



**COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN CONTEXTOS NO
FORMALES. LA EXPERIENCIA DE UN TALLER DE TEJIDO**
LEARNING COMMUNITIES IN NON-FORMAL CONTEXTS. THE EXPERIENCE OF A
WEAVING WORKSHOP

Volumen 11, Número 3
Setiembre-Diciembre
pp. 1-23

Este número se publicó el 15 de diciembre de 2011

Rocío Belén Martín
María Cristina Rinaudo
Paola Verónica Paoloni

La revista está indexada en los directorios:

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

La revista está incluida en los sitios:

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [HUASCARAN](#), [CLASCO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN CONTEXTOS NO FORMALES. LA EXPERIENCIA DE UN TALLER DE TEJIDO

LEARNING COMMUNITIES IN NON-FORMAL CONTEXTS. THE EXPERIENCE OF A WEAVING WORKSHOP

Rocío Belén Martín¹
María Cristina Rinaudo²
Paola Verónica Paoloni³

Resumen: El propósito de este artículo es describir y analizar los rasgos que propician la creación de una comunidad potencial para el aprendizaje en un contexto no formal; en este caso, el estudio se realiza en un taller de tejido. Participaron aproximadamente 11 mujeres, con edades entre los 25 y los 70 años, quienes asistieron durante el año 2010 a un taller de tejido que se desarrolló en una Asociación Vecinal dependiente de la Municipalidad de la ciudad de Río Cuarto, Argentina. Los datos fueron recabados a través de observaciones de clases, entrevistas a los participantes y a la profesora del curso. Los resultados de la investigación muestran que en este contexto no formal se fomenta el despliegue de algunas dimensiones propias de las comunidades de aprendizaje, como: la retroalimentación, la autonomía, las metas compartidas, la identidad, problemas genuinos y la construcción colaborativa del conocimiento. Los resultados hallados refuerzan las tendencias actuales en el campo de la Psicología Educativa, sobre el valor del contexto de aprendizaje, es decir, en el modo en que las personas crean contextos a través de la relación que se establece entre la persona y los componentes de una actividad.

Palabras clave: PSICOLOGÍA EDUCACIONAL, CONTEXTOS DE APRENDIZAJE, COMUNIDADES DE APRENDIZAJE, APRENDIZAJE SITUADO

Abstract: The creation of learning communities in non formal context education is an important issue in the current agenda Educational Psychology. Various studies have addressed the learning processes that take place in formal context, but less attention has been paid to the role learning of non-formal context. That is why the purpose of this article is to describe and analyze the features that encourage community building potential for learning in a non-formal context; in this case, the study is carried out especially on a weaving workshop. Study participants were about 11 women between 25 and 70 years old, attended in 2010 a weaving workshop which took place in a dependent neighbourhood association of the Municipality of the city of Río Cuarto. Data were collected through classroom observations and interviews with participants and the course instructor. The research result show that in this non-formal context encourages deployment of some dimensions characteristic of learning communities – feedback, autonomy, shared goals, identity, genuine problems and collaborative construction of knowledge-. However, for participants, this context has different functions in their work and everyday life. The results found provide support to current trends in the field of Educational Psychology that emphasize the value of learning context and the way which people create contexts through the relationship established between the person and the components of activity.

Keywords: EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, LEARNING CONTEXTS, LEARNING COMMUNITIES, SITUATED LEARNING

¹ Licenciada en Psicopedagogía. Universidad Nacional de Río Cuarto. Becaria de investigación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Córdoba. Argentina. Dirección electrónica: rociobelenmartin@hum.unrc.edu.ar / rociomartin@conicet.gov.ar

² Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular de Psicología Educativa y Didáctica en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Córdoba. Argentina. Dirección electrónica: crinaudo@hum.unrc.edu.ar

³ Doctora en Psicología y Magíster en Educación. Universidad Nacional de Río Cuarto. Investigadora Asistente en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Córdoba, Argentina. Dirección electrónica: vpaoloni@hum.unrc.edu.ar / paopaoloni17@hotmail.com

Artículo recibido: 29 de agosto, 2011

Aprobado: 28 de noviembre, 2011

1. Introducción

Los aportes de las teorías socio-constructivistas en el campo de la Psicología Educacional y, específicamente, los estudios sobre contextos están recibiendo una mayor atención. Diversos autores se han preocupado por estudiar y describir los rasgos y características propicias para el diseño de contextos de aprendizaje (Bielaczyc y Collins, 1999; Coll, 2001; De Corte y Verschaffel, 2002; Entwistle, McCune y Scheja, 2006; Lave y Wenger, 1991; Paoloni, Rinaudo y Donolo, 2005; Torres, 2001; entre otros).

Algunos de ellos (Torres, 2001) se han centrado en el estudio de contextos sociales, mientras que otros han orientado sus trabajos al contexto específico de las tareas de aprendizaje (Paoloni, Rinaudo y Donolo, 2005). Asimismo, varios autores (Bielaczyc y Collins, 1999, Ludwing-Hardman en Wilson, *et al.* 2004, Wilson y Ryder, 1996) se refieren a las dimensiones por considerar en el diseño de comunidades de aprendizaje efectivas.

Algunas de las investigaciones expuestas anteriormente han abordado los procesos de aprendizaje que se desarrollan en contextos formales de enseñanza, pero observamos que se ha prestado menor atención al papel del aprendizaje en contextos no formales. Es por ello que mediante este estudio, se intenta atender la posibilidad que tienen los contextos no formales de propiciar la creación de comunidades potenciales para el aprendizaje⁴.

Hoy en día, la escuela ha dejado de ser el único lugar donde ocurre el aprendizaje y tampoco puede pretender asumir por sí sola la función educativa de la sociedad (Aguirre y Vázquez, 2004); por tanto, aquí cobra importancia el aprendizaje que se desarrolla en contextos no formales y su estudio desde el campo de la Psicología Educacional.

¿Por qué resulta relevante analizar experiencias de aprendizaje que tienen lugar en contextos no formales? ¿Los contextos no formales nacen para atender a la multiplicidad de saberes, medios, y ofertas identitarias que la escuela no aborda? ¿Los contextos no formales se ven atravesados por las mismas tensiones que desbordan a la escuela? Estos son algunas de las interrogantes que se pueden formular.

En este sentido, podríamos decir que actualmente prevalece la sensación de que quizás la escuela no alcanza, que existe cada vez más conocimiento disponible y que aumenta la población educable y a educar; estos son algunos de los tópicos recurrentes a la

⁴ Estudio realizado en el marco del proyecto *Las comunidades de aprendizaje en contextos formales y no formales*, aprobado y subsidiado por CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). Beca Interna Doctoral.

hora de investigar en educación y que no podemos dejar de mencionar en este estudio, ya que rozan muy de cerca a los contextos no formales.

En el presente artículo intentamos describir aquellos rasgos que adquieren los contextos de aprendizajes no formales y cómo las personas se motivan y aprenden a través de las experiencias compartidas en un taller de tejido.

El escrito se organiza en cuatro secciones. En primer lugar, se precisan los conceptos de contextos de aprendizaje, comunidades de aprendizaje y aprendizaje situado. En segundo lugar, se describen los aspectos metodológicos del trabajo. En tercer lugar, se muestran los principales resultados alcanzados y, por último, se exponen algunas de las conclusiones y consideraciones finales que aporta el estudio.

2. Referentes teóricos

2.1. Contextos de aprendizaje

Una revisión de la literatura sobre investigación educacional correspondiente a la última década, permite identificar una acentuada tendencia por estudiar los procesos de aprendizaje desde una perspectiva situada (De Corte, 2000; Weinstein *et al.*, 2000). En tal sentido, se advierte un marcado interés de los psicólogos educacionales por estudiar los procesos de *aprendizaje en contexto*, enfatizando así la naturaleza social, situada y distribuida del aprendizaje académico (Dörnyei, 2000). En este marco, se entiende que las investigaciones culturales y contextuales reciben una mayor atención.

De acuerdo con lo formulado, especialistas sobre el tema (Broadfoot, 2008 en Norton, 2008) han definido algunas características propias de los contextos de aprendizaje, que permiten entenderlos en su gran complejidad. Algunos aspectos del contexto educativo son los siguientes:

- Estimula a los estudiantes a ser activos, constructivos, colaborativos y reflexivos.
- Ofrece a los estudiantes las oportunidades para cometer errores y generar procesos de retroalimentación ante esos errores.
- Atiende a las experiencias, habilidades, y a la motivación de los aprendices.
- Permite la exteriorización de emociones y afectos en el aprendizaje.

Con estas intenciones, algunos investigadores (Norton, 2008) definen a los ambientes poderosos para el aprendizaje, como aquellos contextos que ofrecen oportunidades para el

despliegue de actividades que llevan a aprendizajes genuinos y al desarrollo personal de los estudiantes, generando, de este modo, posibilidades de pensar y actuar creativamente.

En este sentido, se puede decir que las características del contexto no determinan las acciones personales, no serían influencias que van hacia una sola dirección, sino que se considera que las personas crean contextos (Cole, 1999). Respecto a este tema Martin (2006) expone lo siguiente

Los contextos socioculturales, las prácticas y los artefactos ejercen aportes y limitaciones sobre las acciones individuales y colectivas, pero no constituyen determinaciones mecanicistas. La experiencia individual puede diferir significativamente dentro de los contextos históricos, sociales y culturales y ni las sociedades, ni las culturas son monolíticas. (pp. 607 - 608)

Aguirre y Vázquez (2004) caracterizan situaciones educativas distinguiendo tres tipos de contextos: informal, formal y no formal.

Los contextos informales refieren al proceso educativo que acontece indiferenciada y subordinadamente a otros procesos sociales, es decir, cuando está inmerso en otras realidades culturales. Los otros dos tipos de contextos, el formal y no formal, se diferencian del primero porque estos dos tienen en sí los atributos de la organización y sistematización (Trilla, Gros, López y Martín, 2003).

Trilla *et al.* (2003) consideran que para diferenciar entre los contextos formales y no formales se puede adoptar un criterio estructural o uno metodológico. Desde un criterio estructural, los contextos formales y no formales se distinguirían por su inclusión o no dentro del sistema educativo reglado; por ende, la educación formal sería aquella que va desde la enseñanza preescolar hasta los estudios universitarios. Cabe aclarar que este tipo de criterio es el que consideramos para nuestras investigaciones.

Desde un criterio metodológico, lo formal sería lo escolar y lo no formal sería lo no escolar. La forma de lo escolar se caracteriza a partir de ciertas determinaciones como lo son: la forma colectiva y presencial de la enseñanza, el espacio propio, los tiempos prefijados de actuación, los roles asimétricos (alumnos-profesor), la preselección y ordenación de contenidos. La educación no formal tiene lugar mediante procedimientos o instancias que se apartan en mayor o menor medida de las formas canónicas o convencionales de la escuela.

Dentro de los contextos no formales, se propone una clasificación que atiende a las *funciones* que con más frecuencia asume la educación no formal. Según Trilla *et al.* (2003), se distinguen cuatro tipos de funciones atendiendo a las relaciones de un contexto no formal particular con otros contextos. De este modo, se identifican contextos no formales vinculados con: (1) la educación formal, (2) el trabajo, (3) el ocio y formación cultural desinteresada y (4) los aspectos de la vida cotidiana y social.

(1) Las funciones relacionadas con la educación formal en contextos no formales, serían aquellas ofertas de actividades diseñadas para la escuela, pero provenientes de instancias ajenas al sistema formal. Un ejemplo claro y conocido de ello son los programas no formales de alfabetización para adultos.

(2) Las funciones vinculadas con el trabajo, se dirigen a la formación ocupacional, programas de inserción laboral o reconversión profesional.

(3) Las funciones relacionadas con el ocio y a la formación cultural, refieren a actividades de educación artística, formación físico-deportiva, formación intelectual, y todo aquello que engloba la pedagogía del ocio y la animación sociocultural.

(4) Las funciones enlazadas a otros aspectos de la vida cotidiana y social, incluyen programas de educación sanitaria, formación de padres, programas para educación del consumidor y similares.

De acuerdo con lo que plantea Trilla *et al.* (2003), adoptamos el criterio estructural, asumiendo que el taller de tejido se encuentra dentro de los contextos no formales de aprendizaje, teniendo como función el ocio y la formación cultural. Al respecto, una de las definiciones que el Diccionario de la Real Academia Española (2011) ofrece para referir a 'ocio' se orienta a considerarlo "una ocupación reposada, especialmente en obras de ingenio porque estas se toman regularmente por descanso de otras tareas".

Precisamente, este es el sentido en el que entendemos la función relacionada al ocio y la animación sociocultural que propone Trilla *et al.* (2003). Así, el taller de tejido objeto de análisis en este trabajo, es considerado un contexto propicio para el desarrollo de actividades que implican obras de ingenio, que suponen el despliegue de creatividad, disfrute y aprendizaje por parte de las personas que lo conforman y al mismo tiempo lo generan.

2.2. Comunidades de aprendizaje

Las comunidades de aprendizaje son entendidas como contextos donde los alumnos aprenden por su participación e implicación, en colaboración con otros estudiantes, con el profesor y con otros adultos, en procesos legítimos de investigación y construcción colectiva del conocimiento, tanto en cuestiones personales como socialmente importantes. La idea principal refiere a la consideración de que el aprendizaje individual es inseparable de la construcción colectiva del conocimiento y que tal construcción colectiva constituye el contexto, la plataforma y el apoyo básico para que cada estudiante pueda progresar en su propio conocimiento. En este sentido, se parte de la premisa que entiende al aprendizaje como un proceso intrínsecamente social y situado, basado en la interacción y cooperación entre las personas, por la participación junto con otros expertos en situaciones reales en las que se pone en juego y se utiliza, de manera funcional y auténtica, el conocimiento (Onrubia, 2004).

Algunos autores (Bielaczyc y Collins, 1999, Ludwing-Hardman en Wilson, *et al.* 2004, Wilson y Ryder, 1996) se han preocupado por definir las características y rasgos que adquieren las comunidades de aprendizaje en ambientes educativos. De este modo, luego de varias lecturas y análisis, usamos seis categorías teóricas para la construcción de comunidades de aprendizaje como contextos, a saber: *retroalimentación, autonomía, metas compartidas, problemas genuinos, identidad y construcción colaborativa del conocimiento.*

La dimensión *retroalimentación* atiende al diálogo que se genera en relación con aspectos cognitivos, emocionales y sociales. En el marco de los modelos socioconstructivistas, los procesos de retroalimentación tienen como función propiciar un proceso recíproco de conversación sobre el aprendizaje que promueve tanto la autorreflexión, como la reflexión de los otros sobre lo que se aprende sobre los resultados. Las relaciones entre maestro y aprendiz son menos jerárquicas que el resto de las clases. El rol del formador consiste en promover un diálogo entre y con sus estudiantes, con base en experiencias comunes, esperando que el aprendiz también se comprometa activamente en este proceso. En este sentido, la responsabilidad ante el aprendizaje es compartida, en estos intercambios los alumnos puede aprender a reflexionar y revisar sus aprendizajes (Askew y Lodge, 2000).

La dimensión *autonomía* refiere a la posibilidad que tienen los estudiantes para autorregular sus aprendizajes, atendiendo al desarrollo personal, dirigiendo sus esfuerzos y tomando decisiones durante el curso (Wilson y Ryder, 1996).

Al respecto, la autonomía es entendida como una forma positiva de independencia, que muestra a un sujeto con un sentido claro y seguro de sí mismo, que manifiesta comportamientos coordinados e intencionales en la consecución de determinados objetivos personales y/o sociales. Se trata de interdependencia, de un aprendiz autónomo que reconoce y acepta su interrelación con los otros. (Chickering y Reisser, 1993 en Soares, Guisande y Almeida, 2007).

Otra característica refiere a las *Metas compartidas*, que dan cuenta de la orientación hacia metas personales y académicas compartidas que van desarrollando los aprendices en la generación de comunidades. Actualmente, existen desarrollos conceptuales que dan cuenta de la existencia de metas múltiples, que aparecen vinculadas fuertemente con la perspectiva que enfatiza las interacciones entre la persona y la situación. En este sentido, las metas serían estados dinámicos que varían en respuesta a la información contextual percibida por el sujeto. Desde esta perspectiva, se asume que un individuo puede activar diferentes orientaciones a la meta en el mismo o en diversos ambientes (Paoloni, 2010).

La referencia a los *problemas genuinos* pone el énfasis en la promoción de problemas relevantes, relacionados con problemas reales y de la profesión u oficio que se atiende desde los contextos. McCaslin (2004) sostiene que las tareas moderadamente difíciles ofrecen oportunidades fructíferas que implican el desafío de la integración de lo afectivo y lo intelectual en la mediación de la acción dirigida a metas. Un planteamiento interesante a considerar es sobre la experiencia pedagógica del aprendizaje basado en problemas ABP, que se organiza para investigar y resolver problemas que se presentan en el mundo real, creándose un ambiente de aprendizaje en el que los docentes alientan a los alumnos a pensar y los guían en su indagación, lo que permite niveles más profundos de comprensión (Torp y Sage, 2007).

La *identidad*, de acuerdo con lo que Wenger (2001) plantea, podría pensarse como un núcleo a atender en la construcción de comunidades de aprendizaje. Se considera que para la formación de identidad, los aprendices necesitan los siguientes elementos: 1) lugares de participación, 2) materiales y experiencias con los que construir una imagen del mundo y de

sí mismos y 3) maneras de influir en el mundo y de hacer que sus acciones tengan importancia.

Wenger (2001) considera que la educación debe esforzarse por abrir nuevas dimensiones para la negociación del yo; considerando la importancia de la educación como un proceso de desarrollo mutuo entre comunidades e individuos, que van cambiando y renovando sus historias de aprendizaje.

La *construcción colaborativa del conocimiento*, como dimensión, considera el trabajo compartido que realizan los estudiantes en el desarrollo de tareas grupales y en la solución de problemas relativos a la profesión u oficio. La creación del conocimiento es vista como un producto social y la intención está en que los estudiantes se conviertan en agentes activos en esa construcción.

De acuerdo con lo expuesto, la responsabilidad cognitiva, la participación de los estudiantes en la creación de grupos, la generación de innovaciones, el trabajo continuo con ideas prometedoras, el compartir múltiples perspectivas, la anticipación e identificación de los desafíos y la resolución de problemas son algunas de las características que definen la construcción colaborativa del conocimiento (Zhang *et al.* 2009).

2.3. Aprendizaje situado

La teoría de la cognición situada procura cambiar el eje centrado en el individuo como unidad de análisis hacia un eje focalizado en el ajuste sociocultural, en el cual se encajan las actividades (Henning, 2004; Kirshner y Whitson, 1997). Dentro de este panorama, Hanks comenta lo siguiente

Lave y Wenger sitúan al aprendizaje en ciertas formas de co participación social. En vez de preguntar que procesos cognitivos o estructuras conceptuales están involucrados, se preguntan qué tipo de compromisos sociales proporcionan el contexto adecuado para que el aprendizaje tenga lugar. (Hanks en Lave y Wenger, 1991, p. 4)

Lave (1991) sostiene que la cognición observada en la práctica cotidiana se distribuye - desplegándose, no dividiéndose- entre la mente, el cuerpo, la actividad y los entornos organizados culturalmente. De este modo, Sawyer (2006) entiende por 'situado' al conocimiento que envuelve a la persona, a las herramientas y a otras personas, que están en el ambiente, y en las actividades en las cuales el conocimiento es aplicado.

Lave y Wenger (1991) presentan varios casos de aprendizaje en contextos no formales: por ejemplo, cómo aprenden su oficio los sastres, policías navales y parteras, o cómo logran cambios en la identidad las personas por su participación en los grupos de Alcohólicos Anónimos. Estos autores enfatizan sobre el carácter situado de las actividades en el contexto, y añaden un concepto clave para el entendimiento de esta teoría: la *participación periférica legítima*, expresión que define una forma de relación que se genera entre los recién llegados y los miembros más antiguos en una comunidad, respecto a sus actividades, identidades, artefactos y comunidades de conocimiento y práctica. En una comunidad de práctica, los aprendices incorporan ciertas creencias y comportamientos; comenzando como novatos en la participación en la comunidad, comprometidos dentro de la cultura, que eventualmente va asumiendo el rol de expertos.

Desde esta perspectiva el aprendizaje no está meramente situado en la práctica como si fuera un proceso independiente y ubicado en algún lugar; sino que el aprendizaje es una parte integral de una práctica social generativa propia de la vida social (Lave y Wenger, 1991).

3. Metodología

Este estudio se llevó a cabo siguiendo los lineamientos de la investigación sobre la base de los estudios de caso. Se eligió esta modalidad porque permite conocer y analizar un caso en particular y, además, porque este tipo de estudio nos deja descubrir aquello que no comprendemos de modo suficiente, lo que nos permitiría conocer las características y explorar más las cualidades de los contextos no formales.

Un estudio de caso es algo especial que se ha de estudiar, un alumno, una clase, un programa, pero no un problema, una relación o un asunto, ya que los estudios no ofrecen información sobre la causalidad de las prácticas educativas; por lo que mediante estos estudios se pretende estudiar algo que no conocemos lo suficiente y que queremos comprender (Barone, 2004; Toboso, 2010).

Participantes:

Todos los asistentes y los profesores de un taller de tejido implementado en la Asociación Vecinal Tiro Federal en el año 2010.

Los Talleres Culturales dependen de un programa que, desde hace 20 años, lleva adelante la Municipalidad de Río Cuarto, a través de la Subsecretaría de Cultura y Educación. Estos talleres se dividen en dos grandes áreas: expresión artística y capacitación productiva, dentro de la cual se encuentra el taller de tejido en el que trabajamos.

Al comenzar el curso, asistió un total de 11 personas de sexo femenino, de entre 25 y 70 años. Luego, el grupo se fue reduciendo hasta quedar conformado por 6 participantes. Cabe precisar que las clases eran dictadas por una misma profesora.

Materiales y modalidad de recolección de datos:

Los procedimientos de recolección de datos fueron los siguientes:

-Registros de observaciones no participantes. Se observaron y registraron los intercambios comunicativos en los talleres de tejido, con el objetivo de conocer más acerca del contexto de la clase y de las características propias de las comunidades de aprendizaje. Se observó el desarrollo completo del taller que comprendió un total de 27 clases de 2 horas cada una, es decir, un total aproximado de 54 horas de clases. Todas las clases observadas fueron grabadas y posteriormente transcritas para elaborar un registro sobre el que se realizaron los análisis.

De las 27 clases dictadas, 24 clases fueron desarrolladas dentro de las instalaciones de la vecinal y 3 clases se realizaron en otros espacios; una clase se destinó a la visita de una feria de artesanías y otras dos clases se dedicaron a la exposición al público de los trabajos realizados.

-Entrevista a las participantes. Para conocer la percepción y las relaciones que se establecen entre los aspectos personales y del contexto, se entrevistó a las participantes del taller y a la profesora. Las entrevistas fueron semi-estructuradas y apuntaban a indagar aspectos relativos a las características que definen a las comunidades de aprendizaje, tales como autonomía, retroalimentación, metas, identidad, actividades que se llevaban a cabo y trabajo conjunto.

Procedimientos:

A fines de 2009, se estableció contacto con un directivo de la vecinal, con intenciones de comenzar en el año 2010 con las observaciones. Iniciado el año, nos comunicamos con

una tallerista, quien nos invitó a que realizásemos nuestro estudio en una vecinal en la que ella trabajaba.

Se les comunicó a las participantes que se iba a estudiar el contexto de la clase como un contexto de aprendizaje no formal y se les hizo conocer que durante el transcurso de las clases asistiría una observadora que registraría el desarrollo del taller. Finalizado el taller, se procedió a entrevistar a las seis participantes del curso y a la profesora.

4. Análisis y Resultados

Para el análisis de las observaciones de clases y entrevistas usamos categorías teóricas relativas a las comunidades de aprendizaje. Estos datos nos permitieron analizar características de los contextos no formales.

Los datos recabados se organizaron en torno a seis categorías que identificamos como: *retroalimentación*, *autonomía*, *metas compartidas*, *problemas genuinos*, *identidad y construcción colaborativa del conocimiento*. A continuación, se expondrán cada una de ellas:

1) Retroalimentación

Esta dimensión refleja la iniciativa que demuestra el alumno, el diálogo sobre aspectos cognitivos, emocionales y sociales acerca del desempeño, como también la autorreflexión y la reflexión de los temas.

En el caso del taller de tejido, los procesos de *retroalimentación* y las interacciones se observaron con más frecuencia cuando las participantes trabajan con respecto a sus producciones (tejidos) personales. En este sentido, las alumnas piden ayuda a la tallerista, opinan sobre el trabajo de las compañeras y demuestran tener iniciativas en sus aprendizajes.

El siguiente diálogo ejemplifica lo aquí mencionado:

A1 — *Mirá, te voy a mostrar porque quiero que vos me digas...mirá...faltan los flecos.*
A (a coro) — *¡Qué bonito!*
A2—*Has trabajado, mi amor.*
A1 — *Me costó mucho en el verano, en los tiempos de calor.*
A3 — *¡Qué hermoso!*
A1 — *Faltan los flecos, falta terminación. Esto, ¿cómo hago, lo lavo? ¿Cómo hago para ponerlo en forma?*
T⁵ *Con un poquito de maicena y agua. Después que lo laves, lo pones en maicena y agua y después, con un paño arriba, lo vas planchando.*
A1 — *¿Te parece? ¿Del lado del revés?*
T — *Sí, siempre con un paño, porque si lo planchas directamente, las varetas se te abren todas.*
A4 — *¿Por qué lo hiciste?*
A1 — *Yo lo hice porque quería hacerlo. Faltan los flecos y, además, estaba aburrida.*
T — *Es más, lo que yo hago, lo paso un poquito por maicena y agua, lo dejo y cuando lo saco, ahí nomás lo plancho. Si no lo ponés a secar en un colador, que se te seque bien.*
A1 — *Todo así amontonadito.*
T — *Sí, hasta que no quede agua y después lo pones a secar (...)*
A1 — *Esto lleva flecos, faltan los flequitos, pero tengo que primero...*
A5 — *¿Y el mantel cómo va?*
A1 — *Ahí está, el mantel va bien...es que mi hijo no sabe si se va a ir este año o el otro a Rosario.*
T — *Está muy bueno, Adela, precioso.*
A3 — *Está para la Feria. (Observación de clase N° 2 / Taller de tejido).*

Notamos en este ejemplo cómo la profesora orienta a la alumna sobre su desempeño y le explica aquello que podría hacer; a su vez, las compañeras también opinan sobre la producción. En este caso, la alumna no espera que la tallerista se acerque a proporcionarle una guía respecto de su producción sino que solicita esa ayuda de manera independiente.

Además, podríamos señalar que en el fragmento se visualiza que las alumnas generan un diálogo emocional respecto a la producción de su compañera, expresiones como: "¡Qué bonito!", "¡Hermoso!" y "¡Esta para la Feria!" demuestran el trato y los sentimientos que se movilizan en el grupo al compartir sus tejidos.

2) *Autonomía.*

En esta dimensión, consideramos la actuación de las alumnas durante las clases, atendiendo al modo en que dirigen sus aprendizajes y toman decisiones. En este sentido, encontramos que las participantes del curso, quizás debido a las características del mismo,

⁵ La letra "T" refiere a Tallerista

parecen demostrar gran autonomía, ya que toman decisiones con respecto a qué trabajos realizar y cuándo continuarlos.

El presente fragmento permitirá apreciar lo aquí planteado:

T — Vos, si después lo querés unir ahí, pero te va a quedar medio fruncido. Termina ese y después empezá otro.
A — Si yo lo tengo que terminar acá al costado.
T — Tenés que unir el que va acá...claro, lo vas a tener que empezar desde acá, en esta parte, ponelo.
A — Esto desde acá hasta acá.
T — Empezás acá, pero ese pones. Eso, ahí, en las puntas... ¿Ves?
A — Parece un rompecabezas.
T — Claro...entonces, de ahí, lo vas uniendo. ¿Ves?
A — Mirá, también quiero hacer este pulóver antes que te vayas. ¿O te sigo? Ya hice la muestrita (le muestra la revista).
T — Está lindo ese. ¿Es todo junto? ¡Ah! No separado... lo podés hacer todo junto.
A — No, no me vengas con eso.
T — Si no tiene sisa, es recto.
A — Hasta la manga.
T — Claro. Cuando llegues a la altura de la sisa, ahí dividimos parte de atrás, parte de adelante, todo... (Observación de clase N° 3 /Taller de tejido)

Se observa cómo la participante formula algunas preguntas concretas sobre su trabajo y le comenta a la tallerista acerca de la decisión que ha tomado de continuar con otro trabajo del que ya había empezado a realizar la muestra.

En el siguiente ejemplo vemos cómo la profesora del taller considera que sus alumnas van adquiriendo autonomía en sus aprendizajes:

T— Ellas van al taller a desenchufarse, y si yo las hago tejer algo que ellas no quieren, y si yo digo no esta clase vamos a hacer escarpines, y ¿si a 3 no le gusta hacer escarpines?, se me van a aburrir y ¡se me van a aburrir!... entonces vamos al interés de cada una, pero vos vas viendo que a medida que ellas van aprendiendo se van largando solas. Por ejemplo F, empezó con 'no entiendo este punto' y viste lo que evolucionó, ya ha hecho ropa para las nietas, lo hizo sola, lo hizo completo, comienza y termina la prenda, esta re entusiasmada para el año que viene. Ella reconoce que le falta pero la autonomía que tiene es mucha. (Entrevista profesora taller de tejido).

3) Metas Compartidas

En esta dimensión, consideramos las *metas compartidas* que desarrollan los estudiantes, tomando los aspectos referidos a las metas grupales o personales que se desarrollan en el contexto de aprendizaje.

En lo referido a este contexto no formal de aprendizaje, las metas más bien son personales, dirigidas a un producto que queda en el seno familiar o de un redituable económico, algunas alumnas exponen que no existen metas referidas al taller de modo grupal y compartido.

Los siguientes fragmentos nos permite ilustrar lo aquí expuesto:

*E — ¿Observás en el grupo metas compartidas? ¿Qué aspectos grupales destacarías?
A — Hay poco, desde lo que yo veo, hay distintas formas de enfocar el taller este, porque en el caso de S y mío lo hacemos con el fin de podernos ganar unos pesos, en el caso de las otras, lo hacen por algo distinto, para no estar en la casa, porque no necesitan vivir de eso. (Entrevista a alumna del taller de tejido N° 1)*

A — Vine por el motivo de mi enfermedad, para poder estar con gente, y para tener una salida, es decir, una obligación de venir a cumplir con algo, que tengo que hacer si o si, como si fuera un trabajo, a tal hora tengo que estar tal día y tengo que estar ahí, es una responsabilidad para mi. (Entrevista a alumna del taller de tejido N° 2)

Acá notamos cómo una de las entrevistadas explicita la función que las alumnas le otorgan al taller. Si bien, en términos generales, desde la Municipalidad se encuadra al taller dentro de los talleres de capacitación productiva, las alumnas le dan diferentes valoraciones. Algunas privilegian la parte emocional y afectiva del contexto mientras que otras apuntan a la parte productiva y a los conocimientos relativos a la producción y venta de sus productos. Podría decirse que las metas personales definen el sentido y las funciones que las participantes le atribuyen al contexto de aprendizaje; algunas alumnas veían en el contexto una función más orientada al trabajo y otras al ocio y recreación.

Aunque algunas metas varían, podríamos decir que en el contexto las alumnas van integrando sus metas personales y de aprendizaje.

4) *Problemas genuinos*

Esta categoría pone el acento en el trabajo sobre problemas reales y relacionados con el oficio. En el taller, cada alumna de manera autónoma trabaja sobre su producto y los problemas van surgiendo de acuerdo con las dificultades que se presentan durante el tejido.

Algunas alumnas se sienten a gusto con la dinámica de las clases mientras que otras pretenden la promoción de distintas situaciones de aprendizaje. Veamos el siguiente ejemplo:

A —Lo que pasa que desde que vengo, desde el 2005 hasta hoy, han sido muy variados los sistemas, de acuerdo a las distintas profesoras que hemos tenido. Digamos que es como que ... lo que no me gusta mucho a mí, es hablar mucho de enfermedades, me gustan más los talleres de información, por ejemplo: yo que daba apoyo escolar y yo que tenía mis clases de cómo dar apoyo escolar, me gustaba eso, cosas con fundamentos, no de expresión, que asaltaron esto... Yo no hablo de esas cosas, yo me aburro por esa sensación, obvio que voy a respetar lo que sea... más información de...en tejido no hay mucho para informar, pero si me gustan mucho esas cosas, (...) Me gustaría dos veces por semana, que el año que viene digo me vengo a macramé, no porque me guste el macramé, pero la de macramé es muy espiritual, ella siempre tiene una novedad para contarte, de cosas así como yo te digo..." (Entrevista a alumna del taller de tejido N° 1).

Notamos aquí que la participante del taller desearía que el contexto fuera más informativo, a su vez, en otras ocasiones esta misma alumna manifiesta su preocupación e interés por obtener conocimientos sobre cómo vender sus producciones. Esto nos permitiría observar la variedad de expectativas que experimentan las participantes respecto al taller de tejido.

5) *Identidad*

Esta categoría refiere a la formación de una identidad colectiva, que permanece en el tiempo, dicha identidad entendida como el estado de conciencia implícitamente compartido entre los individuos que reconocen y expresan su pertenencia a una comunidad.

En este caso, parece haber dificultades para proyectarse más allá del taller, a través de las muestras conjuntas como grupo de trabajo. Aquí expondremos un fragmento de una clase que transcurre mientras las alumnas conversan sobre una muestra que se realiza en una vecinal próxima geográficamente:

A — *¿Vos me permitís que yo hable, S (tallerista)? Que el año pasado te dije que quería hablar... yo hablo, acá vamos a aclarar un tema de la profesora, ella viene acá por el taller cultural, pero ella tiene que mostrar lo que aprendemos nosotras, ¿Entienden? Porque sino a ella no se sabe si la vuelven a mandar, o sea, para que ella pueda venir al taller cultural y para la otra muestra también, ella no lo quiere decir, pero a fin de año ella tiene que mostrar...*

A2 — *Yo vine a fin de año, lo único que no fui es allá.*

A1 — *Bueno, pero te quiero decir porque fue poquito para que este año no sea así...*

A2 — *Voy a ir...*

A1 — *Pero no es porque a ella la mandan porque es gratis.*

A2 — *No, ya sé.*

A1 — *La gente tiene que verificar que hacemos algo con la muestra y están todos, están los de computación que muestran lo de computación, los de dibujo... (...) Entonces, por eso se hace todo esto... es para justificar lo que ella cobra.*

(Observación de clase N° 16/ Taller de tejido)

Un aspecto importante para la permanencia de la identidad es la participación conjunta en diferentes lugares, a través de la muestra de experiencias concretas a la sociedad en general. Observamos que, quizás en este contexto, aún no se ha generado la posibilidad de compartir experiencias más allá del taller, por lo cual esto es propuesto por una de las alumnas como una responsabilidad del grupo.

La alumna les pide a sus demás compañeras que asistan a la muestra, no solo para que cada una presente sus producciones, sino también para consolidarse como grupo, entenderse más allá del aula, mostrando sus producciones grupales a la sociedad en general. En este ejemplo, la alumna intenta generar un sentido de pertenencia al taller para seguir con su progresión a través del tiempo.

6) *Construcción colaborativa del conocimiento*

Esta dimensión considera el trabajo compartido que realizan las alumnas en el desarrollo de tareas grupales y en la solución de problemas relativos a su oficio. En este caso, las participantes utilizan el taller como un espacio para trabajar de modo grupal, despejar dudas y compartir charlas. El trabajo en grupo fortalece sus aptitudes y se sienten más a gusto con sus productos. Resulta complicado seleccionar un ejemplo puntual que ayude a ilustrar la construcción colaborativa del conocimiento que realizaban las participantes del taller de tejido porque entendemos que, de algún modo, esta dimensión es transversal a las restantes consideradas. Así, por ejemplo, cada episodio de

retroalimentación supone una construcción colaborativa del conocimiento en tanto dos o más personas interactúan en torno a una duda, un problema, una consulta con el propósito de solucionar algo, de lograr una mejora o de confirmar el sentido de una acción. Del mismo modo, las metas compartidas permiten la construcción colaborativa del conocimiento y la identidad colectiva es fruto de este tipo de experiencia de construcción conjunta del conocimiento.

5. Consideraciones Finales

El análisis de los resultados de nuestra investigación nos permitió observar cuestiones relativas a: 1) la construcción de comunidades de aprendizaje, 2) las personas como creadoras de contextos de aprendizaje y 3) el desarrollo del aprendizaje situado.

En cuanto a *la construcción de comunidades de aprendizaje*, podemos decir que se estarían dando algunas dimensiones propias de las comunidades en la situación estudiada y observada, como la *retroalimentación*, la *autonomía* y la *construcción colaborativa del conocimiento*, las cuales se muestran con detalle en los fragmentos presentados.

Si bien algunas participantes dicen compartir metas, no hay un común acuerdo respecto de esto, ya que algunas orientan sus metas a la adquisición de una habilidad para uso laboral y otras para uso recreativo. Esto nos demostraría que las alumnas le atribuyen diferentes funciones a este contexto de aprendizaje no formal.

En cuanto a la construcción colaborativa del conocimiento, podemos decir que las características de este reducido grupo han permitido de algún modo hacer que las interacciones sean más personales y afectivas a la vez. Creemos que las personas aprenden compartiendo contextos, interacciones y experiencias con otras personas.

La externalización de las obras conjuntas se transforma en un modo de extender el sentido de pertenencia a una comunidad específica, en este caso, la presentación a través de muestras barriales se convierte en una extensión y externalización de aquello que realizan en el taller semanalmente.

De acuerdo con lo que algunos autores exponen, las comunidades son entendidas como contextos en los que los alumnos aprenden por su participación e implicación, en colaboración con otros estudiantes, con el profesor y con otros adultos (Onrubia, 2004).

En este sentido, las aulas entendidas como comunidades nos hablan de un grupo de personas con diferentes niveles de experiencia y conocimiento que aprenden mediante su

implicación en actividades auténticas y culturalmente relevantes, en función de la colaboración que establecen entre sí, de la construcción del conocimiento colectivo que desarrollan y de los diversos tipos de ayudas que se facilitan mutuamente (Coll, 2001).

De este modo pensamos que, efectivamente, el contexto de aprendizaje reunió algunas características teóricas que favorecerían la construcción de comunidades de aprendizaje.

Respecto de *a las personas como creadoras de contextos de aprendizaje*, podemos decir que los contextos se van creando a partir de las interacciones de las alumnas, a través de las significaciones, intereses, actividades y emociones que las participantes van desarrollando. Lo que coincide con la idea que expone Cole (1999), quien entiende al contexto como 'algo que entrelaza', dicho de otra manera, como una red, en la cual las acciones se estudian como acontecimientos particulares; los vínculos entre personas, las demandas de la tarea, los propósitos de acción y las herramientas materiales o simbólicas, pasan a ser objeto de interés. Se considera que las personas crean contextos, es decir, las características del contexto no determinan acciones personales, ni serían influencias que van hacia una sola dirección (Cole, 1999; Rinaudo, 2007).

Pensamos que algunos aspectos de este contexto guardan parecido con algunos contextos formales y otros no tanto. De acuerdo con las determinaciones escolares tradicionales mencionadas anteriormente (Trilla *et al.* 2003), podemos ver que en este contexto, los aspectos que no varían de los ambientes escolares refieren al espacio y tiempo de actuación prefijados. Pero se observan variaciones en cuanto a la existencia de una relación menos asimétrica entre el profesor y las alumnas, generándose de este modo un contexto más propicio para la expresión de las emociones.

A su vez, notamos que no existe un conocimiento dividido en áreas o disciplinas (Matemática, Lenguas, Biología, etc.) como en la escuela tradicional, sino que es un conocimiento más bien práctico y enfocado en las habilidades de las participantes y además el curso no está destinado a un grupo etario o un colectivo en particular, sino a la población en general, por lo cual no se solicitan conocimientos previos.

De acuerdo con lo expuesto, el estudio muestra que las personas van percibiendo de diferente modo el contexto, van creando significaciones del mismo, según sus necesidades y sus actividades; en este caso, vemos un contexto que se construye fuertemente a través de aspectos emocionales que unen a las participantes y a la profesora.

En relación al *desarrollo del aprendizaje situado*, podemos decir que esta teoría sostiene que la adquisición de habilidades intelectuales y el contexto sociocultural no pueden separarse, lo que se expresa en lo expuesto en el presente artículo a raíz de los datos analizados.

Las alumnas van aprendiendo en el contexto de los talleres distintas habilidades, ya que no sólo aprenden respecto a como tejer o leer diagramas, sino también van aprendiendo como desarrollarse autónomamente. Las alumnas pueden aplicar y transferir los contenidos aprendidos a otros contextos, dicho de otro modo, pueden situar ese conocimiento que las envuelve a ellas, a sus herramientas y a otras personas.

Habría que describir este estudio como exploratorio y considerar la necesidad de profundizar en estudios posteriores con más sujetos y en otros contextos. Sin embargo, los resultados son interesantes, porque permiten, por un lado, seguir conociendo las características que tienen los contextos no formales y, por otro lado, destacar las potencialidades que estos contextos suponen para el aprendizaje de las personas.

Al inicio de este escrito nos planteamos algunas interrogantes, entre ellas, nos preguntamos por qué resulta relevante analizar experiencias de aprendizaje que tienen lugar en contextos no formales. Al respecto, entendemos que este trabajo aporta elementos de juicio que contribuyen a resignificar este cuestionamiento, a ampliarlo, a complejizarlo. En tal sentido, hemos descrito algunos rasgos que adquieren los contextos de aprendizajes no formales, analizando cómo un grupo de personas se motivan y aprenden a través de las experiencias compartidas en un taller de tejido.

Ahora bien, entendemos que la pregunta relativa a por qué es importante analizar experiencias de aprendizaje en contextos no formales, puede ser respondida atendiendo a las bases teóricas que fundamentan este trabajo. Lo que ahora nos preguntamos a partir de los hallazgos obtenidos es para qué resulta importante atender a los contextos no formales de aprendizaje y para quiénes puede ser beneficioso, ya que es interesante propiciar la creación de contextos que posibiliten la comunicación y el encuentro con las personas, dando a lugar a materiales y actividades que estimulen la curiosidad, la capacidad creadora y el diálogo, y dónde se permita la expresión libre de las ideas, intereses, necesidades y estados de ánimo de todos y en una relación ecológica con la cultura y la sociedad en general (Duarte, 2003).

6. Agradecimientos

Se les agradece especialmente a la profesora Silvia Romero y a las alumnas del taller de tejido por mostrarse tan predispuestas para el desarrollo de la investigación y por generar tan interesante contexto de aprendizaje y permitirnos adentrarnos y aprender de el.

7. Referencias

- Aguirre Pérez, Constancio y Vázquez Molini, Ana María. (2004). Consideraciones generales sobre la alfabetización científica en los museos de ciencia como espacios educativos no formales. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, 3. Recuperado el 3 de junio de 2009, de http://saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen3/Numero3/ART6_VOL3_N3-pdf (03/06/09)
- Askew, Susan y Lodge, Caroline. (2000). Gifts, ping pong and loops-linking feedback and learning. En Susan Askew (Ed.) **Feedback for learning** (pp. 1-18). Londres: Routledge Palmer.
- Barone, Diane. (2004). Case-Study Research. En Nell Duke y Marla Mallette (Eds.), **Literacy Research Methodologies**. (pp. 7-27) New York: The Guilford Press.
- Bielaczyc, Katerine y Collins, Allan. (1999). Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice. En Charles M. Reigeluth, (Ed.), **Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory**, II. (pp. 269-292). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cole, Michael. (1999). **Psicología Cultural: una disciplina del pasado y del futuro**. Madrid, España: Morata.
- Coll, César. (2001, octubre). **Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del Forum Universal de las Culturas**. Ponencia presentada en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona, España.
- De Corte, Erik. (2000). Marrying theory building and the improvement of school practice: a permanent challenge for instructional psychology. **Learning and Instruction**, 10, 249-266.
- De Corte, Erik y Verschaffel, Lieven. (2002). Comunidades de aprendizaje de alta eficacia: Las investigaciones de intervención como medio de superar la división entre teoría y práctica. Perspectivas. **Revista trimestral de educación comparada**. XXXI (4), 153-172. Recuperado el 26 de agosto de 2011, de <http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/124s/decs.pdf>
- Diccionario Real Academia Española (s.f.) **Ocio**. http://buscon.rae.es/drae/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=ocio

- Dörnyei, Zoltan. (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualization of student motivation. **British Journal of Educational Psychology**, **70**, 519-538.
- Duarte, Jaqueline. (2003) Ambientes de Aprendizaje una aproximación conceptual. **Revista Iberoamericana de Educación**. Recuperado el 22 de noviembre de 2011, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/524Duarte.PDF>
- Entwistle, Noel, McCune Velda y Scheja Max. (2006). Student Learning in context: Understanding the Phenomenon and the Person. En Lieven Verschaffel, Filip Dochy, Monique Boekaerts y Stella Vosniadou, (Comps.), **Instructional Psychology: Past, Present, and Future Trends: Sixteen essays in honour of Erik De Corte** (pp. 131-148). Amsterdam, The Netherlands: Elsevier Ltd.
- Henning, Philip. (2004). Everyday cognition and situated learning. En David H. Jonassen (Ed.), **Handbook of Research on Educational Communications and Technology** (pp.143-168). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kirshner, David y Whitson, James. (1997). **Situated cognition**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lave, Jean. (1991). **La cognición en la práctica**. Barcelona, España: Paidós.
- Lave, Jean y Wenger, Etienne. (1991). **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Martin, Jack. (2006). Social cultural perspectives in Educational Psychology. En Patricia A. Alexander y Philip H. Winne (Eds.), **Handbook of Educational Psychology** (2a. Ed., pp. 595- 614). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- McCaslin, Mary. (2004). Correlation of opportunity, activity, and identity in student motivation elaborations on Vigotkian themes. En Dennis McInerney y Shawn Van Etten (Eds.), **Big theories revisited** (pp. 250-274). USA: Information Age Publishing.
- Norton, Lin. (2008, septiembre). **Issues in higher education: Is the concept of a 'powerful learning environment' useful?** Ponencia presentada en Herodot Conference, Liverpool, Inglaterra. Recuperado el 26 de agosto de 2011, de <http://www.herodot.net/conferences/liverpool/pdf/lin-norton.pdf>
- Onrubia, Javier. (2004). Las aulas como comunidades de aprendizaje. **Revista Electrónica Trabajadores de la Enseñanza T.E.** (249). 14-15. Recuperado el 10 de junio de 2009, de <http://www.fe.ccoo.es/publicaciones/TE/249/249.pdf>
- Paoloni, Paola Verónica. (2010). Motivación para el aprendizaje. Aportes para su estudio en el contexto de la universidad. En María C. Rinaudo y Danilo Donolo (Comps.), **Estudios sobre motivación. Enfoques, resultados y lineamientos para acciones futuras** (pp.15-370). Río Cuarto: EFUNARC.

- Paoloni, Paola Verónica, María Cristina Rinaudo y Danilo Donolo. (2005). Aportes para la comprensión de la motivación en contexto. Tareas académicas en la universidad. **Revista de la Educación Superior**, XXXIV (1), (133), 33-50. Recuperado el 26 de agosto de 2011, de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=60411915004>
- Rinaudo, María Cristina. (2007). **Días de clase. Entre textos y tareas**. Publicación en CD. Disponible también en interna de la cátedra.
- Sawyer, Keith. (2006). **The Cambridge handbook of the learning sciences**. New York: Cambridge University Press.
- Soares, Ana Paula; Guisande, María Adelina y Almeida, Leandro. (2007). Autonomía y ajuste académico: un estudio con estudiantes portugueses de primer año. **International Journal of Clinical and Health Psychology**. 7(3), 753-765.
- Toboso, Susana. (2010) Formación del profesorado en educación musical a través de la enseñanza semipresencial: un estudio de casos. **Cultura y Educación**, 22(4) 491-505.
- Torp, Linda y Sage, Sara. (2007). **El aprendizaje basado en problemas. Desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria**. Buenos Aires, Argentina: Ammorortu.
- Torres, Rosa. (2001, octubre). **Comunidad de aprendizaje: la educación en función del desarrollo local y el aprendizaje**. Ponencia presentada en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona Forum 2004, Barcelona, España.
- Trilla, Jaume; Gros, Begoña; López Fernando Y María Jesús Martín. (2003). **La educación fuera de la escuela. Ambitos no formales y Educación Social**. Barcelona, España: Ariel Educación.
- Weinstein, C., Husman, J. y Douglas, R. (2000). Self regulation interventions with a focus on learning strategies. En M. Boekaerts, P. Pintrich y Z. Moshe (eds.), **Handbook of self-regulation** (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Wenger, Etienne. (2001). **Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad**. Barcelona, España: Paidós.
- Wilson, Brent y Ryder, Martin. (1996). Dynamic Learning Communities: An alternative to designed instruction. En M. Simonson (Ed.) **Proceedings of selected research and development presentations** (pp. 800-809). Washington, D. C.: Association for Educational Communications and Technology. Recuperado el 20 de agosto de 2011, de <http://carbon.ucdenver.edu/~mryder/dlc.html>
- Wilson, Brent; Ludwig-Hardman, Stancey; Thornam, Christine y Dunlap, Joanna. (2004). Bounded Community: Designing and facilitating learning communities in formal courses. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**, 5 (3). 1-17.

Zhang, Jianwei; Scardamalia, Marlene; Reeve, Richard y Messina, Richard (2009). Designs for collective cognitive responsibility in knowledge-building communities. **The Journal of the Learning Sciences**, **18**. 17-44.