



## Descripción del laboratorio de cambio: Una propuesta para aprender a aprender en la organización escolar

Description of the change laboratory: A proposal for learning to learn in the school organization



**Hugo Armando Brito Rivera**

Consultor Internacional e Investigador Independiente  
hugoarmando.britorivera@gmail.com  
Ciudad de México, México

### Resumen:

Se discute, a nivel descriptivo y exploratorio, cómo el Laboratorio de Cambio (LC) puede contribuir al desarrollo de Aprender a Aprender (AaA) en la organización escolar. Se señala la pertinencia de desarrollar esta competencia para afrontar contextos educativos de rápida transformación y creciente volatilidad. Dado que enseñar a AaA involucra habilidades que interpelan diversos planos de la actividad colectiva, se propone el LC como modelo coherente para desarrollar esta competencia desde una perspectiva organizacional. Se plantea a la intervención como arena de negociación y renovación de significados orientada al incremento del AaA a partir del conocimiento y experimentación de sus componentes. El objetivo del trabajo consiste en responder: ¿Qué modelos de formación contribuyen a la reformulación de las prácticas profesionales a fin de promover el AaA en el centro escolar?; ¿Cómo es posible contribuir a la conformación de un repertorio de prácticas educativas coherente con los valores y atributos de tal competencia? El artículo suscribe principios de la teoría de la actividad por medio de las nociones *sistema de actividad* y *aprendizaje expansivo*, útiles para enfocar el proceso de aprendizaje organizacional de frente a la transformación cualitativa del trabajo escolar.

**Palabras clave:** Aprender a Aprender; Laboratorio de Cambio; intervención formativa; teoría de la actividad; descripción.

### Abstract:

It is discussed, at a descriptive and exploratory level, how the Change Laboratory (LC) can contribute to the development of Learning to Learn (L2L) in the school organization. The relevance of developing this competence to face rapidly changing and increasingly volatile educational contexts is pointed out. Given that teaching L2L involves skills that involve different levels of collective activity, LC is proposed as a coherent model to develop this competence from an organizational perspective. The intervention is proposed as an arena for negotiation and renewal of meanings oriented to the increase of L2L from the knowledge and experimentation of its components. The aim of the paper is to answer: Which training models contribute to the reformulation of professional practices in order to promote L2L in the school? How is it possible to contribute to the conformation of a repertoire of educational practices coherent with the values and attributes of such competence? The article subscribes principles of activity theory through the notions of activity system and expansive learning, useful to approach the process of organizational learning in front of the qualitative transformation of school work.

**Keywords:** Learning to Learn; Change Laboratory; formative intervention; activity theory; description.

### Cómo referenciar:

Brito Rivera, H. A. (2022). Descripción del Laboratorio de cambio: Una propuesta para Aprender a aprender en la organización escolar. *Emerging Trends in Education*, 5(9), 62-74. <https://doi.org/10.19136/etie.a5n9.5059>

### Disponible en:

<https://revistas.ujat.mx/index.php/emerging>

### DOI:

<https://doi.org/10.19136/etie.a5n9.5059>

Recibido:	Aceptado:	Publicado:
30/03/2022	13/06/2022	01/07/2022

**Emerging Trends in Education**  
e ISSN: 2594-2840  
Volumen 5, Número 9, Julio-Diciembre 2022

Pag. 62-74



# Descripción del Laboratorio de Cambio: Una propuesta para Aprender a Aprender en la organización escolar

## | Introducción

Hoy más que nunca las organizaciones escolares han experimentado transformaciones evolutivas acentuadas por los retos derivados de la pandemia (Jones & Kessler, 2020). Los docentes han sido testigos y partícipes de cambios vertiginosos que han requerido una adaptación constante de sus capacidades profesionales, a fin de enfrentar escenarios organizacionales de incertidumbre y volatilidad. El constante flujo de adaptaciones ha puesto en evidencia la necesidad de poner en práctica las propias capacidades de aprendizaje profesional a fin de sobrellevar con éxito los desafíos de un entorno educativo en constante transformación.

Tal escenario ha confirmado la pertinencia de adquirir y desarrollar la competencia de Aprender a Aprender (de aquí en adelante AaA), tanto en perspectiva organizacional como en relación al ámbito de desarrollo profesional. Desde el punto de vista organizativo AaA encarna la capacidad colectiva de enfrentar y resolver tensiones asociadas con la cambiante realidad educativa. Desde la perspectiva de desarrollo profesional esta competencia “apela al conjunto de habilidades que los docentes requieren para afrontar con éxito nuevas tareas y desafíos laborales” (Brito, 2021, p. 51).

Diversos organismos, locales e internacionales, han reiterado la importancia de enseñar y aprender a aprender, justificando esta competencia como objetivo de la educación en el siglo XXI y factor estratégico para el desarrollo económico y bienestar social. Sin embargo, no existen metodologías de formación y aprendizaje organizacional dirigidas a promover el AaA desde una perspectiva sistémica.

Si bien AaA ha sido discutido a través de una vasta

área de estudios durante los últimos cincuenta años, este concepto mantiene su validez para responder a los desafíos de las sociedades contemporáneas, tales como la incertidumbre y la rapidez de los cambios tecnológicos, económicos o sociales. La pertinencia de adquirir esta competencia se relaciona con las exigencias profesionales de frente a escenarios de innovación educativa y laboral.

Evolutivamente, AaA obtuvo atención a partir de su reconocimiento como competencia clave para el aprendizaje permanente a lo largo de la vida (Ajello, 2019). A la fecha, el constructo ha influido en políticas y currículos educativos de algunos países latinoamericanos (Patera, 2018) a partir de la influencia y perspectiva de organismos internacionales (cfr. Comisión Europea, 2007; 2018; Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE], 2009; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2013). En países como Argentina, Colombia, Chile y México AaA ha sido incorporado en los planes de estudio explícita o implícitamente, desde la educación inicial hasta la educación superior (Stringher et al. 2019). Su inserción ha remarcado, entre otros aspectos, la insostenibilidad de las prácticas educativas tradicionales y de los modelos centralizados de aprendizaje en el trabajo.

Si bien no existe consenso en cuanto a su definición (Ajello & Torti, 2019; Deakin Crick et al. 2014), AaA puede ser conceptualizado como la “capacidad de aprender en nuevas situaciones a partir de la activación del deseo de aprender” (Marcuccio, 2016, p. 10) o bien como “la competencia y disposición a adaptarse a nuevas tareas a través del dominio voluntario y adaptativo de la acción de aprendizaje, lo cual es realizado por medio de la auto-regulación afectiva y cognitiva” (Hautamäki & Kupiainen, 2014, p. 5).

Los múltiples componentes que integran esta competencia, de orden cognitivo, metacognitivo o socio emocional, conllevan diversas líneas de investigación y dan cuenta de su complejidad teórica. Un aspecto en común entre las distintas definiciones de AaA consiste en señalar al proceso de aprendizaje como un campo de conocimiento específico, de allí que el concepto refiera a la gestión de recursos acerca de cómo aprender con el objetivo de continuar aprendiendo intencionalmente, tanto en contextos escolares como fuera de éstos (Hager & Halliday, 2006).

Un rasgo distintivo del debate sobre AaA indica la doble tarea que los docentes han de realizar para enseñar el contenido de las asignaturas y apoyar a los estudiantes en el aprendizaje de ideas y prácticas asociadas con el proceso de aprendizaje (Claxton, 2014). Si bien el rol del profesorado es fundamental en esta tarea, la mayor parte de los estudios sobre AaA, particularmente en México y Latinoamérica, destacan componentes y habilidades a ser desarrollados principalmente en los estudiantes (Stringher et al. 2019). En contraparte, el vínculo entre profesorado, organización escolar y AaA no ha sido suficientemente explorado y conforma una zona de investigación en ciernes.

En base a tal estado de la cuestión, el objetivo del presente trabajo consiste en discutir cómo puede una organización escolar desarrollar esta competencia desde una perspectiva holística (Brito, 2019). Dado que enseñar a AaA representa un horizonte de experticia que requiere conocimientos, habilidades y roles no canónicos para el profesorado cabe plantear; ¿qué modelos de formación contribuyen a la reformulación de las prácticas profesionales a fin de promover el AaA en el centro escolar?; ¿cómo es posible contribuir a la conformación de un repertorio de prácticas educativas coherente con los valores y atributos de tal competencia? Se sostiene en este sentido que la renovación de prácticas profesionales requerida para desarrollar el AaA en las organizaciones

escolares solicita modelos de intervención y formación epistemológicamente coherentes con la perspectiva del aprendizaje organizacional autónomo.

## | Aspectos Teóricos

### **Evolución del trabajo escolar y aprendizaje organizacional**

La competencia de AaA es relevante en el contexto escolar por su potencial contribución a la evolución, desarrollo y renovación de la actividad docente (Zucchermaglio & Alby, 2006). A nivel profesional se vincula con las habilidades de resolución de problemáticas que favorecen la mejora del trabajo escolar. Su objetivo no se restringe a enseñar a los estudiantes cómo aprender puesto que, más allá de la incorporación de esta competencia en el currículo, la actividad educativa requiere por sí misma de continuos ciclos de aprendizaje (Engeström, 2001).

Mientras que el trabajo docente requiere ser remodelado en función de su propia complejidad, la emergencia de nuevas formas de pensar y trabajar requiere de la autonomía de aprendizaje en función de tensiones relacionadas, por ejemplo, con la descentralización del sistema educativo, la evolución sociocultural de los estudiantes o la rapidez del desarrollo tecnológico.

La promoción de AaA, no obstante, encarna pautas de actividad divergentes a las modalidades y procedimientos sedimentados en la evolución del trabajo docente (Brito, 2019). Desde esta perspectiva, su inserción en la organización escolar configura un ámbito de transformación radical de las prácticas escolares. Para los docentes representa un proceso de doble entrada: además del llamado a su enseñanza, el logro de resultados estudiantiles representa un punto de partida para el impulso de nuevas competencias profesionales (Figura 1).

**Figura 1**  
AaA en el sistema de actividad docente



Nota: Adaptado de Engeström (2001, p. 135)..

En la figura anterior el trabajo docente es representado como un sistema de actividad (Engeström, 2015). En tal sistema, estrategias como el diálogo reflexivo o la promoción de aprendizaje autodirigido, son concebidos como herramientas de mediación dirigidas a incrementar el AaA en los estudiantes a fin de lograr un nuevo objeto y resultado del sistema. Desde esta perspectiva AaA se constituye como una fuerza motora para la transformación del sistema, produciendo en ello una nueva conceptualización de los docentes en tanto sujetos realizan la actividad (Engeström & Sannino, 2010). La inclusión de nuevos recursos de enseñanza-aprendizaje, en tanto nuevos artefactos de mediación, se relaciona con la reformulación de representaciones, conceptos y

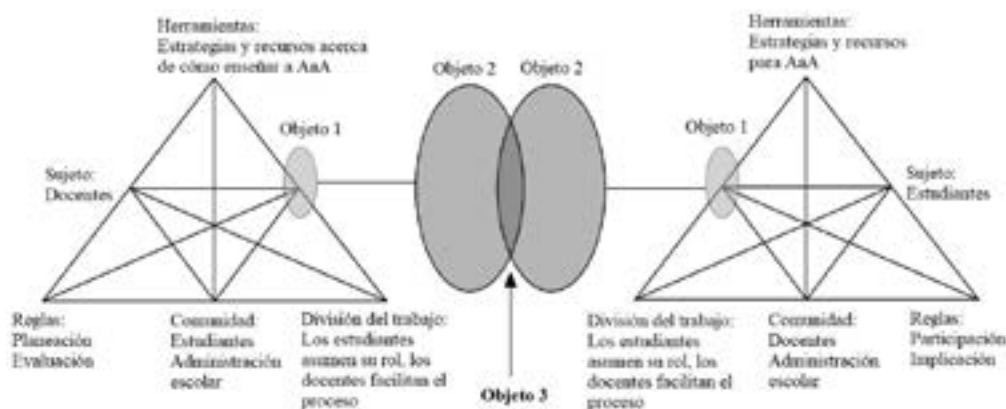
significados propios a la transformación cualitativa del trabajo educativo.

La transformación del sistema, al incorporar herramientas que difieren de la cultura educativa en uso, puede producir tensiones entre los componentes del sistema. En virtud de ello, las innovaciones solicitadas al profesorado podrían presentarse como contrapuestas a los ordenamientos y prácticas dominantes en la organización escolar, sobre todo cuando éstas son de carácter tradicional.

Es relevante señalar que la transformación cualitativa de un sistema de actividad tradicional hacia un modelo centrado en AaA no depende de la pericia individual en el manejo de estrategias de enseñanza-aprendizaje alternativas, sino de la evolución del patrimonio de prácticas y competencias colectivas. En base a tal premisa, el éxito de la enseñanza del AaA en los estudiantes no debería ser separado del aprendizaje organizativo, consistiendo este último en un proceso de construcción de conocimiento desde el que se expanden y solidifican nuevas prácticas profesionales.

En la figura 2, el primer sistema de actividad representa el fomento del AaA en clase mientras que el segundo se relaciona con el aprendizaje organizativo (de izquierda a derecha). Éste último corresponde al incremento de experticia y gestión de nuevos recursos educativos de frente a escenarios de transformación laboral.

**Figura 2**  
Boundary zone o interacción entre sistemas de actividad



Nota: Adaptado de Engeström (2001, p.136)..

En la figura anterior, AaA se representa como un objeto compartido a través de la zona de límite o frontera (objeto 3) (Engeström & Sannino, 2010), aludiendo a un conjunto de prácticas interrelacionadas. De acuerdo con tal perspectiva, la mejora de prácticas y configuración de una cultura escolar centrada en la autonomía de aprendizaje apela a un proceso multidireccional de intrínseca naturaleza organizacional. En esta tesitura la conexión entre la actividad realizada en clase y la actividad colectiva son esenciales para trascender la visión asimétrica de la enseñanza de AaA, típicamente focalizada en los estudiantes (Cárdenas et al., 2021). En su calidad de competencia distribuida y objeto compartido, AaA puede ser considerado como un motor para el desarrollo organizativo. En este sentido, su incorporación en los centros escolares constituye la base para una ecología de aprendizaje en la que se entrecruzan habilidades distribuidas y distintos planos de la actividad colectiva.

De acuerdo con Engeström y Sannino, en las prácticas organizacionales contemporáneas “se observa una presión objetiva dirigida a depositar el control del conjunto de la actividad en manos de las personas que participan en ella” (2016, p. 18). Durante el período de crisis suscitado por el confinamiento pandémico, tal presión fue puesta en evidencia a partir del amplio margen de flexibilidad adaptativa al que los docentes se enfrentaron para transitar entre modalidades educativas y respectivos entornos de enseñanza-aprendizaje. Tal flexibilidad adaptativa puso en evidencia múltiples dificultades para gestionar los recursos educativos disponibles y subrayó la importancia de poner en práctica la capacidad de AaA.

El planteamiento de AaA como objeto compartido, entendido como medium y resultado de la reconfiguración del conjunto de prácticas escolares, destaca por su contribución para visualizar las coordenadas de tal transformación colectiva. La adquisición de la capacidad de AaA se considera necesaria de frente a cambios

relacionados con la evolución del trabajo docente, la necesidad de autonomía profesional y la descentralización evolutiva de los procesos de aprendizaje y formación en el propio lugar de trabajo.

### **Aprendizaje expansivo y nuevas prácticas formativas**

El diseño de arquetipos o modelos formativos mediante los que se promueva aprendizaje organizativo a partir de la enseñanza de AaA representa un campo de estudios emergente. De acuerdo con Laitinen et al. (2016) los modelos de formación lineal y transmisión vertical de información son insuficientes y se contraponen al desarrollo de una nueva cultura de aprendizaje en la escuela. La implementación de un modelo formativo útil para lograr tal objetivo habría de reformular radicalmente la modalidad de participación pasiva del profesorado, análoga al modelo de clase expositiva por medio de la que se realiza tradicionalmente la interacción entre docentes y estudiantes. Tal aspecto señala la pertinencia de superar los modelos de formación conducidos por especialistas que abordan vertical y unidireccionalmente cómo debería realizarse el trabajo escolar.

Para llevar a cabo la renovación de la actividad escolar los profesionales requieren ser apoyados en la resolución de problemáticas y replanteamiento de ideas y representaciones asociadas con su potencial de aprendizaje colectivo. De acuerdo con esta perspectiva, se requieren modelos epistemológicamente coherentes con los atributos y valores de AaA a fin de formar profesionales capaces de afrontar la transformación del trabajo educativo.

En el presente artículo sostenemos que la investigación - intervención formativa (de aquí en adelante I-IF) representa una alternativa adecuada para incorporar y desarrollar el AaA en la organización escolar. La I-IF, entre cuyos modelos se encuentran la clínica de la actividad

(Clot & Kostulski, 2011), la psicología performativa aplicada a las organizaciones (Holzman, 2006) o el Laboratorio de Cambio (de aquí en adelante LC) (Virkkunen & Newnham, 2013), cuenta con un doble objetivo; proyectar procesos formativos para la adquisición de competencias al tiempo en que se sistematizan datos para explorar el funcionamiento de un grupo laboral en su propio contexto. El proceso de cambio que persigue este modelo es concebido como un incremento progresivo en la construcción de significados y habilidades, cuyo punto de partida y llegada es la experticia profesional (Brito, 2020).

Consideramos que el LC cumple con las características necesarias para impulsar la competencia profesional de AaA en los centros escolares. Este modelo ha sido implementado a nivel internacional para promover procesos de aprendizaje expansivo en diversos ámbitos laborales. Una revisión mínima acerca del estado del arte sobre los estudios basados en el LC incluye áreas como la formación del profesorado y desarrollo académico (Guberman & Smith, 2021; Diao et al., 2022, Garraway et al., 2021), gestión organizacional (Bata et al., 2022), liderazgo distribuido (Ho et al., 2022), envejecimiento y atención a la salud (Persson et al., 2022), o bienestar y salud laboral (Lawless & Willocks, 2021). En México las experiencias posicionadas desde este enfoque se encuentran en fase inicial de desarrollo y se han enfocado en áreas tales como la formación del profesorado (Montoro, 2016; Brito, 2017, 2020) o la gestión de habilidades de liderazgo y gestión con directivos de un hospital (Brito et al., 2021). En perspectiva latinoamericana (Pereira-Querol et al., 2019; Gonzales-Miranda et al., 2018) existe asimismo un número reducido de experiencias enfocadas principalmente en el análisis de accidentes en el trabajo en Brasil (Vilela et al., 2020), desarrollo de habilidades de lecto-escritura en universidades en Argentina (Colombo et al., 2016) o uso de las TICs en educación superior en Costa Rica (Castro, 2018).

El LC destaca por su fundamentación en el concepto

de aprendizaje expansivo, entendido como aquel tipo de aprendizaje donde “los individuos participan en la construcción y aplicación de un objeto y de un concepto nuevo, más amplio y complejo para su actividad” (Engeström & Sannino, 2016, p.17; Engeström, 2015). Desde la perspectiva de un LC, el AaA requiere ser construido “desde abajo” con la finalidad de remodelar el sistema de actividad participativamente, involucrando en ello la construcción de un nuevo objeto educativo por medio de un ciclo de aprendizaje expansivo (Figura 3) (Virkkunen & Ahonen, 2011). Tal proceso puede ser conceptualizado del siguiente modo; al tiempo en que los docentes analizan tensiones del sistema de actividad, diseñan, implementan y evaluación soluciones, ponen en práctica la capacidad de afrontar nuevas tareas y continuar aprendiendo.

**Figura 3**  
Ciclo de aprendizaje expansivo



Nota: Adaptado de Engeström et al. (1996, pp. 10-17).

Mediante un ciclo de aprendizaje expansivo se materializa, en consecuencia, la autonomía de aprendizaje, gestión del conocimiento y resolución de problemáticas. Al cuestionar el estado actual del sistema de actividad, diseñar e implementar alternativas y reflexionar sobre el proceso, los participantes desarrollan un nuevo resultado a través del pensamiento crítico y la reflexión colaborativa. El cumplimiento de un ciclo

expansivo, por otra parte, encarna el tránsito de un estado de habilidades incipiente hacia su fortalecimiento y evolución. Desde esta perspectiva, la transformación de la práctica educativa se vincula con la construcción de un nuevo horizonte de experticia, entendido como una zona emergente de desarrollo grupal. Tal zona interpela la naturaleza incremental y cíclica de la competencia de AaA, indicando su desplazamiento desde el ámbito de la práctica novicia hacia un creciente dominio asociado con la formación de una práctica experta (Brito et al., 2021).

La reconfiguración del sistema de actividad, como deriva de la secuencia de pasos, se sujeta en consecuencia a un proceso realizado con los participantes y a través de la pluralidad experiencias y significados. Un ciclo expansivo, sin embargo, implica afrontar dificultades y disrupciones inherentes a la no-naturalidad de las interacciones laborales (Zucchermaglio, 2013), como es el caso de las resistencias y oposición al cambio. De acuerdo con Sannino (2010), si bien las resistencias representan formas de participación que obstaculizan o ralentizan la mejora organizacional, éstas involucran formas primarias de agencia favorables al desarrollo sistémico.

En relación a la incorporación del AaA en el centro escolar, las resistencias pueden ser identificadas a través de los conflictos experimentados por los docentes, como es el caso del sobredimensionamiento de los obstáculos externos (i.e., número de alumnos por grupo o falta de infraestructura en la escuela) como principales impedimentos para el cambio y transformación educativa (Brito, 2017). Siguiendo a Sannino (2010), tales resistencias conllevan epistemologías profesionales asociadas con las contradicciones internas del sistema de actividad desde un punto de vista evolutivo (véase la Figura 3) (Engeström, 2001). El desbloqueo de resistencias alude, entre otros aspectos, al potencial de aprendizaje de los miembros organizativos y su superación requiere que los profesionales se conceptualicen a sí mismos como capaces de llevar a cabo transformaciones en la actividad

y continuar aprendiendo.

De acuerdo con Virkkunen (2006) la superación de resistencias se relaciona estrechamente la capacidad de agencia de transformación. Este tipo de agencia consiste en “desprenderse del marco dado de acción y tomar la iniciativa para transformarlo” (Virkkunen & Ahonen, 2011, p. 49), por lo que a través de esta se activa la motivación requerida para experimentar y poner en práctica nuevos recursos profesionales.

Tal proceso apela al incremento de la capacidad de afrontar nuevas tareas y continuar aprendiendo intencionalmente. Desde esta perspectiva, la superación de resistencia y resolución de conflictos que paralizan a una comunidad laboral en momentos de incertidumbre, innovación o cambio (Haapasaari et al., 2016) requiere del fortalecimiento de la capacidad de agencia de transformación, así como del reforzamiento de la confianza profesional en las propias capacidades de aprendizaje (Hautamäki & Kupiainen, 2014).

Además de prever e incluir la superación de resistencias y desarrollo de agencia de transformación, un ciclo de aprendizaje expansivo ha de ser conceptualizado como una experiencia de transición, en este caso entre prácticas educativas habitadas a modelos formativos tradicionales y un grupo con mayor competencia para afrontar y resolver desafíos educativos emergentes. Sostenemos que la evolución incremental del conocimiento acerca del propio proceso de aprendizaje organizativo vincula e integra componentes de la competencia de AaA que son activados por medio del aprendizaje expansivo. Desde esta perspectiva, un ciclo expansivo promueve el carácter definitorio del AaA en la organización escolar en tanto competencia de naturaleza colectiva, incremental y progresiva.

## | Aportaciones

A continuación, la secuencia del ciclo expansivo es explorada descriptivamente en función de los recursos utilizados en las sesiones de un LC. El ejercicio reflexivo que proponemos es de carácter hipotético y su objetivo consiste en reflexionar, desde una perspectiva exploratoria y no exhaustiva, acerca de cómo un ciclo de aprendizaje expansivo (Figura 3) podría ser desarrollado a fin de fomentar el AaA en la organización escolar.

En su calidad de fase de transición para la renovación organizativa, un LC puede ser concebido como una oportunidad para integrar núcleos de aprendizaje de primer y segundo orden. El primer núcleo apunta al reforzamiento de habilidades cognitivas por medio del conocimiento de componentes, estrategias y formas de evaluación de AaA, mientras que el segundo remite al conocimiento que deriva del proceso. En ambos casos, el conjunto de acciones se sujeta a la secuencia producida a partir del ciclo expansivo y se asocia con la puesta en práctica de nuevas habilidades profesionales.

### Fases del proceso

#### Paso 1: Estado de necesidad

La inserción del AaA en la organización educativa requiere indagar inicialmente en qué grado el desarrollo de esta competencia representa un estado de necesidad para los participantes. El punto de partida consiste en proveer una superficie de conocimiento acerca de las definiciones, componentes y estrategias relacionadas con AaA a fin poner en evidencia el estado de necesidad por medio de la discusión y punto de vista de los participantes.

La presentación de diversas definiciones de AaA conforma un recurso para proporcionar a los participantes puntos

de acceso para observar la evolución del concepto (i.e., cómo AaA ha sido conceptualizado en perspectiva socio-histórica), mientras que la presentación de estrategias y componentes de AaA contribuye al conocimiento de procedimientos involucrados en su promoción como resultado del sistema (respondiendo al *cómo* y *para qué* de cada recurso, Figura 1). Tal ejercicio estimula el potencial de desarrollo colectivo y contribuye a identificar contradicciones y dilemas de la actividad profesional, por lo que no constituye un fin en sí, sino un medio para promover la capacidad de agencia de transformación.

Confrontar y resolver tensiones asociadas con la operativización de instrumentos y resultados alternativos conforma una tarea necesaria para desprenderse de modelos formativos basados en la transferencia vertical de información. Es asimismo relevante para no replicar una contradicción de fondo; transmitir componentes y estrategias orientadas a AaA mediante una metodología de participación pasiva. La falta de reflexión y análisis en torno a definiciones y componentes de AaA actuaría, bajo tal supuesto, en oposición al aprendizaje autónomo y reflexivo.

El objetivo de tal discusión consiste en extender el horizonte de visión profesional, validar el estado de necesidad y avanzar en la representación colectiva acerca de la enseñanza del AaA. Desarrollar una concepción compartida en torno a este constructo representa una tarea crucial para reformular la noción misma de aprendizaje y respectivo conocimiento de su proceso. El objetivo último de esta fase es formular, desde una perspectiva crítica, una definición de AaA culturalmente apropiada para el centro escolar. En suma, tal núcleo de definiciones y recursos ha de ser confrontado con el estado actual de la práctica educativa, desentrañando en qué medida ésta suscribe modelos de enseñanza-aprendizaje tradicionales o entrevé recursos innovadores para reformular el sistema de actividad en su conjunto.



## Paso 2: Análisis histórico-evolutivo y contradicciones

El análisis del pasado y futuro del sistema de actividad tiene como función identificar prácticas por medio de las que su estado actual se ha configurado históricamente. Puntos relevantes de cambio en el pasado han de ser confrontados con las prácticas existentes, mismas que podrían actuar a favor o en contra de la adquisición del AaA. Los rasgos y atributos característicos de la actividad profesional en el pasado ofrecen un marco contextual para comprender los desafíos contemporáneos. Así, identificar rasgos evolutivos de la actividad profesional conforma una acción útil para identificar contradicciones, por ejemplo, entre reglas, división de trabajo y resultados.

El análisis del presente prevé la observación y discusión de situaciones críticas en función de lo realizado en clase con el objetivo de visualizar recursos y procedimientos en uso. Los investigadores, que toman parte del proceso, pueden identificar una situación problemática, videograbarla y presentarla a los participantes como estímulo durante la intervención (i.e., análisis actual-empírico, Figura 3). Esta acción podría llevarse a cabo por medio del análisis de actividades que merman la autonomía de aprendizaje en los estudiantes, o de los encuentros formativos mediante los que se reproducen modalidades de participación pasiva entre el profesorado. En ambos casos, el análisis de las prácticas actuales ha de estimular una discusión crítica respecto a la insostenibilidad de los modos sedimentados del actuar profesional, de carácter tradicional, que mantienen en estado de crisis al centro escolar.

La importancia de este ejercicio, consistente en confrontar a los participantes con aspectos críticos de su propia actividad, recae en el empleo de recursos locales para fomentar la discusión acerca del estado de necesidad para el desarrollo grupal. Al hacerlo, los participantes cuentan con la oportunidad de posicionar el AaA como centro de la reflexión, adscribiéndolo a los

contornos de lo cotidiano. Enfocar prácticas existentes, alineadas y no alineadas con AaA, conforma un recurso para interconectar perspectivas y circular el repertorio de competencias. Al hacerlo el grupo participante cuenta con la oportunidad de desarticular la visión reduccionista acerca de la responsabilidad individual y dar paso a una perspectiva de responsabilidad compartida.

Tal paso ha de complementarse con la esquematización de prioridades y necesidades a corto plazo; éstas se entrelazan con el funcionamiento deseado del sistema de actividad a futuro. Tal proyección conforma una acción epistémica viable para identificar qué podría ser considerado como relevante por los participantes y cuáles aspectos se perciben como dificultosos en función de las tareas por desarrollar.

La esquematización de contradicciones entre elementos del sistema de actividad provee la oportunidad de diluir tensiones experimentadas a nivel personal y producir un distanciamiento emocional en torno a estas. Esto es favorecido al momento de reconocer la naturaleza histórica y sistémica de tales tensiones, diluyendo la perspectiva que señala a los actores escolares como los únicos responsables de la calidad educativa. Imaginar el futuro de la organización conlleva así mismo identificar actividades que son consideradas como apremiantes para la organización escolar y devienen por lo tanto en aspecto focal del proceso.

## Pasos 3 y 4: Modelaje de una solución y un nuevo modelo

A través de las acciones comprendidas en el primer y segundo paso, los participantes construyen una zona compartida de cambio a partir de la cual se proyecta un primer conjunto de soluciones. En modo análogo a la identificación de metas de aprendizaje de los estudiantes, los docentes han de modelar autónomamente un objeto de mejora para incrementar resultados en el sistema de

actividad. Tal modelaje conlleva, en su caso, ubicar el AaA como motivo y resultado de la actividad, validando el estado de necesidad y meta del cambio a partir de una estrategia participativa.

En esta fase han de replantearse, a partir de las contradicciones identificadas previamente, las relaciones problemáticas entre componentes del sistema. La creación de un nuevo modelo conforma una acción relacionada con el diseño de alternativas, en este caso, vinculadas con la enseñanza de AaA. El modelaje de una solución implica activar la creatividad e imaginación colectiva, así como entrelazar el patrimonio de competencias y habilidades profesionales. Este paso materializa la capacidad de agencia y provee al grupo de un nuevo estatus participativo, pues a través del diseño de soluciones se trasciende el umbral típico de participación basado en la expresión de malestares y resistencias.

### **Paso 5: Implementación del nuevo modelo**

El modelo ha de ser puesto a prueba de acuerdo al principio de ascensión de lo abstracto a lo concreto, a manera de hipótesis y por medio de una perspectiva de experimentación en la práctica (Engeström, 2015). La lógica experimental de tal etapa implica continuar con la observación y análisis de tensiones emergentes. La fase de implementación ha de enfocarse como un periodo progresivo de transición, propio de la adaptación contextual de un cambio.

### **Paso 6: Reflexión sobre el proceso**

En esta etapa sobresale su naturaleza del aprendizaje expansivo como un proceso de doble entrada, pues la reflexión producida durante la intervención conlleva analizar el cambio en curso y reflexionar acerca de la experiencia formativa en sí misma. De acuerdo con Stringher, AaA significa estar en grado de “reflexionar sobre la propia experiencia para sacar de ello la mayor

ventaja posible” (2008, p. 26), razón por que la reflexión sobre el proceso formativo conforma un aspecto fundamental.

Tal reflexión, de carácter metacognitivo, se relaciona con la gestión y producción de conocimiento acerca del propio proceso de aprendizaje organizativo. Desde este ángulo, los participantes cuentan con la posibilidad de sistematizar conocimiento acerca de su propia evolución, concretando un paso en el incremento de consciencia en torno a los mecanismos positivos y negativos del propio funcionamiento profesional.

### **Paso 7: Consolidación de una nueva práctica**

La fase final del ciclo expansivo desemboca en la transferencia horizontal de habilidades profesionales en la organización escolar (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003). Tal transferencia conlleva una nueva perspectiva profesional y representa un nuevo punto de partida fundamentado en la reformulación del objeto, motivo y resultado de la actividad. Tal renovación se acompaña del desplazamiento de una perspectiva de mejora individualizada hacia la expansión de modalidades de participación colectiva y formas emergentes de trabajo grupal.

El núcleo de conocimientos inicialmente discutido en los pasos 1 y 2 (Figura 3) habría sido adaptado cultural y localmente en función de las necesidades del centro escolar. Al hacerlo, la competencia de AaA se incorporaría gradualmente a la organización educativa de acuerdo con la lógica del “continuar aprendiendo”. Al mismo tiempo, el planteamiento de AaA como objeto-resultado del sistema concretaría su objetivo; los participantes habrían impulsado en la organización escolar el AaA a partir de la movilización de sus propias capacidades de aprendizaje.

## | Conclusiones

A través del presente trabajo se han discutido aspectos descriptivos y teóricos asociados con el LC como modelo útil para promover la competencia de AaA en la organización escolar. Se ha sostenido que la inserción del AaA es relevante a fin de dotar al profesorado con recursos para afrontar contextos de rápida transformación, volatilidad e incertidumbre. Se ha planteado la pertinencia de implementar metodologías de formación epistemológicamente coherentes con los valores y atributos de AaA, tales como la autonomía del aprendizaje, la reflexión colaborativa o la construcción conjunta de nuevas prácticas profesionales. Los pasos del ciclo de aprendizaje expansivo han sido explorados descriptivamente a fin de abordar el objetivo del presente trabajo y responder cómo una organización educativa puede adquirir nuevas competencias, reformulando el objeto y resultado del sistema de actividad escolar. En este sentido consideramos que el LC conforma un recurso adecuado para apoyar a grupos docentes en el tránsito de un modelo tradicional de enseñanza a uno enfocado en la competencia de AaA.

Si AaA conforma una necesidad creciente para las organizaciones educativas contemporáneas, es necesario incentivar la discusión teórica acerca de cómo desarrollar nuevas capacidades y competencias profesionales a partir de modelos no tradicionales de aprendizaje organizacional. Desde este enfoque se sostiene que, para comprender cómo una organización escolar puede desarrollar la competencia de AaA, se requieren modelos formativos que promuevan la participación docente “desde abajo” y, al hacerlo, sea posible favorecer la renovación cualitativa del trabajo docente.

Desde el punto de vista investigativo, el LC se considera provechoso para captar y analizar estructuras de significados implícitos en un proceso de aprendizaje expansivo y AaA en organizaciones escolares. Tal corpus de conocimiento es conveniente para comprender los com-

ponentes que median el proceso, como es el caso de las contradicciones y resistencias, la conexión entre dilemas profesionales y el desbloqueo de agencia de transformación. Finalmente, es necesario señalar dentro de las limitaciones de la presente discusión el carácter exploratorio y descriptivo de la misma, así como subrayar la pertinencia de validar el modelo propuesto y verificar su contribución al desarrollo de conocimiento empírico desde el ámbito de la investigación organizacional aplicada.

## | Notas

\* In memoriam, Dr. Guillermo Ramírez, presidente de la Red Mexicana de Investigadores en Estudios Organizacionales (REMINEO).

## | Referencias

- Ajello, A. M., & Torti, D. (2019). *Imparare a imparare come competenza chiave di cittadinanza e come soft skill. Scuola democratica, learning for democracy*, 1, 63-82.
- Bata, P., Alistair, N., & David, A. (2022). *Activity Theory as a Tool for Understanding Complexities in Extended Organizations. Science Journal of Business and Management*, 10(1), 47-54.
- Brito, H. (2017). *Habla resistiva e intervención formativa en una organización escolar. Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 13 (2), 73-105.
- Brito, H. (2019). *Teoría de la actividad, intervención formativa y contexto escolar. Revista Diversa. Escritos pedagógicos*, 2(2-3), 09-27.
- Brito, H. (2020). *Intervención formativa y seguimientos observacionales con directivos de un hospital en México. Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento*, 11(2), pp. 19-38.
- Brito, H. (2021). *Apprendere per il lavoro o per la vita? Analisi preliminare di un'intervista a docenti su Apprendere ad Apprendere in Italia e Spagna. In P. Falzetti (Ed.). I dati INVALSI come strumento per migliorare e valutare le competenze trasversali. IV Seminario "I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca e la didattica* (pp. 49-67). Franco Angeli.
- Brito, H., Alby, F., & Zucchermaglio, C. (2021). *Group membership and social identities in a formative intervention in a Mexican hospital. Frontiers in Psychology. Organizational Psychology*

- gy, 12(786054).
- Brito, H., Stringher, C., Huerta, & Scrocca, F. (2021). Pratiche docenti sull'Apprendere ad Apprendere: attività e orientamenti. In C. Stringher (Ed). *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale* (pp. 119-145). Franco Angeli.
- Cárdenas, V., Silva, I., & Brito, H. (2021). Apprendere ad Apprendere in Messico dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado. In C. Stringher (Ed). *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale* (pp. 211-226). Franco Angeli.
- Castro, W. (2018). A Change Laboratory professional development intervention to motivate university teachers to identify and overcome barriers to the integration of ICT. *Outlines. Critical Practice Studies*, 18(1), 67-90.
- Claxton, G. (2014). La escuela como aprendizaje epistémico: el caso de construyendo el poder para el aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*. 37(2), 227-247. <https://doi.org/h3mv>
- Clot, Y., & Kostulski, K. (2011). Intervening for transforming: The horizon of action in the Clinic of Activity. *Theory y Psychology*, 21(5), 681-696.
- Colombo, M., Curone, G., Alcover, S., Lombardo, E., Martínez Frontera, L., & Pabago, G. (2016, Junio). *Avance del ciclo expansivo en un equipo de docentes universitarios para la promoción de habilidades argumentativas en la lecto-escritura académica* [Ponencia]. VIII Congreso Internacional de Psicología y Educación, Alicante, España.
- Comisión Europea. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las <https://bit.ly/3H-FhEn4>
- Comisión Europea. (2018). Proposal for a council recommendation on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*. C 189/7. <https://bit.ly/3OynYPJ>
- Deakin Crick, R., Stringher, C., & Ren, K. (Ed.) (2014). *Learning to learn. International perspectives from theory and practice*. Routledge.
- Diao, C., Zhou, X, Mao, Q., & Hong, J. (2022). The Development of Transformative Agency of Teachers in Teaching Research Activities in China. *Frontiers in Psychology*, 12:724175.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory y Psychology*, 21(5), 598-628.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2da Ed.). Cambridge University Press.
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J., & Poikela, R. (1996). Change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), 10-17.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, 1-24.
- Engeström, Y., y Sannino, A. (2016). El aprendizaje expansivo en movimiento: aportaciones de la investigación en curso. *Infancia y Aprendizaje / Journal for the Study of Education and Development*. 39(3), 17-33. <https://bit.ly/3zTLrXx>
- Garraway, J., Cupido, X., Dippenaar, H., Mntuyedwa, V., Ndlovu, N., Pinto, A. y Purcell van Graan, J. (2021). The Change Laboratory as an approach to harnessing conversation for academic development. *International Journal for Academic Development*. <https://doi.org/h3m4>
- Gonzales-Miranda, D. R., Ocampo-Salazar, C. A., & Gentilin, M., (2018). Organizational Studies in Latin America. A Literature Review (2000-2014). *Innovar*, 28(67), 89-109.
- Guberman, A., & Smith, K. (Eds.). (2021). *Expansive Learning in Teacher Education*. Frontiers Media SA.
- Haapasaari, A., Engeström, Y., & Kerosuo, H. (2016). The emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory intervention. *Journal of Education and Work*, 29(2), 232-262.
- Hager P., & Halliday, J. (2006). *Recovering Informal Learning: Wisdom, Judgment and Community* (Vol. 7). Springer.
- Hautamäki, J., & Kupiainen, S. (2014). *Learning to learn in Finland. Theory and policy, research and practice*. En R. Deakin Crick, C. Stringher & K. Ren (Eds.), *Learning to learn International perspective from theory and practice* (pp. 226-248). Routledge.
- Ho, J., Hung, D., Chua, P. H., & Binte Munir, N. (2022). Integrating Distributed with Ecological Leadership: Through the Lens of Activity Theory. *Educational Management Administration & Leadership*, 7(5), 1-21.
- Holzman, L. (2006). Lev Vygotsky and the new performative psychology: some implications for business and organizations. En D. M. Hosking & S. McNamee (Eds.). *The social construction of organization* (pp. 187-213). Liber - Copenhagen Business

- School Press.
- Jones, A., & Kessler, M. (2020) Teachers' Emotion and Identity Work During a Pandemic. *Frontiers in Education*, 5(583775).
- Laitinen, A., Sannino, A., & Engeström, Y. (2016). From controlled experiments to formative interventions in studies of agency: methodological considerations. *Educação*. 39 (Núm. Esp.), 14-23.
- Lawless., A., & Willocks, K. (2021): The wicked problem of employee wellbeing: creating safe space within a change laboratory. *Action Learning: Research and Practice*. <https://doi.org/gkbshk>
- Marcuccio, M. (2016). *Imparare a imparare nei contesti scolastici. Prospettive e sfide per l'innovazione didattica*. Armando editore.
- Montoro, C. (2016). Learn or earn? Making sense of language teaching and learning at a Mexican university through a Change Laboratory intervention. *Learning, Culture and Social Interaction*, (11), 48-57.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultural [UNESCO]. (2013). *Toward Universal Learning: What Every Child Should Learn*. Reports No. 1. UNESCO Institute for Statistics and the Center for Universal Education at the Brookings Institution.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE]. (2009). *Informe PISA 2009. Aprendiendo a aprender* (Vol. III). OCDE. <https://bit.ly/3Odsi71>
- Patera, S. (2018). Learning to learn in Latin America: A qualitative-quantitative comparative analysis of national curricula and educational systems of compulsory education in Latin America. *Working Paper INVALSI N. 32/2018*, 1-56.
- Pereira-Querol, M. A., Beltran, S. L., Montoro, C., Valenzuela, I., Castro, W., Tresserras, E., & Esteve, O. (2019). Intervenciones formativas en educación y aprendizaje en el trabajo: aplicaciones del Laboratorio de Cambio en Iberoamérica. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 7(2), 83-96.
- Persson, J., Svensson, A., Lindén, I., Kylén, S., & Hägglin, C. (2022). Aspects of Expansive Learning in the Context of Healthy Ageing. A Formative Intervention between Dental Care and Municipal Healthcare. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1089).
- Sannino, A. (2010). Teachers' talk of experiencing: Conflict, resistance and agency. *Teaching and Teacher Education*, 26, 838-844.
- Stringher C. (2008). Definizioni e modelli dell'apprendere ad apprendere per il lifelong learning. In Alberici A (Ed.), *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita* (pp. 111-143). Franco Angeli.
- Stringher, C. (2014). What is learning to learn? A learning to learn process and output model. En R. Deakin Crick, C. Stringher & K. Ren (Eds.), *Learning to learn. International perspectives from theory and practice* (pp. 43-89). Routledge.
- Stringher, C., Di Rienzo, P., Brito, H., Davis, C., & García, E. (2019). Aprender a aprender en América Latina: Una reseña sistemática de la literatura. En R. Deakin Crick, C. Stringher & K. Ren (Eds.), *Aprender a aprender. Perspectivas internacionales, desde la teoría y la práctica* (pp. 359-382). Trillas.
- Tuomi-Gröhn, T., & Engeström, Y. (2003). Conceptualizing transfer: From standard notions to developmental perspectives. En T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds.), *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary crossing* (pp. 243-267). Pergamon Press.
- Vilela R., Querol M., Beltran S., Cervený G., & Lopes, M. (2020). *Collaborative Development for the Prevention of Occupational Accidents and Diseases: Change Laboratory in Workers' Health*. Springer.
- Virkkunen, J. (2006). Dilemmas in building shared transformative agency. *Activités*, 3(1), 43-66.
- Virkkunen, J., & Ahonen, H. (2011). Supporting expansive learning through theoretical-genetic reflection in the Change Laboratory. *Journal of Organizational Change Management*, 24(2), 229 – 243.
- Virkkunen, J., & Newnham, D. (2013). *The Change Laboratory: A tool for collaborative development of work activities*. Sense publishers.
- Zuccheromaglio, C. (2013). *Cognizione al lavoro*. EULED.
- Zuccheromaglio, C., & Alby, F. (Eds.). (2006). *Psicologia culturale delle organizzazioni*. Carocci.