

Aspectos personales vinculados al compromiso con el aprendizaje del oficio

(Personal aspects related to commitment to learning the trade)

Agustina María Manavella* - Arabela Beatriz Vaja** -
Paola Verónica Paoloni***

Recibido el 15/04/23
Aceptado el 04/12/23

Resumen

El artículo que se presenta tiene como objetivo describir los aspectos de índole personal que participan en la construcción del compromiso con el aprendizaje de oficios en contextos no formales de capacitación laboral. Desde hace tres décadas el compromiso con los aprendizajes cobró relevancia en el ámbito educativo; no obstante, el estudio del constructo se llevó a cabo casi de manera exclusiva en contextos escolares. La metodología utilizada es cualitativa y se realizó un estudio de caso. Para la recolección de datos se efectuaron entrevistas a participantes y tallerista de una capacitación en mecánica de motos. Los resultados permiten reconocer que en el compromiso con el aprendizaje del oficio cobran relevancia la orientación hacia metas, las trayectorias de aprendizaje, laborales y de participación de los aprendices y sus creencias de autoeficacia. En las conclusiones se destaca la importancia de avanzar en el estudio de la interacción entre aspectos personales y contextuales implicados en la construcción del compromiso en diversos contextos.

* Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET) y Universidad Nacional de Villa María (UNVM) - Av. Arturo Jauretche 1555 - CP X5900 - Villa María - Córdoba - Argentina.
Correo Electrónico: agustinamanavella@unvm.edu.ar
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9159-8559>

** Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET) - Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y Universidad Nacional de Villa María (UNVM) - Av. Arturo Jauretche 1555 - CP X5900 - Villa María - Córdoba - Argentina.
Correo Electrónico: avaja@unvm.edu.ar
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5192-2740>

*** Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET) y Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) - Ruta Nacional 36 - KM. 601 - CP X5800 - Córdoba - Argentina.
Correo Electrónico: ppaoloni@hum.unrc.edu.ar
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9384-010X>

Palabras Clave: aprendizaje (oficios), aprendizaje de adultos, educación no formal, formación profesional, psicología de la educación.

Abstract

The article presented aims to describe the personal aspects that contribute to the development of engagement in apprenticeships within non-formal job training contexts. Over the past three decades, engagement in learning has gained significance in the educational field; however, the exploration of this construct has been conducted almost exclusively within school-based settings. A qualitative methodology was employed, and a case study was conducted. Data collection involved interviews with participants and workshop facilitators of a motorcycle mechanics training program. The results highlight that in the engagement to learn the trade, goal orientation, and the trajectories of learning, work, and participation of apprentices, along with their beliefs in self-efficacy, become significant. The conclusions highlight the importance of furthering the study of the interaction between personal and contextual aspects involved in the development of engagement in various settings.

Keywords: apprenticeship, adult learning, nonformal education, vocational training, educational psychology.

Introducción

En las últimas tres décadas, el estudio del compromiso con los aprendizajes ha cobrado relevancia en el campo de la Psicología Educativa. La expresión compromiso con el aprendizaje o compromiso académico refiere a la vinculación psicológica del aprendiz con la escuela o con los contenidos escolares (Manavella et al., 2021). Los autores especialistas en la temática, que participaron con sus contribuciones en la elaboración del *Handbook of Student Engagement Interventions* (compilado por Fredricks, Reschly, Christenson y Wylie en el año 2019), coinciden en definir al compromiso con los aprendizajes como un constructo multidimensional que involucra aspectos emocionales, cognitivos y comportamentales.

Una cuestión que ha sido analizada en los estudios sobre compromiso con los aprendizajes desarrollados en ámbitos académicos tiene que ver con la caracterización y descripción de facilitadores del compromiso, los cuales refieren a: “factores de explicación causal, fuera del constructo, que tienen el potencial para influir sobre él” (Skinner y Pitzer, 2012, p.25-26). Dentro de estos facilitadores, estudiosos del constructo reconocen aspectos de índole personal y contextual. En el presente escrito se abordará el estudio de los facilitadores personales en un contexto de capacitación laboral.

El interés por investigar el compromiso en el contexto de una formación para el trabajo, radica en que los estudios previos a los que se tuvo acceso fueron abocados a estudiar el constructo en ámbitos de aprendizaje formales. De allí se desprende este trabajo, orientado a conocer las particularidades que adquiere el compromiso con los aprendizajes en ámbitos extra académicos. Para ello, se considera pertinente recuperar aportes teóricos que sustentan el presente estudio. En un primer momento se mencionarán las contribuciones de autores que enfatizaron en los aspectos personales vinculados al compromiso y luego, se hará referencia al contexto de capacitación en que se llevó a cabo este trabajo.

A continuación se recuperan los aportes teóricos de los autores que enfatizaron en el estudio de diversos aspectos de índole personal que se constituyen en fuente de motivación para el compromiso académico. De esta forma, se hará referencia a las orientaciones hacia metas, a las percepciones de autoeficacia y a la construcción de identificación escolar.

La teoría de las *orientaciones hacia metas* se centra en las razones por las que los estudiantes participan en actividades de aprendizaje específicas. De esta forma,

Anderman y Patrick (2012) identifican dos tipos de metas que asumen los estudiantes: en primer lugar, las metas de aprendizaje, mediante las cuales los aprendices buscan comprender los contenidos académicos y aumentar su competencia. En segundo lugar, las metas de rendimiento, centradas en los resultados obtenidos. A los fines de este estudio, se consideran como metas de rendimiento, aquellas orientaciones por parte de los participantes centradas en la obtención de beneficios que trae consigo el aprendizaje del oficio. Anderman y Patrick (2012) relacionan las orientaciones a la meta y el compromiso que los estudiantes asumen con sus aprendizajes. Los resultados de numerosos estudios indican que cuando los estudiantes se centran en metas de dominio tienden a implementar estrategias profundas y efectivas de aprendizaje y de autorregulación, a construir sentimientos de pertenencia con el grupo de pares y de identificación con la institución educativa, a percibirse capaces de lograr las diferentes actividades, como así también a invertir esfuerzos y a participar en las diversas tareas propuestas. Por su parte, Paoloni (2010) identifica a las metas de aprendizaje como metas intrínsecas o de dominio y reconoce a las metas de rendimiento como metas extrínsecas o de desempeño. Esta autora plantea que la combinación de metas intrínsecas y extrínsecas ampliaría las posibilidades de los estudiantes de obtener un buen desempeño, estar interesados en sus aprendizajes, valorar y disfrutar de la resolución de las tareas académicas.

En lo que refiere a las *percepciones de autoeficacia*, Schunk y Mullen (2012) las conciben como las capacidades propias y la confianza en la capacidad de ejecución que los estudiantes perciben en sí mismos para aprender y alcanzar sus objetivos escolares. La autoeficacia es influenciada por comportamientos de superación (progreso de metas, logros) y por los aportes del entorno (retroalimentación, comparaciones sociales) e influye en la elección de tareas, en el esfuerzo, la persistencia y, por ende, en el compromiso académico asumido y en el rendimiento estudiantil.

La *identificación escolar* es definida como “el deseo interno de los estudiantes de desarrollar competencias y disfrutar del éxito académico” (Voelkl, 2012, p. 762). La identificación escolar se construye y se vincula con sentimientos de pertenencia hacia la institución escolar y con valoraciones positivas acerca de las actividades de aprendizaje. Voelkl (2012) recupera estudios en los que se relaciona el valor que el estudiante le asigna a la escuela y al trabajo académico, con su compromiso y participación en clases. Las investigaciones desarrolladas evidencian que los estudiantes que se comprometen, realizan un mayor esfuerzo en el aula y persisten

en las tareas de aprendizaje cuando valoran el trabajo escolar. Por último, el autor reconoce la importancia de la identificación del estudiante con la escuela, no sólo para el compromiso asumido con el aprendizaje y el éxito académico obtenido, sino también para futuras experiencias de aprendizaje escolares. En este sentido, Voelkl (2012) sostiene que aquellos estudiantes que se identifican con la escuela, tienen mayores posibilidades de desarrollar vínculos positivos, presentar un buen rendimiento escolar y obtener éxito en futuras experiencias de aprendizaje académicas.

En el presente escrito se abordarán las particularidades que adquieren los facilitadores de índole personal en el compromiso construido con el aprendizaje del trabajo en un contexto no formal de capacitación laboral. El aprendizaje del trabajo es entendido como un proceso de construcción social, donde novatos y expertos interactúan, intercambian experiencias en el rubro y participan de manera colectiva en la resolución de diversas actividades, lo que promueve la construcción colaborativa de conocimientos, habilidades y destrezas y el desarrollo de una identidad compartida en torno al trabajo que están aprendiendo (Wenger et al., 2011; Wenger, 2018). Por su parte, los contextos no formales que desempeñan funciones vinculadas con el aprendizaje del trabajo refieren a una alternativa o complemento a la educación formal de las personas. Estas instancias de aprendizaje no están estructuradas en términos de trayectorias académicas, dado que se imparten bajo la forma de cursos, seminarios o talleres y promueven la construcción de destrezas y habilidades en una ocupación determinada (Foresto, 2020; Messina et al., 2008).

El trabajo se estructura en tres apartados. En el primero, se presentan las decisiones metodológicas que orientaron esta investigación. En el segundo apartado se recuperan y describen los resultados obtenidos respecto a aspectos personales vinculados al compromiso con el aprendizaje del oficio. Por último, en la tercera parte, se exponen algunas reflexiones y se presentan líneas de actuación y de investigación a futuro.

Metodología

La pregunta que orientó esta investigación es: ¿Qué aspectos de índole personal participan en la construcción del compromiso con el aprendizaje de oficios? Para responder al interrogante planteado, se propuso como objetivo general del estudio describir los aspectos de índole personal que participan en la construcción del

compromiso con el aprendizaje de oficios en contextos no formales de capacitación laboral.

Abordar el estudio del compromiso con el aprendizaje de oficios desde una investigación cualitativa y siguiendo los lineamientos de los estudios de caso (Simons, 2011), permitió comprender la perspectiva de los participantes de la capacitación respecto del taller, profundizar en los sentidos que les atribuyeron a dicho espacio como contexto de aprendizaje, en los significados que construyeron sobre esta experiencia de formación, sus interpretaciones y valoraciones sobre las características de las actividades allí propuestas, como así también sobre las interacciones y los vínculos que se construyeron en dicho contexto.

Participantes

En el presente escrito se aborda el estudio de un contexto de formación para el oficio de mecánica de motos. La capacitación considerada se ofreció en un barrio de una ciudad ubicada al sur de la provincia de Córdoba (Argentina), desde marzo a agosto del año 2019. La formación se desarrolló desde la Municipalidad de la ciudad, en convenio con la Universidad de la ciudad vecina y se cursaba semanalmente los días jueves, de 20 a 23 horas.

Se trabajó con 8 participantes y el tallerista de la capacitación en mecánica de motos. El grupo estaba conformado de la siguiente manera: cinco adolescentes de 15 a 17 años -cuatro de ellos de género masculino y una de género femenino- y tres adultos de 28 a 35 años-uno de género masculino y dos de género femenino-. El tallerista a cargo de dictar el curso tenía 34 años, presentaba estudios secundarios incompletos y contaba con un año de experiencia previa en formación en oficios. A lo largo del escrito se referirá al tallerista con la sigla "T". Para hacer mención a cada participante se empleará la sigla "P" seguida del número correspondiente.

Instrumentos y modalidad de recolección de datos

Para la recolección de datos se realizaron entrevistas en profundidad a aprendices y al tallerista y observaciones de los encuentros y de las interacciones en el grupo de WhatsApp. Las entrevistas se caracterizaron por ser individuales, semi-estructuradas, de diseño flexible (Flick, 2015) y permitieron recuperar las voces de los participantes, reconocer las metas y expectativas que presentaron en relación

con el aprendizaje del oficio, los sentidos individuales que le atribuyeron a la experiencia de la capacitación, las vivencias que acontecieron durante el transcurso del taller y las percepciones que tuvieron sobre diversos rasgos del contexto. Por su parte, la entrevista al tallerista permitió conocer sus percepciones respecto a la motivación y el compromiso construido por los participantes de la capacitación.

Las entrevistas a participantes y tallerista de la capacitación se complementaron con observaciones de los encuentros y de interacciones en el grupo de WhatsApp. En los estudios de caso, la observación permite construir una imagen completa del escenario y posibilita la descripción de sucesos observados en una rica descripción que se constituye fundamental en la etapa posterior de análisis de datos (Simons, 2011). Mediante observaciones se ha podido visualizar las repercusiones del compromiso con el aprendizaje en la disponibilidad de los materiales que se requirieron para trabajar, como así también en la asistencia, permanencia, esfuerzo, responsabilidad de los participantes y en los resultados obtenidos. La observación de las interacciones en el grupo de WhatsApp permitió por un lado, el acceso a diversas actividades que los aprendices realizaron en sus hogares vinculadas al oficio, tales como realizar prácticas sobre el rubro en el que se estaban formando, realizar consultas a pares y tallerista, y por otro, conocer el sentido de pertenencia e identificación que los participantes construyeron con el grupo y con el oficio.

Procedimiento

El trabajo de campo se inició a través del contacto con las coordinadoras de una fundación encargada de ofrecer diversos talleres de formación en oficios en una ciudad ubicada al sur de la provincia de Córdoba (Argentina). En dicha oportunidad se informó a las autoridades sobre la temática a investigar, pidiendo su permiso para asistir y participar de los encuentros del curso en mecánica de motos. Posteriormente, una vez realizado el contacto con participantes y tallerista de dicha capacitación, se procedió a asistir semanalmente al espacio de formación, a realizar las entrevistas y a ingresar al grupo de WhatsApp.

Análisis de los datos

Para el análisis de los datos se llevó a cabo un proceso descriptivo, mediante el cual se privilegiaron las palabras de los participantes y sus comportamientos

observables. En este sentido, se intentó captar reflexivamente el significado de las acciones, atendiendo a la perspectiva y a las particularidades del grupo estudiado (Gibbs, 2012; Vasilachis de Gialdino, 2006).

Se procedió en primera instancia a transcribir las entrevistas realizadas y a escribir notas de los registros de las observaciones y de las entrevistas llevadas a cabo. Seguidamente se codificaron los datos obtenidos de los instrumentos de recolección de datos. La codificación permitió descomponer los datos en segmentos o conjuntos de datos, que posteriormente se clasificaron y ordenaron, lo que permitió tematizar y teorizar sobre los datos obtenidos y encontrar conexiones, patrones y proposiciones que permitieron explicar el caso estudiado (Simons, 2011). La concreción de entrevistas y la observación prolongada ofrecieron datos detallados y variados y permitieron construir una imagen completa de lo acontecido en el espacio de formación.

Resultados

Las entrevistas realizadas como así también las observaciones de las dinámicas de los encuentros y de las interacciones en el grupo de WhatsApp permitieron reconocer los aspectos personales vinculados al compromiso con el aprendizaje del oficio en la capacitación de mecánica de motos. El análisis de estos aspectos se agrupó en las siguientes categorías: metas de formación, trayectorias de aprendizaje, trayectorias laborales y creencias de autoeficacia.

Metas de formación

El análisis de las respuestas de los participantes respecto a las metas que se fijaron para realizar el taller permitió apreciar tres cuestiones: los propósitos, motivos y expectativas mencionados, atender al hecho de si se trataba de metas únicas o si se orientaban hacia diferentes áreas y atender a la permanencia o cambio en las metas explicitadas. Seguidamente, se procederá a describir y a analizar cada uno de los aspectos mencionados.

Orientaciones hacia metas

En el presente apartado se agrupan los motivos y expectativas expresados por los participantes como: a- orientaciones hacia metas intrínsecas o de aprendizaje, b-

orientaciones hacia metas extrínsecas o de desempeño y c- orientaciones hacia metas de afiliación.

a- Orientación hacia metas intrínsecas o de aprendizaje: a partir del análisis de las expresiones de los entrevistados, se ha podido observar que los ocho participantes habrían orientado su actuación en el taller hacia metas intrínsecas o de aprendizaje. Es decir, iniciaron el curso con el objetivo de aprender el oficio. Todos ellos se caracterizaban por tener moto propia y por presentar conocimientos previos referidos a la reparación de dichos vehículos, aprendizajes que habían construido a partir de prácticas informales con amigos y familiares, mediante programas de televisión o ayudando a personas que trabajaban en talleres mecánicos. A continuación, se recupera un fragmento de entrevista donde un aprendiz menciona los conocimientos previos que presentaba en el rubro y cómo construyó dichos saberes:

“De motos tengo un par de herramientas en mi casa y sé un par de cosas, sé nombrar y distinguir algunas de las partes, sé desarmar todo lo que es la caja [...] De chiquito siempre estuve mirando y tocando, porque mi hermano siempre tuvo motos y trabajaba más o menos arreglando los motores y yo lo miraba y le ayudaba en lo que podía”. (Fragmento de entrevista a P2, 16 años).

Aquellos participantes que iniciaron el curso con la expectativa de continuar construyendo conocimientos vinculados a la reparación de motos, estaban en contacto cotidianamente con herramientas propias del oficio, presentaban conocimientos previos vinculados al rubro y participaban en reparaciones domésticas que otros familiares y amigos realizaban de estos vehículos. Todos los entrevistados hicieron explícito el objetivo de aprender lo básico referido a la reparación de motos para poder reparar sus vehículos, los de familiares, amigos y conocidos. De esta forma, las expectativas de los participantes en relación al espacio de formación estaban vinculadas con actividades prácticas, genuinas, propias del oficio en el que se estaban formando:

“Más que todo yo vengo por algo personal, porque me gusta a mí, porque soy fanático de las motos y tuve la suerte de hacerlo correr al nene mío. Entonces quiero aprender, más que nada para eso, para arreglarle las cosas, poder acompañarlo en esto que eligió. Si algún conocido tiene un problema con la moto y le puedo dar una mano, se la doy, no tengo drama. Pero no tengo pensado vivir de esto [...] Espero que en el taller podamos experimentar, desarmar, ver el paso a paso, la función de cada parte de la moto, cómo se arregla, cómo reconocer cuando falla, para ir teniendo más o menos una base”. (Fragmento de entrevista a P5, 28 años).

Se podría inferir entonces que los motivos por los que iniciaron la capacitación los aprendices guardan relación con la satisfacción que les genera el participar de estas prácticas domiciliarias de reparación de motos y por el interés en continuar profundizando dichos conocimientos para poder intervenir en arreglos de mayor complejidad.

b- *Orientación hacia metas extrínsecas o de desempeño*: las expresiones de cuatro aprendices (P1, P2, P3 y P4) estarían indicado una orientación hacia metas de desempeño. Los motivos por los cuales estos aprendices decidieron participar de la capacitación guardan relación con aprender a reparar motos, para luego poder dedicarse a ejercer el oficio. Así, un participante expresó en la entrevista: “Quiero aprender a hacer bien esto, porque el día que no vaya más al colegio o no pueda seguir estudiando, ya quiero saber algo para poder abrirme mi propio taller o trabajar en un taller como empleado” (P1, 15 años). Este grupo de aprendices, que orientó su actuación hacia metas de desempeño, presentaba aprendizajes previos respecto al oficio en el que se estaban formando:

“Todo lo que aprendí fue porque me gusta tocar. Fui aprendiendo más que nada viendo y ayudando a arreglar, en el taller de un amigo. Siempre que voy veo cómo arregla y por ahí me enseña, me explica, voy viendo”. (Fragmento de entrevista a P4, 17 años).

De este modo, las expectativas que estos aprendices construyeron respecto del espacio de la capacitación estaban vinculadas a aprender a solucionar problemas de diversa índole (mecánicos, eléctricos) y de diferentes partes de los vehículos, de manera tal de construir un conocimiento integral sobre la reparación de motos y poder luego dedicarse al rubro de manera independiente. Aquellos participantes que orientaron su actuación en la formación hacia metas de desempeño, llevaban semanalmente al curso vehículos para reparar, invertían mensualmente sus ahorros en la compra de herramientas mecánicas, se quedaban después de hora para finalizar las reparaciones iniciadas en la jornada, realizaban preguntas al tallerista y al grupo, respondían las dudas de sus compañeros y practicaban el oficio en sus hogares, realizando reparaciones de manera independiente. Así, un participante, mientras intentaba reparar una moto en su hogar, consultaba con el tallerista y sus compañeros de capacitación, en el grupo de WhatsApp:

P4: -Tengo una consulta se me golpeó el carburador y pierde un par de gotas por la descarga, ¿será por el golpe o se habrá trabado el flotante?

P5: -Desarmalo para quedarte bien seguro que no sea el flotante.

P4: -Cuando está en marcha no pierde nada, pero cuando la muevo gotea.

P5: -También puede ser la aguja que no cierre bien. Desarmalo tranquilo, controlalo y después contanos.

P4: -Bueno, gracias.

T: - Seguro que es la aguja que no alcanza a cerrar.

P4: -Ya está, gracias. La puse en marcha, di unas vueltas y se acomodó porque al acelerarla ya no pierde más. (Conversación de WhatsApp. Fecha: 24/03/2019).

Las intervenciones de estos participantes en el grupo de WhatsApp estaban vinculadas especialmente al oficio, ya que además de consultar sobre reparaciones domiciliarias, también sugerían temáticas para que se abordaran en la capacitación durante los próximos encuentros. Seguidamente se recupera un fragmento de conversación mediante dicha red social, que da cuenta de lo expresado.

T: -¿Alguien tiene algo para llevar hoy a clases?

P4: No sé, a mí me gustaría aprender cómo regular embragues, ya aprendí a regular válvulas, quiero aprender a regular embragues ahora. (Conversación de WhatsApp. Fecha: 31/05/2019).

El interés de este grupo de participantes por aprender cuestiones de diversa índole vinculadas al rubro de mecánica de motos, como así también la participación de los mismos durante la capacitación, las reparaciones domiciliarias realizadas y sus intervenciones en talleres de conocidos, guardan relación con las intenciones que presentaban de poder ejercer el oficio de manera independiente. Así, durante la entrevista, el tallerista reconoció que aquellos participantes que iniciaron la capacitación con el objetivo de dedicarse a la mecánica de motos, fueron quienes más se comprometieron con el cursado de la formación:

T.: (haciendo referencia a P4): "Es un chico que sabe mucho de la parte teórica y está haciendo sus primeras armas en lo que es la práctica. Es muy apasionado en lo que hace [...] los que están más abocados son por ahí los que quieren trabajar de esto, estos chicos se ponen con sus propias motos o la de algún familiar y las hacen en su casa y se desenvuelven muy bien tanto dentro como fuera del curso. Se les notan las ganas en la participación, en el hecho de hacer preguntas, de querer ponerse enseguida a desarmar, lavar, volver a armar, en querer saber siempre un poco más". (Fragmento de entrevista a T, 34 años).

c- Orientación hacia metas de afiliación: un aspecto que no ha sido considerado en el estudio del compromiso en ámbitos académicos pero que sí cobró relevancia en este ámbito de formación para el trabajo, refiere a la orientación hacia metas de afiliación. McClelland (1989) considera que aquellas personas que orientan su actuación hacia metas de afiliación, participan del contexto con la intención de pertenecer al grupo y ser aceptadas por sus pares. Tomando como referencia los aportes del autor recuperado, se ha podido reconocer que en el taller de mecánica de motos, cuatro de los participantes entrevistados (P1, P2, P3 y P7) mostraron, además de su interés por aprender, una clara orientación hacia metas de afiliación. Es decir, estos aprendices habrían iniciado la capacitación con la finalidad de construir relaciones sociales con el grupo de formación. Dos de ellos (P2 y P3) asistieron y participaron del curso con el objetivo de compartir más tiempo con aquellos amigos que disfrutaban de aprender diversas cuestiones vinculadas a la reparación de motos. Así, un participante expresó:

“Empecé el curso por un amigo, que me dijo que iba a empezar. Nosotros siempre nos juntamos a dar vueltas en moto y cuando se nos rompe algo a alguno de los dos, antes de llevarla al mecánico nos ponemos a revisarlo y vemos si lo podemos arreglar”. (Fragmento de entrevista a P3, 16 años).

Por su parte, los motivos por los cuales P1 y P7 realizaron el trayecto de formación en mecánica de motos, guardan relación con construir nuevas amistades y conocer gente nueva. Así, durante la entrevista, P7 mencionó: “Yo espero que se forme un lindo grupo, que haya compañerismo. Empecé el curso para conocer gente nueva, para relacionarme con diferentes grupos [...] acá venimos de todas las edades y eso está bueno” (35 años).

Aquellos aprendices que orientaron su actuación en la formación hacia metas de afiliación participaban activamente de los recreos, donde se generaba un espacio en el que se conversaba sobre múltiples temáticas. También interactuaban reiteradamente con sus compañeros mediante el grupo de WhatsApp, medio a través del cual comentaban sobre temáticas que excedían al aprendizaje del oficio y se organizaban juntadas con el grupo de capacitación. En función de lo expresado se infiere que este grupo de participantes le asignaba al curso dos funciones: por un lado, una función educativa, vinculada a aprender el oficio y por otro, una función de ocio, ya que la capacitación también era concebida como un espacio de esparcimiento.

Unicidad y diversidad en las metas de formación

Otra línea de análisis atendió a considerar si los participantes se orientaban por metas únicas o si perseguían simultáneamente más de una meta. En el taller de mecánica de motos se reconocieron: a- orientaciones hacia metas únicas (de aprendizaje) y b- orientaciones hacia metas múltiples (orientación simultánea hacia metas de aprendizaje y de desempeño, orientación simultánea hacia metas de aprendizaje y de afiliación y orientación simultánea hacia metas de aprendizaje, de desempeño y de afiliación).

a- Orientación, de manera exclusiva, hacia metas de aprendizaje: en este apartado se aglutinan los aportes de los tres aprendices entrevistados (P5, P6 y P8) que participaron de la formación orientados exclusivamente hacia metas de aprendizaje. P5 expresó que inició la capacitación con la expectativa de aprender principalmente a reparar ciclomotores, dado que su hijo competía en carreras con motos. Mientras que P6 y P8 manifestaron haber iniciado la formación con el objetivo de aprender cuestiones básicas vinculadas a reparaciones eléctricas y mecánicas, de manera tal de poder reparar los vehículos propios, de familiares y amigos. Así, durante la entrevista, un participante expresó:

“Yo hace rato que estoy buscando un curso de esto, porque tengo moto en mi casa y por ahí cambio las gomas, los amortiguadores, todo. Algunas cosas ya sé, como cambiar las ruedas cuando están pinchadas. Lo que a mí más me interesa trabajar acá es el tema de la electricidad, cambio de motores, de eso no sé nada”. (Fragmento de entrevista a P6, 17 años).

En este sentido, se infiere que aquellos participantes que orientaron su actuación en el curso exclusivamente hacia metas de aprendizaje, habrían comenzado la capacitación con la expectativa de aprender conocimientos puntuales vinculados a la reparación de motos, de manera tal de poder resolver ciertas situaciones de la vida cotidiana y profundizar conocimientos del rubro que sean particularmente de su interés.

b- Orientación hacia más de una meta: en el presente apartado se recuperan los aportes de aquellos participantes que simultáneamente orientaron su participación en el espacio de formación hacia más de una meta. En el taller de mecánica de motos, de los ocho participantes entrevistados, cinco orientaron sus actuaciones simultáneamente hacia más de una meta, a saber: -orientación simultánea hacia metas de aprendizaje y de desempeño (una persona); -orientación simultánea hacia

metas de aprendizaje y de afiliación (una persona) y -orientación simultánea hacia metas de aprendizaje, de desempeño y de afiliación (tres personas).

-Orientación simultánea hacia metas de aprendizaje y de desempeño: un aprendiz (P4) orientó su actuación en la capacitación de manera simultánea, hacia metas de aprendizaje y de desempeño. Este participante manifestó que participó del curso con la intención de aprender todo lo vinculado a la reparación de motos no solamente para reparar sus vehículos, de familiares, amigos y conocidos, sino también para poder en un futuro, dedicarse a ejercer el oficio. Corresponde mencionar que P4, durante el cursado de la capacitación, asistía regularmente al taller mecánico de un amigo, espacio donde construyó habilidades técnicas vinculadas al rubro. El interés de P4 por aprender y ejercer el oficio se ponía de manifiesto en su preocupación por contar semanalmente, durante el cursado de la formación, con vehículos para reparar, como así también en la insistencia hacia el tallerista por realizar reparaciones de diferente naturaleza.

-Orientación simultánea hacia metas de aprendizaje y de afiliación: uno de los ocho aprendices entrevistados (P7) orientó su participación en la capacitación hacia metas de aprendizaje y de afiliación. Esta aprendiz, además de participar del curso para aprender a reparar motos y poder aplicar dichos conocimientos y habilidades en la reparación de su propio vehículo, también capitalizó esta formación laboral como espacio para ampliar sus relaciones sociales y construir nuevas amistades con personas de diferentes edades, con las que presentaba intereses en común.

-Orientación simultánea hacia metas de aprendizaje, de desempeño y de afiliación: tres aprendices (P1, P2 y P3) expresaron que iniciaron su participación en la capacitación con la expectativa de aprender a reparar sus motos y poder ejercer el oficio, trabajando de manera independiente en su propio taller de mecánica. También participaron del espacio con el propósito de compartir más tiempo con sus amigos y de construir nuevos vínculos sociales con personas con las que presentaban intereses afines. Así, al ser entrevistado, un aprendiz expresó:

“Yo empecé el taller por M., mi primo. Él me había dicho que iba a empezar este curso y yo le dije: bueno, empiezo con vos. Y vinimos juntos [...] de motos tengo un par de herramientas, pero muy pocas. Para armarme más adelante mi taller me falta todavía, me falta bastante... tengo muy pocas herramientas y también tengo que aprender mucho, porque sé más desarmar que armar motos (risas)”. (Fragmento de entrevista a P2, 16 años).

Evolución de metas de formación

Durante el cursado del taller y, en función de la dinámica que adquirieron las instancias de capacitación, la mayoría de los participantes ampliaron las metas con las que orientaron su actuación inicial en el espacio de formación. Por su parte, dos aprendices redujeron las metas con las que inicialmente orientaron su participación en la capacitación. En función de lo expresado, los resultados de esta categoría se sistematizan en dos dimensiones, a saber: a- ampliando la orientación inicial hacia metas de afiliación y b- reduciendo la orientación inicial hacia metas de afiliación.

a- Ampliando la orientación inicial hacia metas de afiliación: P4, que inició el curso con orientaciones hacia metas de aprendizaje y de desempeño, durante el transcurso de la capacitación amplió su orientación inicial hacia metas de afiliación. Cabe recordar que P4 comenzó a participar de la formación con el objetivo de profundizar sus aprendizajes previos sobre el rubro para poder reparar por su propia cuenta motocicletas de allegados, como así también para poder abrirse en un futuro su propio taller de reparación de motos. Durante el transcurso de la capacitación, P4 construyó sentimientos de pertenencia e identificación con el grupo. Así, sus intervenciones en el grupo de WhatsApp comenzaron a referir no únicamente a dudas puntuales sobre cómo reparar ciertos vehículos y solicitar el trabajo de contenidos aún desconocidos por él, sino que también participaba en dicha red social para organizar reuniones y para asistir los fines de semana a las carreras de competición con el grupo de capacitación.

Por su parte, P5, P6 y P8, que habían iniciado la formación orientando su actuación hacia metas de aprendizaje, durante el cursado de la capacitación ampliaron esta orientación inicial hacia metas de afiliación. Estos tres aprendices, que comenzaron a participar del curso para aprender cuestiones vinculadas a sus gustos e intereses, continuaron asistiendo a la capacitación no solamente para aprender el oficio, sino también para pasar tiempo con el grupo de formación. Así, cuando el tallerista comunicó por WhatsApp que el día 08/05/2019 no habría clases, P5 respondió: “no hay problema profe, disfrute de sus vacaciones. Nosotros vayamos lo mismo a esa hora al salón, compramos las cosas y nos vamos a comer un asado”.

P6 era la organizadora de las carreras de motos que se llevaban a cabo los fines de semana en la ciudad. Durante las jornadas de capacitación, insistía a sus compañeros para que participaran de las carreras y anotaba a quienes estaban interesados en competir. P8, durante el encuentro del 19/04 comentó que en la

semana habían sufrido un accidente de tránsito unos amigos suyos y que estaba muy mal anímicamente, luego mencionó: “no tengo ganas de levantarme de la cama. Vengo porque me hace bien compartir con ustedes, porque es un grupo re lindo... a pesar de que nos vemos una vez a la semana, se formó un grupo muy unido” (33 años).

b- Reduciendo la orientación inicial hacia metas de afiliación: un grupo de aprendices que iniciaron la formación orientando su participación hacia metas de aprendizaje, de desempeño y de afiliación (P1 y P2), durante el transcurso del curso redujeron la orientación inicial de sus metas, orientando su participación, de manera exclusiva, hacia metas de afiliación.

La concreción semanal de actividades similares, de igual nivel de dificultad, la escasez de herramientas y materiales necesarios para llevar a cabo reparaciones de mayor complejidad, la desafección y las bajas expectativas por parte del tallerista; promovieron que P1 y P2 le asignaran al espacio de capacitación funciones exclusivamente vinculadas al ocio. Desde julio en adelante, estos aprendices asistieron a la formación con la finalidad de reunirse con sus compañeros, de inscribirse a participar de las carreras entre amigos que se llevaban a cabo los fines de semana y de competir con el grupo. A partir de entonces, estos aprendices dejaron de participar de las instancias de reparación de vehículos, de llevar motos para reparar, de hacer preguntas e intervenciones durante las jornadas y comenzaron a asistir al curso exclusivamente para compartir tiempo con sus compañeros. En función de lo expresado, se advierte que ciertos aspectos de índole contextual promovieron que algunos participantes le otorgaran al espacio de capacitación funciones vinculadas exclusivamente al ocio. Esta nueva función asignada a la instancia de formación promovió en un grupo de participantes desafección con el aprendizaje del oficio.

En suma, mediante las entrevistas realizadas a los aprendices se advierte que los participantes de la capacitación en mecánica de motos le asignaron diversas funciones al espacio de formación. El análisis de los datos permite reconocer que un grupo de participantes orientó su actuación en la capacitación hacia metas únicas, priorizando el aprendizaje del oficio por sobre otras cuestiones; mientras que otros aprendices orientaron su actuación en el curso simultáneamente hacia metas de diferente naturaleza. También se advierte dinamismo en las metas de formación de los aprendices, ya que un grupo de ellos inició la capacitación orientando su actuación hacia metas de aprendizaje y de desempeño y continuó participando de

la formación orientándose también hacia metas de afiliación. Mientras que otro grupo de participantes inició el taller orientando su participación hacia metas de aprendizaje, de desempeño y de afiliación y finalizó la capacitación orientando su actuación exclusivamente hacia metas de afiliación.

Trayectorias de aprendizaje

En el presente apartado se presentan y describen las trayectorias en diversos contextos de aprendizaje de los participantes de la capacitación en mecánica de motos. Dado que en el espacio de capacitación estudiado cobraron relevancia las trayectorias de los aprendices en diversos contextos, se considera pertinente referir a un concepto de trayectorias de aprendizaje que no sea exclusivo del ámbito académico o escolar. Terigi (2009) define a las trayectorias de aprendizaje como los recorridos que realizan las personas y su participación en otros ámbitos de aprendizaje, además de los formales, que enriquecen sus diversas experiencias de construcción de conocimientos, tales como: espacios que promueven la producción creativa, la práctica deportiva, la acción solidaria, entre otros.

Los resultados se sistematizan en las siguientes dimensiones: a- aprendices con estudios secundarios incompletos, b- aprendices con estudios secundarios en curso y c- aprendices con estudios superiores incompletos.

a- Aprendices con estudios secundarios incompletos: P5, de 28 años de edad, presentaba estudios secundarios incompletos. Al indagar sobre su experiencia con los aprendizajes formales, el participante mencionó que cursó hasta primer año de educación secundaria y que su trayecto escolar se caracterizó por problemas de comportamiento, motivo por el cual lo echaron del colegio. Dicho participante comentó que nunca tuvo intenciones de retomar sus estudios formales.

Respecto a sus experiencias de aprendizaje en contextos no formales, P5 mencionó que era la segunda vez que realizaba la capacitación en mecánica de motos, ya que en el año 2018 había participado de la misma instancia de formación. El participante comentó que todo lo aprendido en el curso lo aplicaba en la reparación de motos domiciliarias y colaborando en la preparación del vehículo de competición de su hijo. En cuanto a aprendizajes informales, P5 asistía semanalmente al taller de un amigo y comentó que muchas reparaciones las aprendió observando cómo trabajaban en dicho espacio.

b- Aprendices con estudios secundarios en curso: cinco de los ocho aprendices entrevistados (P1, P2, P3, P4 y P6) se encontraban cursando sus estudios secundarios en el momento en que participaron de la capacitación. P1 y P2 estaban realizando segundo año de Educación Secundaria, mientras que P3 y P4 cursaban quinto año y P6 se encontraba cursando sexto año.

Respecto a sus historiales de logro, P1 y P2 expresaron durante la entrevista que habían tenido dificultades de aprendizaje y de conducta en la escuela. Al indagar sobre sus trayectorias de aprendizaje, P1, de 15 años, mencionó que al primer año lo realizó en la Escuela del Trabajo, donde había comenzado la especialización en mecánica, con la cual se sentía muy a gusto, pero que luego de haber recurrido dos veces primer año, debió cambiarse de colegio y ya no tuvo la opción de elegir una especialización vinculada al oficio en el que se estaba formando. Por su parte P2, de 16 años, hizo mención a que recurrió tres veces primer año del secundario. Los otros tres participantes que se encontraban cursando sus estudios secundarios (P3, de 16 años, P4 y P6 de 17 años), manifestaron no tener dificultades en el colegio, mencionando que nunca se llevaron materias, que en clases presentaban buen comportamiento, prestaban atención y eran amigos de sus compañeros de curso.

En relación a sus experiencias en contextos de aprendizaje no formales, P1 había participado durante el año 2018 en la capacitación en mecánica de motos. Dicho participante, durante la entrevista mencionó que el año anterior no le asignó mucha importancia al curso, ya que era muy inquieto y conversador, pero que este año, al ver al oficio como salida laboral, se interesó por participar de las clases para aprender. El resto de los aprendices que se encontraban cursando sus estudios secundarios, no habían participado anteriormente de capacitaciones en contextos no formales. P4 manifestó tener intenciones de realizar nuevamente, el próximo año, la capacitación en mecánica de motos para seguir profundizando sus aprendizajes en el rubro.

En cuanto a sus aprendizajes informales vinculados con el oficio, P1, P2, P3 y P6 mencionaron que todo lo que sabían de reparación de motos lo aprendieron viendo a familiares y amigos reparar sus propios vehículos y ayudándolos en dichos arreglos. Por su parte, P1 comentó también que miraba con frecuencia un programa de televisión llamado "El dúo mecánico", donde armaban motos y autos. P4, además de haber aprendido el oficio reparando sus propias motos, asistía diariamente y desde muy chico al taller mecánico de un amigo, donde observaba cómo realizaban las reparaciones y colaboraba con los trabajos a realizar.

c- Aprendices con estudios superiores incompletos: dos de los ocho participantes entrevistados (P7 y P8) presentaban estudios superiores incompletos al momento de cursar la capacitación. P7, de 35 años, había comenzado a estudiar Educación Inicial y cursó hasta el tercer año de la carrera, abandonando sus estudios al quedar embarazada. Dicha participante comentó que en reiteradas ocasiones tuvo interés de retomar sus estudios, pero que, por motivos de índole familiar, nunca pudo concretar ese deseo. Por su parte, P8, de 33 años había avanzado hasta tercer año de la Tecnicatura en Alimentos, mencionando que por un emprendimiento familiar abandonó sus estudios superiores. Dicha participante comentó que nunca tuvo interés en retomar el cursado de la tecnicatura, aunque sí le interesaría más adelante estudiar alguna carrera vinculada a la gestoría. En relación a sus historiales de logro, P7 comentó que tuvo dificultades de adaptación durante el cursado de sus estudios secundarios, dado que, al mudarse de ciudad, le costó entablar un vínculo con sus nuevos compañeros. P8 reconoció que nunca tuvo dificultades de aprendizaje durante el cursado de sus estudios formales.

Respecto a sus experiencias en contextos de aprendizaje no formales, P7 había realizado anteriormente una capacitación en peluquería y al momento de cursar la formación en mecánica de motos se encontraba participando de las capacitaciones en maquillaje y computación. Por su parte, la participación de P8 en el curso se constituyó en su primera experiencia de formación en contextos no formales. En cuanto a los aprendizajes informales que ambas habían construido previamente en relación al oficio, P7 y P8 mencionaron que sabían lo básico sobre reparación de motos y que lo habían aprendido viendo trabajar a sus hermanos.

Si se analizan las trayectorias de participación en diversos contextos, se advierte la importancia que adquirieron los aprendizajes informales previamente construidos. Como se mencionó anteriormente, dos de los ocho participantes entrevistados (P4 y P5) asistían diariamente a talleres de amigos, espacio donde aprendieron gran parte de lo que conocían sobre mecánica de motos al momento de iniciar la capacitación. Estos dos aprendices se manifestaban comprometidos con el aprendizaje del oficio, llevando semanalmente vehículos para reparar, comprándose herramientas de trabajo, ofreciéndose a realizar los arreglos correspondientes a las motos, alcanzándoles al tallerista y a sus compañeros las herramientas de trabajo, reconociendo el nombre, las propiedades y los usos de cada herramienta y de las diversas partes de las motos, realizando preguntas al formador para enriquecer sus conocimientos, interviniendo en el grupo de WhatsApp, respondiendo a las preguntas que hacían sus compañeros

y reparando de manera independiente vehículos en sus hogares. Tanto P4 como P5 se manifestaban interesados en continuar aprendiendo el oficio, ya que además de asistir diariamente a talleres de reparación de motos, ambos realizaron dos años consecutivos el curso de formación en el oficio.

En síntesis, se advierte la variedad de trayectorias de aprendizaje en quienes participaron de la formación en mecánica de motos. A partir de sus relatos se reconoce que en el compromiso que los participantes construyeron con el aprendizaje del oficio, cobraron importancia las experiencias previas en contextos informales, como así también las expectativas depositadas en el espacio de formación y el interés por continuar formándose en el rubro.

Trayectorias laborales

Un aspecto que no ha sido considerado en las investigaciones sobre compromiso en ámbitos académicos pero que cobró relevancia en el estudio del constructo en espacios de formación para el trabajo, refiere a las trayectorias laborales de los participantes. Muñiz Terra (2007) define a las trayectorias de trabajo como el entramado de experiencias laborales experimentadas por los sujetos, que tienen una determinada orientación y direccionalidad. Para sistematizar las trayectorias laborales de los aprendices que participaron de la capacitación en mecánica de motos, los datos se presentan en dos dimensiones: a- participantes que se encontraban trabajando y b- participantes que no se encontraban trabajando.

a- Participantes que se encontraban trabajando: seis de los ocho participantes entrevistados (P2, P3, P4, P5, P7 y P8) trabajaban durante el cursado de la capacitación. De estos seis participantes, los tres aprendices menores de edad (P2, P3 y P4) realizaban trabajos informales y ayudaban a sus padres a desarrollar labores vinculadas a la albañilería, atención al público y a hacer changas, tales como cortar pasto y juntar escombros. Por trabajo informal, se define a aquellos empleos que no brindan aportes a la seguridad social del trabajador y que se encuentran fuera de las normativas de derecho laboral, razón por la cual ubican a los empleados en una situación de vulnerabilidad económica y social (Organización Internacional del Trabajo, 2021).

Por su parte, en el momento del cursado de la capacitación, los tres aprendices mayores de edad (P5, P7 y P8) tenían trabajos formales, es decir, sus labores se ajustaban a los requerimientos de la ley laboral (Wikipedia, 2022). P5 se desempeñaba

como empleado rural, P7 como peluquera y P8 como cuidadora de ancianos. Cuando se indagó sobre sus experiencias laborales previas, P5 mencionó que trabajó desde los 13 años, momento en que abandonó sus estudios secundarios y que desde aquel entonces realizó trabajos de diversa índole, relacionados con la albañilería, la pintura y el trabajo rural. P7 comentó que anteriormente se desempeñó como moza y empleada de casas particulares. Mientras que P8, antes de dedicarse al cuidado de adultos mayores, trabajó en restaurantes.

b- Participantes que no se encontraban trabajando: dos de los ocho participantes entrevistados (P1 y P6) no trabajaban en el momento de cursar la capacitación. Ambos aprendices eran menores de edad. P1, de 15 años nunca había trabajado, mientras que P6, de 17 años anteriormente había trabajado en un comercio familiar, dedicándose a la atención al público.

A partir del relato de los aprendices se reconoce la variedad de experiencias laborales que transitaron los participantes de la capacitación en mecánica de motos. Se infiere que la diversidad en las trayectorias laborales guarda relación con la edad, ya que todos los aprendices mayores de edad tenían empleos formales; mientras que aquellos participantes menores de edad que se encontraban trabajando, estaban realizando trabajos informales.

Creencias de autoeficacia

En la presente categoría se presentan las percepciones de los participantes sobre sí mismos y sobre su desempeño. En la capacitación estudiada todos los aprendices entrevistados consideraban que sus habilidades en el oficio podrían incrementarse. Es decir, todos ellos se percibían capaces de profundizar los conocimientos previos que presentaban en relación al oficio.

De los ocho entrevistados, seis (P1, P3, P4, P5, P7 y P8) sostuvieron que podían continuar construyendo habilidades técnicas y aprendiendo cuestiones vinculadas al oficio, a partir de su participación en el espacio de la capacitación. Estos aprendices mencionaron que para continuar aprendiendo resulta fundamental preguntar cuando se presentan dudas y pedirle al tallerista que explique nuevamente cuando algo no se entiende. P4 también les asignó relevancia a las prácticas grupales:

“Me gusta esto de ir trabajando entre todos, porque nos vamos ayudando entre nosotros y aprendemos de lo que sabe el resto. Si uno sabe algo y el otro no,

cuando el que sabe lo está haciendo, el otro ve y va aprendiendo. Nos vamos preguntando entre nosotros y viendo cómo trabaja el otro". (Fragmento de entrevista a P4, 17 años).

Es decir, para este grupo de participantes, ciertas cuestiones del contexto del espacio de formación -tales como las explicaciones del tallerista y los tipos de actividades que se llevaban a cabo en la capacitación-, interactúan con aspectos de índole personal y promueven la construcción y profundización de ciertos conocimientos vinculados al oficio.

No obstante, dos entrevistados (P2 y P6), si bien concebían que sus habilidades en el rubro podían incrementarse, sostenían que el espacio de formación no promovía aprendizajes, dado que en la capacitación participaba de las reparaciones sólo un grupo reducido de aprendices, que eran quienes más experticia tenían en el oficio. Así, durante la entrevista, un aprendiz expresó:

"No creo que acá pueda aprender mucho más de esto, porque en las clases siempre arreglan los mismos, que son los que saben mucho de motos [...] Me gustaría que el profe nos haga participar un poco a todos, creo que así sería la única forma en que todos podamos aprender. Yo mucho no me animo a empezar las reparaciones porque no sé, pero si a mí me explicaran y me dijeran cómo se hace, no tengo drama". (Fragmento de entrevista a P2, 16 años).

Estos dos participantes reconocieron los apoyos que requerían para continuar aprendiendo el oficio, haciendo mención a ciertas falencias de la dinámica de la capacitación, tales como la escasez de explicaciones y de oportunidades para intervenir en reparaciones genuinas.

En suma, se infiere que si bien los ocho entrevistados se consideraban capaces de continuar profundizando conocimientos vinculados al oficio, algunos de ellos reconocían al curso como un espacio que posibilitaba construir nuevos aprendizajes, mientras que otros aprendices sostenían que en la capacitación, ciertas cuestiones vinculadas a la dinámica de las clases, no promovían la construcción de nuevos conocimientos. A raíz de lo expresado se advierte que todos los participantes les otorgaron importancia a factores de índole personal -interés, realizar preguntas, pedir explicaciones- y a características del contexto -dinámica de las clases, disposición del tallerista para aclarar dudas y volver a explicar cuestiones que no quedaban claras, prácticas grupales-. De esta forma, se reconoce que tanto los aspectos de índole personal como contextual influyeron

en las creencias de autoeficacia que se generaron o consolidaron en el transcurso de la formación.

Conclusiones y discusiones

En el contexto de capacitación para el trabajo estudiado cobraron relevancia los siguientes aspectos personales de los aprendices: las metas que se propusieron lograr, las trayectorias de aprendizaje y de participación en diversos contextos, las trayectorias laborales y las creencias de autoeficacia.

Respecto al estudio de la orientación hacia metas en contextos académicos, Anderman y Patrick (2012) reconocen la importancia que adquiere la orientación hacia metas de aprendizaje en el compromiso académico. Por su parte, Paoloni (2010) advierte que la combinación de metas de aprendizaje y de desempeño, podría ampliar las posibilidades de los estudiantes de comprometerse con las tareas académicas. Los resultados obtenidos en el contexto de capacitación laboral estudiado se alinean con los aportes de Paoloni (2010). Así, se ha advertido que la orientación, de manera simultánea, hacia metas de aprendizaje y de desempeño o hacia metas de aprendizaje, de desempeño y de afiliación, está asociada con un mayor compromiso con el aprendizaje del oficio.

También se ha podido reconocer que, durante el transcurso del taller, los participantes comprometidos ampliaron la orientación inicial hacia otro tipo de metas, asignándole al espacio de capacitación múltiples funciones. Tomando como referencia los aportes de Trilla et al. (2003), es posible advertir que aquellos participantes comprometidos le asignaron al espacio de capacitación funciones vinculadas a la educación, al trabajo y al ocio.

En relación al estudio de las trayectorias de aprendizaje y de participación en diversos contextos, tal y como lo demostró Voelkl (2012) en su investigación desarrollada en ámbitos académicos, se ha podido reconocer que los historiales de logro de los aprendices en sus trayectorias escolares se constituyeron en un importante facilitador personal del compromiso con el aprendizaje del oficio. Por su parte, Paoloni (2010) señala que el desempeño o los logros obtenidos en experiencias de aprendizaje pasadas, generan en los estudiantes percepciones de sus capacidades para desempeñarse en actividades subsecuentes. Pues bien, los resultados obtenidos en la presente investigación se alinean en la misma dirección que los estudios mencionados. De esta manera, aquellos participantes que habían

tenido experiencias de aprendizaje exitosas, construyeron mayor compromiso con el aprendizaje del oficio. No obstante, a partir del estudio llevado a cabo en un contexto de capacitación laboral, se infiere que en el aprendizaje de oficios no sólo cobran relevancia las trayectorias de aprendizaje académico, sino también las experiencias de participación en contextos de aprendizaje no formales e informales. Así, en el taller de mecánica de motos, se advirtió que aquellos aprendices que tenían conocimientos previos significativos en relación al oficio -construidos en contextos informales-, como así también intenciones de continuar capacitándose en el rubro, fueron quienes más se comprometieron con el aprendizaje del oficio. Los hallazgos de la investigación realizada sugieren que, en las capacitaciones de formación para el trabajo, el compromiso con el aprendizaje del oficio está asociado a experiencias previas de aprendizaje y de participación en diversos contextos.

Un aspecto personal que no ha sido considerado en los estudios del compromiso académico y que ha cobrado relevancia en la investigación llevada a cabo refiere a las trayectorias laborales de los aprendices. Respecto de las experiencias laborales, se advierte que aquellos participantes comprometidos con el aprendizaje del oficio se encontraban trabajando en el momento en que cursaban la formación. Los aprendices menores de edad realizaban trabajos informales, mientras que las participantes mayores de edad tenían trabajos formales, ya sea de manera asalariada o por cuenta propia. En suma, se advierte que las trayectorias laborales de los participantes, de mayor o menor vinculación con el objeto específico de la capacitación en el taller, se constituyen en un aspecto personal que facilita la construcción del compromiso con el aprendizaje del oficio, en contextos no formales de capacitación laboral.

Por último, tal y como lo demostraron Schunk y Mullen (2012) en su estudio desarrollado en espacios escolares, las creencias de autoeficacia desempeñan un rol importante en la construcción del compromiso con el aprendizaje. Los resultados del presente estudio muestran que las percepciones de autoeficacia también se constituyen en un importante facilitador personal del compromiso en contextos no formales de capacitación laboral. Aquellos participantes de la capacitación en mecánica de motos que concebían que sus habilidades podían incrementarse a partir de su participación en la capacitación, fueron quienes mayor compromiso asumieron con el aprendizaje del oficio. Estos participantes consideraban que, en la profundización y construcción de habilidades, técnicas y destrezas en el rubro, intervienen tanto aspectos de índole personal como contextual. Dichos aprendices se caracterizaron por haber tenido experiencias de aprendizaje significativas y

placenteras en diversos contextos, manifestar interés en continuar formándose y orientar su actuación hacia metas de aprendizaje y de desempeño.

En relación a los aportes logrados, se considera que esta investigación realiza contribuciones interesantes en el campo de la Psicología Educacional, en lo que refiere particularmente al estudio del compromiso. Cabe recordar que el compromiso con los aprendizajes hace más de 30 años que viene siendo estudiado, principalmente y casi de manera exclusiva, en ámbitos académicos. Por lo que allí reside el aporte de este trabajo. Se sostiene que estudiar el constructo en contextos no formales de capacitación en oficios, otorga visibilidad a otros ambientes de aprendizaje y contribuye a una mejor comprensión de los procesos de aprendizaje y de las interacciones que acontecen en dichos espacios.

A partir de la investigación llevada a cabo se ha podido reconocer la importancia que han cobrado los talleres de formación para el trabajo, no sólo como espacios que atienden a las demandas de formación tendientes a una inserción laboral próxima en el tiempo, sino también como ámbitos que les permiten a las personas construir conocimientos vinculados a sus gustos e intereses y ampliar sus vínculos sociales (Elkin, 2000; Sennett, 2008). En este sentido, sería muy valioso que los resultados del presente estudio tuvieran un impacto en las políticas socio-educativas nacionales, provinciales, regionales y locales; de manera tal de reconocer e invertir en estos contextos de aprendizaje, ofreciéndoles a los participantes recursos, condiciones y comodidades que les permitan construir conocimientos, habilidades y destrezas en el oficio en el que se están formando.

En lo que refiere a las limitaciones de la investigación realizada, se considera que, -dada la participación en menor medida de mujeres en la capacitación estudiada- hubiese sido interesante abordar el estudio desde una perspectiva de género, lo cual podría orientar futuras líneas de trabajo en esta temática. Otro aspecto que no se tuvo en cuenta en el presente escrito y que podría resultar de interés, refiere al estudio de los aspectos contextuales vinculados al compromiso en ámbitos de capacitación laboral. En este sentido, se considera que para futuros trabajos de investigación en esta línea temática, sería interesante estudiar los aspectos contextuales vinculados al compromiso con el aprendizaje de oficios; como así también la interacción entre aspectos personales y contextuales que participan en la construcción del compromiso con el aprendizaje en contextos no formales de capacitación para el trabajo y en diversos ámbitos de aprendizaje.

En síntesis, se reconoce que los aportes de este estudio y las futuras líneas de investigación que de él pueden derivarse, reúnen el potencial para contribuir a una mejor comprensión de las particularidades que adquiere el compromiso en contextos de aprendizaje no formales de capacitación laboral, como así también de los aspectos implicados en el compromiso en diversos contextos de aprendizaje.

Bibliografía

- Anderman, E. C. y Patrick, H. (2012) Achievement Goal Theory, Conceptualization of Ability/Intelligence, and Classroom Climate. En: S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 173-191). New York. Springer.
- Elkin, B. (2000) *Taller total. Una experiencia educativa democrática en la Universidad Nacional de Córdoba*. Córdoba. Ferreyra Editor.
- Flick, U. (2015) *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid. Morata.
- Foresto, E. (2020) Aprendizajes formales, no formales e informales. Una revisión teórica holística. *Contextos de educación*, 29 (21): 24-36.
- Fredricks, J. A., Reschly, A. L. Christenson, S. L. y Wylie, C. (2019) *Handbook of Student Engagement Interventions*. New York. Springer.
- Gibbs, G. (2012) *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid. Morata.
- Manavella, A. M., Paoloni, P. V. y Rinaudo, M. C. (2021) Rasgos de las tareas vinculados al compromiso del aprendizaje del oficio. Acercamiento desde un taller de capacitación para el trabajo. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57): e1301. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-006](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-006)
- McClelland. D. C. (1989) *Estudio de la motivación humana*. Madrid. Editorial Narcca.
- Messina, G., Pieck, E. y Castañeda, E. (2008) *Educación y trabajo: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Muñiz Terra, L. (2007) *Caminos truncados. Un estudio de las consecuencias de la privatización de YPF en las trayectorias laborales de los ex trabajadores petroleros*. Tesis (Maestría en Ciencias Sociales del Trabajo). Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
- Organización Internacional del Trabajo (2021) *Economía informal en Argentina*. <https://www.ilo.org/buenosaires/temas/economia-informal/lang--es/index.htm>

- Paoloni, P. (2010) Motivación para el aprendizaje. Aportes para su estudio en el contexto de la universidad –tesis doctoral–. En: M. C. Rinaudo y D. Donolo (Comps.). Estudios sobre motivación. Enfoques, resultados y lineamientos para acciones futuras (pp. 11-370). Río Cuarto, Argentina. Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Schunk, D. H. y Mullen, C. A. (2012) Self-Efficacy as an Engaged Learner. En: S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 219-234). New York. Springer.
- Sennett, R. (2008) *El artesano*. Barcelona. Editorial Anagrama.
- Simons, H. (2011) *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid. Morata.
- Skinner, E. A. y Pitzer, J. R. (2012) Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. En: S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 21-44). New York. Springer.
- Terigi, F. (2009) *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Trilla, J., Gros, B., López, F. y Martín, M. J. (2003) *La Educación fuera de la Escuela: Ámbitos No Formales y Educación Social*. Barcelona. Ariel Edición.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona. Gedisa.
- Voelkl, K. J. (2012) School Identification. En: S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 193-218). New York. Springer.
- Wenger, E. (2018) A social theory of learning. En: I. Knud (Ed.), *Contemporary theories of learning. Learning theorists... in their own words* (pp. 219-228). London and New York. Routledge.
- Wenger, E., Trayner, B. y Laat, M. D. (2011) *Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework*. Ruud de Moor Centrum Rapporten, Netherlands. Open Universiteit Nederland.
- Wikipedia (2022) Empleo formal. Recuperado el 29 de abril de 2022, de <https://es.wikipedia.org/wiki/Empleo>