas a mejorar prácticas, promoviendo en cambio un proceso más profundo de reflexión crítica y construcción colectiva de conocimiento.

Explorar perspectivas y metodologías, observar y analizar los problemas de la formación, y tomar decisiones sobre la estrategia a implementar parece un camino fértil para promover la producción de conocimiento en el campo de la formación docente. Sustener un diálogo integral entre los enfoques, diferenciando problemas y analizando objetivos, contribuye a precisar las intervenciones y definir lo que se espera alcanzar en cada diseño de formación docente inicial o continua.

Referencias

- Altet, M. (2000). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier y P. Perrenoud (coords.), *La formación profesional del maestro*. Fondo de Cultura Económica.
- Bednarz, N. (2015), Entrevista realizada por Rinaudo, J. y Roditi, É. *Investigación colaborativa. Encrucijada de Educación*, 39(1), 171-184. <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0171>
- Bednarz, N. (2022). De la problematización de una investigación colaborativa a su análisis y difusión. En R. Martínez y M. E. Ruiz (comps.), *Trabajo colaborativo entre profesores de matemática e investigadores en Didáctica de la Matemática* (pp. 15-56). Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.

- Bednarz, N., Bacon, L., Lajoie, C., Maheux, J.-F y Saboya, M. (2020). L'activité réflexive en recherche collaborative: analyse polyphonique d'un projet mené avec des conseillers pédagogiques en mathématiques au primaire. *Revue Hybride de L'éducation* 4(1), 24-45. <https://grefem.uqam.ca/wp-content/uploads/Diffusion/2020%20Revue%20Hybride%20Analyse%20polyphonique.pdf>
- Beguín, P. y Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *Revista Electrónica Activité*, 1(2), 27-49.
- Boavida, A. M., da Ponte, J. P., Jaramillo, D. y Pérez, D. A. (2011). Investigación colaborativa: potencialidades y problemas. *Educación y Pedagogía*, 23(59), 125-135.
- Brizuela, B. y Scheuer, N. (2016). Investigar el cambio cognitivo como proceso dinámico. *Infancia y aprendizaje*, 39(4), 627-660.
- Cahour, B. y Licoppe, C. (2010). Confrontaciones a los rastros de su actividad. Comprensión, desarrollo y regulación del actuar en un mundo cada vez más reflexivo. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(4-2) (trad. Elisabeth Muñoz de Corrales). <https://doi.org/10.3917/rac.010.000i>
- Castorina, J. A. (2022). La reflexividad en la didáctica profesional. Hacia un programa interdisciplinario de estudio. *Revista Análisis de las Prácticas*, (1), pp. 15-43.
- Castorina, J. A., Scavino, C., Sadovsky, P., Pereyra, A., Muñoz de Corrales, E., y del Campo, R. (2019). La interacción docente-investigador en las entrevistas de autoconfrontación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(30), 179-199.
- Clot, Y. (2006). Entrevista a cargo de Leny Sato. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 9(2), 99-107.
- Clot, Y. (2009). *¿El trabajo sin seres humanos? Psicología de los entornos de trabajo y vida*. Modus Laborandi.
- Clot, Y. (2011). La otra ilusión biográfica. *Acta Sociológica*, 1(56), 129-134.
- Coulon, A. (1988). Ethnométhodologie et éducation. *Revue Française de Pédagogie*, (82), 65-101.
- Davidson Wasser, J. y Bresler, L. (1996). Working in the interpretive zone - conceptualizing collaboration in qualitative research teams. *Educational Researcher*, 25(5). <https://doi.org/10.3102/0013189X025005005>
- Dejours, C. (2020). *El sufrimiento en el trabajo*. Editorial Topia.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L. y Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.

- Edelstein, G. (2022). El análisis en clave didáctica. Una alternativa para abordar en posición de reflexividad crítica las prácticas de enseñar. *Revista Análisis de las Prácticas*, nº 1, 45-69.
- Engeström, Y. (1999). *Activity Theory and Individual and Social Transformation. Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press.
- Espinoza, A. M., Casamajor, A., y Acevedo, C. (2021). La Teoría de la Actividad y el Trabajo Colaborativo en la enseñanza virtual. *Revista Irice*, (40), 79-109.
- Feldman, D. (2015). Para definir el contenido: notas y variaciones sobre el tema en la universidad. *Revista Trayectorias Universitarias*, 1(1), 20-27.
- Fernández, G. y Clot, Y. (2007). Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. *Laboreal*, 3(1), 1-9 (trad. Mario Poy). <https://doi.org/10.4000/laboreal.12782>
- Hargreaves, A. y O'Connor, M. (2020). *Profesionalismo colaborativo: cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Morata.
- Johnson, S. M. (2006). *The Workplace Matters: Teacher Quality, Retention, and Effectiveness*. Working Paper. National Education Association Research Department.
- Jorro, A. (2021). La alternancia investigación-formación-campo profesional. En A. Pereyra y L. Calderón, *Didáctica profesional y trabajo docente. Aportes teóricos para su análisis en la formación*. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Krichesky, G. y Murillo Tordecilla, J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE*, 9(1), 66-83.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado. Participación Periférica Legítima*. Cambridge University Press.
- Lombardi, G. y de Vollmer, M. A. (2011). La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (coords), *Aprendizaje y desarrollo profesional* (pp. 59-68). OEI.
- Marlot, C., Toullec-Théry, M. y Daguzon, M. (2017). Processus de co-construction et rôle de l'objet biface en recherche collaborative. *Phronesis*, 6(1-2), 21-34.
- Martín, R. B. (2019). *Comunidades. Estudios y experiencias sobre contextos y Comunidades de Aprendizaje*. Eduvin.
- Pastré, P. (2011). La didáctica profesional. Un punto de vista sobre la formación profesional. *Education Sciences & Society*, 2(1), 83-95 (trad. Elisabeth Muñoz de Corrales).
- Pastré, P., Mayen, P. y Vergnaud, P. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (154), 145-198, (trad. D'Meza, María Teresa).
- Perrenoud, P. (2006). La universidad: entre transmisión de saberes y desarrollo de competencias. *Pedagogía y Saberes*, (24), 67-77.

- Ponce, H. (2024). Sobre la noción de confianza en un espacio de trabajo compartido por docentes e investigadores, en el marco de un estudio colaborativo. *Revista Análisis de las prácticas*, (3), 63-84.
- Sadovsky, P., Itzcovich, H., Quaranta, M. E., Becerril, M. M., y García, P. (2016). Tensiones y desafíos en la construcción de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en didáctica de la matemática. *Educación matemática*, 28(3), 9-30.
- Sánchez-Cardona, I. y Rodríguez-Arocho, W. C. (2011). Valoración crítica a la teoría de aprendizaje situado y del concepto de comunidades de práctica desde el enfoque histórico-cultural. *Revista de Educación de Puerto Rico (REduca)*, 44(1), 113-132. <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16563>
- Scavino, C. (2022). Sobre el contexto y el análisis de las prácticas docentes: aportes para pensar la formación y el desarrollo profesional. *Revista Análisis de las prácticas*, (1), 97-120.
- Scavino, C. (2024). Reflexividad y análisis de las prácticas docentes: consideraciones metodológicas. En A. Barreiro y M. Carretero (eds.). *Celebrando a Tono Castorina. Construcción de conocimientos en el campo educativo*. Tide-Editora.
- Terigi, F. (2011). Carrera docente y políticas de desarrollo profesional. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional* (pp. 89-98), OEI.
- Tourmen, C. (2021). Usos de la didáctica profesional en la formación: principios y desarrollos. En A. Pereyra y L. Calderón (comps.), *La didáctica profesional y el trabajo docente* (pp. 35-68), UNIPE: Editorial Universitaria.
- Tryphon, A. y Vonèche, J. (comps.) (2000). *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Paidós.
- Vasquez Bronfman, S. (2011). Comunidades de Práctica. *Revista Educar*, 47(1), 51-68.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(2-3), 133-169.
- Weill-Fassina, A. (2020). Jacques Leplat: la psicología del trabajo en el corazón. *Laboreal*, 16(1), 1-7. <https://doi.org/10.4000/laboreal.16177>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Yvon, F. y Clot, Y. (2004). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Psychology da Education*, 19(2), 11-38.

Recepción: 11/03/2025

Aceptación: 14/04/2025