

Las comunidades de aprendizaje en contextos formales y no formales

Autores: Rocío Belén Martín, María Cristina Rinaudo y Paola Verónica Paoloni.

Institución: Universidad Nacional de Río Cuarto - Córdoba - Argentina

Palabras clave: comunidades de aprendizaje - aprendizaje situado - contextos

En el estudio a presentar se atiende a los siguientes interrogantes: ¿Qué características de los contextos potencian el aprendizaje? ¿Existen diferencias entre los procesos cognitivos que los estudiantes ponen en juego en contextos formales y no formales?

Con la intención de responder a éstas preguntas se pretenden lograr los objetivos que se detallan a continuación: (1) Brindar aportes teóricos que contribuyan a mejorar el conocimiento de los procesos de aprendizaje en contextos formales y no formales; (2) Elaborar e implementar un diseño instructivo congruente con los rasgos que definen y caracterizan a las comunidades de aprendizaje.

De este modo, se atiende a los procesos cognitivos que los aprendices ponen en juego en diversos contextos, considerando especialmente a la posibilidad de propiciar la creación de comunidades potenciales para el aprendizaje.

Este trabajo está orientado con los lineamientos de la investigación de diseño, y se realiza por un lado, con un grupo de sujetos que desarrolla sus actividades en el marco de la educación formal, alumnos que cursan la asignatura Psicología Educacional, y por otro lado con un grupo que participa de un curso de educación no formal organizado por la Asociaciones Vecinales de la ciudad de Río Cuarto.

Enfocado desde esta perspectiva, nuestro trabajo pretende generar orientaciones más precisas ligadas al contexto, que puedan contribuir a la mejora de los procesos educativos que se desarrollan en contextos educativos formales y no formales. La intención es que el diseño instructivo sea un contexto propicio para el despliegue de mejores aprendizajes, logrando de este modo que los aprendices tengan un mejor desempeño.

Introducción

El presente escrito intentará exponer algunos avances de nuestro trabajo de investigación, que estudia la construcción de comunidades de aprendizaje en contextos educativos formales y no formales.

Progresivamente, en los últimos años, 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.

En la literatura referida al tema, el término comunidades de aprendizaje ha sido definido y usado de diversas formas, y a su vez se ha pensado como una alternativa para afrontar los riesgos y dilemas actuales de la educación (KILPATRICK, BARRETT y JONES; 2003).

Diversos autores se han preocupado por estudiar y describir los rasgos y características propicias para el diseño de ambientes poderosos para aprendizaje (BIELACZYC y COLLINS, 1999; COLL, 2001; ENTWISTLE, MCCUNE y SCHEJA, 2006; LAVE y WENGER, 1991; RINAUDO, 2007, TORRES, 2001; entre otros). Torres (2001) ha centrado su estudio en contextos sociales más amplios, mientras que otros autores han orientado sus trabajos al contexto específico de las tareas de aprendizaje (PAOLONI y RINAUDO, 2009; RINAUDO, 2007). Entre los autores mencionados Entwistle *et al.* (2006) han focalizado sus investigaciones en las diferentes formas en la que los alumnos perciben y reaccionan ante un mismo contexto.

¿Qué características de los contextos potencian el aprendizaje? ¿Existen diferencias entre los procesos cognitivos que los estudiantes ponen en juego en contextos formales y no formales? ¿Las comunidades de aprendizaje se desarrollan de igual modo en ambos contextos? Estos son algunos de los interrogantes que guían nuestra propuesta y que nos conducen a plantear los siguientes objetivos generales:

(1) Brindar aportes teóricos que contribuyan a mejorar el conocimiento de los procesos de aprendizaje en contextos formales y no formales. (2) Elaborar e implementar un diseño instructivo congruente con los rasgos que definen y caracterizan a las comunidades de aprendizaje.

Es por ello que nuestro interés es conocer y generar orientaciones tendientes a mejorar los procesos de aprendizaje que desarrollan los estudiantes en diversos contextos, y generar propuestas que potencien las prácticas educativas.

De este modo, el escrito se dividirá en cuatro apartados. En el primero se hará referencia a los desarrollos teóricos más relevantes considerados en esta investigación. En el segundo apartado se mencionarán los aspectos metodológicos.

Luego se hará mención de los resultados alcanzados hasta el momento. Finalizando con un cuarto apartado que hará referencia a los aportes que este estudio brinda.

A continuación se realizará una aproximación conceptual tendiente a delimitar el estudio propuesto, haciendo referencia a los antecedentes desarrollados en el campo de la Psicología Educativa.

Consideraciones teóricas

Tres desarrollos teóricos relevantes para llevar a cabo la investigación propuesta; son los que trabajan los siguientes tópicos: (1) Contextos de aprendizaje, (2) Aprendizaje situado y (3) Comunidades de aprendizaje.

1. Contextos de aprendizaje.

Cole (1999) concibe al contexto como 'Algo que entrelaza'; entendiendo a este como una relación de carácter cualitativo que se establece entre la persona y cualquiera de los componentes de la actividad. A su vez el contexto es entendido como una red y 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.

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; RINAUDO, 2007).

En este sentido, Benjie Owhotu, (2009) realiza una diferenciación con respecto al ambiente de clase, sosteniendo que éste no sólo abarca el ambiente físico, sino también el ambiente emocional, las relaciones entre profesor-alumno, los profesores, las actitudes y las expectativas.

Rinaudo (2009) sostiene que hablamos de contextos de aprendizaje cuando las situaciones particulares se vinculan con propósitos educativos, tanto en instituciones escolares como en ambientes menos formalizados. A su vez, Aguirre Pérez y Vázquez Molini (2004) hablan de situaciones educativas, y distinguen tres tipos: la formal, no formal y la informal; dichas situaciones presentan características especiales que las diferencian.

Por educación formal entienden a un sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad. A la

educación no formal la definen como una actividad organizada, educativa, sistemática, realizada fuera del marco del sistema oficial, importante para facilitar los aprendizajes a grupos particulares de la población. Y a su vez, consideran que la educación informal es un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren conocimientos, habilidades y actitudes mediante las experiencias cotidianas y su relación con el medio ambiente (TRILLA, 1993).

Las nuevas ideas sobre contexto tratan de propiciar la creación de un ambiente que posibilite la comunicación y el encuentro con las personas, dando lugar a materiales y actividades que estimulen la curiosidad, la capacidad creadora y el diálogo, y en dónde se permita la expresión libre de las ideas, intereses y necesidades, en una relación ecológica con la cultura y la sociedad en general (DUARTE, 2003).

2. Aprendizaje Situado.

Los teóricos de la cognición situada parten de la idea de que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza (DIAZ BARRIGA, 2003).

A su vez, el término aprendizaje situado es entendido como 'una forma de crear significado desde las actividades cotidianas' (SAGASTEGUI, 2004). En este sentido, 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.

Esta teoría sostiene que la adquisición de habilidades intelectuales y el contexto sociocultural no pueden separarse, y de ella se desprenden dos conceptos fundamentales: comunidad de práctica y participación periférica legítima. El término comunidad de práctica no implica necesariamente la presencia de un grupo o de límites socialmente visibles. Sino que implica la participación en un sistema de actividad sobre el cual los participantes comparten el entendimiento referente a lo que están haciendo y lo que eso significa en sus vidas y para sus comunidades. Por su parte, el término 'participación periférica legítima' concibe que las intenciones de una persona para aprender estén involucradas en el proceso de volverse un participante completo en una práctica sociocultural y el significado del aprendizaje progresivamente se va configurado a través de ese proceso.

Desde esta perspectiva el aprendizaje no está meramente situado en la práctica como si fuera un proceso independientemente y ubicado en algún lugar; sino que el aprendizaje es una parte integral de una práctica social generativa propia de la vida social. La participación periférica legítima se propone como un descriptor sobre la

participación en la práctica social que implica el aprendizaje como una parte integral constitutiva (LAVE y WENGER, 1991).

En síntesis, el requisito estratégico para la teoría situada de la cognición es cambiar de puesto el foco del individuo como la unidad de análisis hacia el ajuste sociocultural en el cual se encajan las actividades (KIRSHNER y WHITSON, 1997).

3. *Comunidades de Aprendizaje.*

Este es un constructo teórico que encuentra parte de sus fundamentos en los conceptos e ideas mencionadas anteriormente. Originalmente dicho constructo ha derivado del concepto comunidades de práctica, término acuñado desde el campo de la Antropología. En este sentido resulta necesario definir primeramente a las comunidades de práctica entendidas como un juego de relaciones entre personas, la actividad, y el mundo, con el tiempo y en la relación con otras comunidades y que se superponen en la práctica (LAVE y WENGER, 1991).

En este sentido, focalizando los aspectos sociales, Torres (2001) define a la comunidad de aprendizaje como una comunidad organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, a partir de un esfuerzo solidario y cooperativo.

Específicamente desde el campo de la Psicología Educativa, 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). De esta manera, 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, en la construcción del conocimiento colectivo que desarrollan, y de los diversos tipos de ayudas que se facilitan mutuamente (COLL, 2001).

En lo que respecta a los rasgos que adquieren las comunidades, Wilson y Ryder (1996) destacan los siguientes:

-Control distribuido. En el desarrollo de las comunidades de aprendizaje cobra vital importancia la idea de un control distribuido que considere la complejidad del contexto de aprendizaje entre los momentos individuales y las relaciones sociales con pares y profesores.

-Altos niveles de diálogo, interacción, y colaboración. Los altos niveles de conectividad son esenciales en las comunidades. Aquí se privilegia la información de feedback, como un lazo que conduce a nuevos aprendizajes. Desde los modelos

socioconstructivistas la metáfora es la de un lazo que conecta a los participantes en un diálogo sobre el aprendizaje que considera no sólo los aspectos cognitivos, sino también los emocionales y sociales (ASKEW y LODGE, 2000). En el marco de estos modelos, específicamente nos interesa contemplar los procesos de feedback que 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, dando lugar a la construcción de contextos o comunidades de aprendizaje.

Desde luego no pueden desconocerse aquellos planteos (ASKEW, 2000; NICOL y MACFARLANE-DICK, 2004; PAOLONI, 2007) que llevan a entender a los procesos de feedback como una herramienta clave en el diseño de ambientes educativos propicios para la motivación y el aprendizaje. Lo que conlleva a reconocer la importancia del modo y el contexto en el que se produce el feedback y su efectividad para el aprendizaje de los estudiantes

-Autonomía en los miembros de la comunidad. Uno de los componentes de las comunidades son los agentes autónomos; es decir los miembros de la comunidad que tienen un cierto espacio para dirigir sus propias actividades y tomar decisiones. La autonomía es entendida como una forma positiva de independencia, que refleja a un sujeto con un sentido claro, seguro y estable de sí mismo, que manifiesta comportamientos coordinados e intencionales en la consecución de determinados objetivos personales y/o sociales (CHICKERING Y REISSER, 1993 en SOARES *Et al.*, 2007).

-El compartir metas, problemas o proyectos que conducen a focos comunes e incentivan el trabajo diario. Este devenir en intereses y metas compartidas, un objetivo común, un problema, o un proyecto puede proporcionar un incentivo para la formación de grupos. Las metas cumplen una función muy importante en el desempeño de los sujetos. Se ha observado que las metas organizan, regulan, orientan y justifican la conducta (DWECK, 1986); participan en la generación del autoconcepto; influyen en la selección de estrategias para resolver los problemas y ayudan a considerar la vida como un proyecto significativo (MC GREGOR y LITTLE, 1998 en SANZ *Et al.*, 2002).

Otros autores (BIELACZYC Y COLLINS, 1999; COLLINS, JOSHEP Y BIELACZYC, 2004; WILSON; LUDWING-HARDMAN, THORNAM y DUNLAP, 2004) que también estudian las dimensiones y/o características propias de las comunidades de aprendizaje, consideran en sus estudios algunos de los rasgos considerados por Wilson y Ryder (1996); entre ellos encontramos los referidos a las metas u objetivos comunes, las actividades didácticas, los discursos, las interacciones, el feedback, entre otros, como las características más notables de las comunidades de aprendizaje.

Aspectos metodológicos

Nuestro estudio está orientado por los lineamientos de la investigación de diseño. Nos parece interesante trabajar en el diseño de contextos de aprendizaje, ya que como sostienen algunos autores (KONINGS, BRAND-GRUWEL y VAN MERRIENBOER, 2005) uno de los principales objetivos de la educación moderna es centrar la atención en los ambientes poderosos de aprendizaje y cómo estos son diseñados.

El término 'investigación de diseño' refiere al diseño instructivo que se elabora, implementa y somete a escrutinio de investigación; de allí que los estudios se desarrollen en torno de la introducción de nuevos temas curriculares, nuevas herramientas para el aprendizaje de esos temas o nuevos modos de organización del contexto de aprendizaje (CONFREY, 2006; REIGELUTH y FRICK, 1999; RINAUDO y DONOLO, 2009).

Los estudios de diseño se entienden también como concreciones de modelos teóricos que son también objeto de investigación; es decir, que toda investigación de diseño lleva como propósito la producción de contribuciones teóricas, ya sea para precisar, extender, convalidar o modificar la teoría existente o para generar nueva teoría (REIGELUTH y FRICK, 1999; RINAUDO y DONOLO, 2009).

A su vez, algunos teóricos idóneos sobre el tema sostienen que los diseños instructivos fomentan que los profesores y los grupos tomen pertenencia del proceso de diseño y adapten sus métodos y metas a sus necesidades (WILSON, TESLOW y OSMAN-JOUCHOUX, 1995 en WILSON y RYDER, 1996).

Sujetos. Trabajamos con personas que participan en distintos contextos, algunos desarrollan sus actividades en el marco de la educación formal, mientras que otros son participantes de un curso de educación no formal.

Por un lado, están los sujetos que desempeñan sus actividades dentro de los contextos formales, quienes conforman la totalidad de los estudiantes que cursan la asignatura Psicología Educacional. Dicha asignatura es implementada para distintos profesorados -*química, física, biología, matemática, computación, lengua y literatura, historia y filosofía*- de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Facultad de Ciencias Exactas Físico-Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Este grupo está conformado por unos 50 estudiantes de sexo femenino y masculino cuyas edades se ubican en la franja etaria de los 20 a 30 años.

Por otro lado, se estudia a sujetos que desarrollan sus actividades en el marco de los contextos no formales, en este caso personas que asisten a un taller de tejido que se desarrolla en una Asociación Vecinal dependiente de la Municipalidad de Río Cuarto. Dicho grupo esta conformado por 12 mujeres de entre 25 a 70 años de edad.

Entendemos que la diversidad de carreras, la variedad de los grupos y las características de los sujetos nos permiten conocer de modo más complejo, las particularidades que asumen las comunidades de aprendizaje en diferentes contextos.

Procedimientos. Para esta ponencia se considerarán los datos obtenidos mediante la observación de clases. Se observaron 8 clases en el contexto formal y 7 clases en el contexto no-formal. Todas las clases observadas fueron grabadas y posteriormente transcritas para elaborar un registro escrito. El análisis de estos registros se realizó con los lineamientos de los estudios cualitativos.

Análisis y resultados

En este apartado expondremos algunos resultados parciales relativos a los aspectos característicos de las comunidades de aprendizaje.

Para esta exposición organizamos la información en torno de cuatro dimensiones que identificamos en el análisis: la *autonomía*, *feedback e interacciones*, *metas compartidas* y *recursos*.

1) Autonomía.

En esta dimensión consideramos la actuación de los alumnos durante las clases, atendiendo al modo en que dirigen sus aprendizajes y toman decisiones. En este sentido, encontramos que la autonomía se desarrolla de modo diferente en los distintos contextos: en el caso del contexto formal, los alumnos demuestran menor autonomía frente a las actividades de aprendizaje, buscando que el profesor les brinde respuestas sobre aspectos que están especificados en la consigna de trabajo de la tarea.

El siguiente ejemplo nos ayudará a ilustrar lo expresado:

“D-Al final del análisis de la secuencia, dice... “elaboración de un informe escrito en el que se exponga la revisión realizada y su análisis desde los aportes teóricos de esta materia”, hasta ahí ¿tienen alguna pregunta?...”

bueno cuando terminen esta etapa tienen que pensar en alguna propuesta para esta materia, para estos temas, donde ustedes podrían incluir distintos tipos de texto, distintos tipos de inteligencia para crear un aprendizaje significativo para los alumnos; esa es la propuesta que tienen que subir al blog, que no tiene que tener más de 500 caracteres, eso lo explique recién... y para que esté completa tiene que estar toda la tarea, el escrito y el blog. Pregúntenle a los compañeros esto de los 500 caracteres porque está ahí en el blog, pero... ¿Tienen alguna duda chicos?

A1¹- *¿El lunes subimos la actividad o si está antes, la subimos antes?*

D²- *la suben antes, si*

A2- *¿Hay algún punto 'entregar actividades' o algo así y ahí empezamos a completar?*

D- *Hay una entrada que dice... primero está la consigna más abajo y después esta la entrada para publicar la tarea y después están las carreras, y ahí está comentario, ingresan el comentario, y bueno... copian y pegan con Word; háganlo uno por grupo no van a pegar... pongan el nombre de todos los compañeros en el grupo.” (Observación de clase N° 6 – Psicología Educacional-).*

Como vemos en el ejemplo los alumnos presentan dudas en cuánto a cómo y cuándo presentar la tarea, cuestiones que se expresan en la consigna de trabajo y que a lo largo de las clases los profesores han mencionado. Se muestra en el ejemplo como los estudiantes presentan dificultades para tomar decisiones sobre diversos aspectos. En el caso de los contextos no formales, los participantes del curso, debido a las características del mismo parecen demostrar mayor autonomía, ya que toman decisiones respecto a que trabajos realizar y cuando continuarlos.

El presente fragmento permitirá apreciar lo aquí planteado:

T³-*vos si después lo quieres unir ahí pero te va a quedar medio fruncido...termate ese y después empieza otro.*

A- *si yo lo tengo que terminar acá al costado...*

T-*tenes que unir el que va acá...claro, lo vas a tener que empezar desde acá, en esta parte ponele*

A-*esto desde acá hasta acá.*

¹ La letra “A” refiere a Alumno.

² La letra “D” refiere a Docente o Profesor.

³ La letra “T” refiere a Tallerista

T- empezas acá pero ese pones, eso ahí en las puntas... ¿ves?

A-parece un rompecabezas

T-claro...entonces de ahí lo vas uniendo ¿ves?

A-mira también quiero hacer este pulóver antes que te vayas...o te sigo, ya hice la muestrita (le muestra la revista)

T- esta lindo ese, es todo junto, ah no separado... lo puedes hacer todo junto...

A-no, no me vengas con eso

T-sí 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 como la participante le realiza 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 empezado a realizar la muestra.

2) Feedback

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

Podemos decir que en los contextos formales, existe un feedback más dialógico cuando los estudiantes trabajan aspectos referidos al rol profesional.

El siguiente ejemplo nos permite observar lo aquí planteado:

"A-es como que no valoran mucho el rol del profesor, por ahí el hecho de que vos vayas a entrar a un profesorado, dicen este va a entrar a un profesorado, no puede estudiar otra cosa más que eso y los mismos compañeros cuando vos decís tengo que ponerme a leer tal cosa de pedagogía dicen es fácil o tenes que leer, no le dan importancia.

D2-importancia al ser profesores...

A2-creo que el rol docente...nosotros en matemática y vos decís que haces 'estudiar matemática', es algo raro, en realidad es importante.

A3-tiene que ver en realidad con los temas, dentro de computación se valora mucho

A4-también tiene que ver con que apunta cada disciplina, la biología, en la secundaria no tienen tanta biología y los chicos son los que más tienen

que saber sobre enfermedades de transmisión sexual, prevención del embarazo y están entrando justo a la edad que tiene que ver con todo eso, y es una materia que no se la va poder dar después.

A2-en el caso de matemáticas como hay pocos docentes puede haber gente de computación, de física, contadores que dan matemática en cualquier colegio y no tienen el área de la pedagogía que eso te va a ayudando para que el día de mañana vos sepas como transmitir los conocimientos, nosotros vemos mucho que dicen que no le gusta la matemática y eso se ve porque no están preparados para eso...

A5-para mi es algo general, como que todas las disciplinas pasan...como que no se dan cuenta de todas las tareas que hace un docente entonces ganan plata, le dan dos horas a los chicos y no hacen nada, y como que no valoran todas las cosas que hacen y que pueden pasar en un aula, para mi no lo valoran en ese sentido.”(Observación de clase N° 1 –Psicología Educacional -).

En este caso se movilizan más aspectos emocionales en cuanto al rol profesional, los alumnos discuten entre ellos sobre su posible desempeño como profesores. En este ejemplo los estudiantes interactúan más a diferencia de las clases en las que se trabajaban contenidos más específicos referidos a un autor concreto.

Veamos el siguiente ejemplo:

“D-Vamos ahora a cuales son los supuestos, porque ellos empezaron a trabajar en esto de los programas de desarrollo positivo, ellos dicen que por un lado ésta es una idea que me gusta mucho y que la he visto en muchos temas de Psicología Educacional y que yo misma la he desarrollado en varios artículos,"superación del modelo centrado en el déficit" ¿se les ocurre que puede ser eso? ¿un modelo centrado en las deficiencias? ¿un modelo centrado en las fallas?

A- silencio

D-¿quieren decir algo? a ver que les parece... a ver... ¿qué diferencia puede haber entre un modelo centrado en el déficit, no importa si coinciden con el autor y un modelo centrado en fomentar el desarrollo de competencias y habilidades? ¿Qué diferencias puede haber?

A- silencio

D- ¿no hay ideas o no se animan?...” (Observación de clase N° 7 – Psicología Educacional -).

En el caso de los contextos no formales los procesos de feedback y las interacciones se observan con más frecuencia respecto a sus producciones (tejidos); las alumnas piden ayudas a la tallerista, opinan sobre el trabajo de las compañeras, demostrando tener más iniciativas en sus aprendizajes.

El siguiente diálogo ejemplifica lo aquí mencionado:

***A1-** mira te voy a mostrar porque quiero que vos me digas...mira...faltan los flecos*

***A-** (a coro) que bonito*

***A1-** has trabajado mi amor*

***A1-** me costo mucho en el verano en los tiempos de calor.*

***A3-** que hermoso*

***A1-** faltan los flecos, falta terminación, esto como hago lo lavo... ¿cómo hago para ponerlo en forma?*

***T-** 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-** si, 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 pones a secar en un colador que se te seque bien.*

***A1-** todo así amontonadito*

***T-** si, hasta que no quede agua y después lo pones a secar*

***A1-** tengo el secarropa pero esta guardado, con la máquina de lavar no lo uso nunca*

***T-** yo a las cosas de lana las seco siempre con el secarropa porque pierden totalmente la forma.*

***A1-** esto lleva flecos, faltan los flequitos, pero tengo que primero...*

***A2-** es para una mesa redonda...*

***A1-** si, en la de mi casa tengo una redonda pero es media chica, 1 metro de diámetro, yo tengo una de 1,20m y esta me queda...esta bien que no esta lavada ni nada, esto tendría que caer así y en mi mesa no, es más grande*

la mía, la de mi casa pero yo quería saber eso, que es el toque final de la presentación de las cosas.

A5-*¿y el mantel cómo va?*

A1-*ahí esta, el mantel va bien...es que mi hijo no sabe si se va a ir este año o el otro a Rosario.*

T-*esta muy bueno Adela, precioso.*

A3-*esta para la Feria.”(Observación de clase N° 2 –taller de tejido-).*

Notamos en este ejemplo como la profesora le da una devolución sobre el trabajo y le explica lo que podría hacer, las compañeras opinan sobre la producción de su compañera. En este caso la alumna no espera que la tallerista se acerque a darle una devolución sobre su trabajo desempeñado sino que solicita esa ayuda.

3) Metas Compartidas

En esta dimensión consideramos las *metas compartidas* de los estudiantes tomando los aspectos referidos a las metas grupales o personales, metas de estudio sobre el rendimiento o el aprendizaje.

En el contexto formal las metas parecen ser más bien individuales, en el caso de las tareas de aprendizaje subidas al blog de la materia (URL: <http://dialogosendidactica.blogspot.com/>) podemos decir que los estudiantes no han realizado comentarios sobre el trabajo de los otros compañeros, las metas son más bien individuales referidas al aprendizaje o al rendimiento. Es decir que parece no haber sido apreciado el Blog como un recurso de aprendizaje compartido.

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

Los siguientes ejemplos nos permiten ilustrar lo aquí expuesto:

“T- chicas...estuve preguntando precios de lana...y vieron que están a 79\$ el kilo, bueno...si compramos más de 5 kilos te lo dejan a 59\$ serían 20\$ menos, entonces yo decía si querían comprar de medio kilo, y yo iba a juntar todas las vecinales, y me dieron la oportunidad de comprar 5 kilos si logramos más kilos mejor, porque es menos precio todavía...10 kilos creo que queda algo de 49\$, 30\$ menos ...mientras más compremos mejor...yo estoy anotando acá si alguna va a querer...”(Observación de clase N° 2 – taller de tejido-)

“T-yo tenia ganas de alquilar uno (stand) para fin de año en la muestra de Navidad viste que el año pasado se hizo, este también porque esos salen 80\$ no te salen caros y es linda también, esa tenias ganas...

A-¿qué es lo que te llamo la atención de la Feria? ¿Qué viste nuevo?

T-yo hace mucho años que no iba, me gustó mucho, me decepciono alguna de las cosas por ejemplo esos almohadoncitos, esas cosas, lo vi no tan artesanal, inclusive donde estaban los almohadoncitos te acordas esos muñequitos... las mil caritas, el domingo voy a Reducción ...”(Observación de clase N° 3– taller de tejido-)

En los fragmentos expuestos puede notarse como la tallerista a través de la compra de materiales conjunta o de una exposición común, busca que entre las integrantes del taller se compartan otras cuestiones, más emocionales y grupales, más allá del espacio físico del aula.

4) *Recursos*

En esta dimensión se consideran los *recursos de aprendizaje*, entendidos como herramientas de aprendizaje que se utilizan en el contexto de la clase, ya sea la Web, la visita de expertos sobre determinados temas, otros participantes de la comunidad social en general, entre otros.

En el caso de los contextos formales de aprendizaje se usaron como recursos para el aprendizaje las visitas de distintos investigadores sobre temas relativos a la Psicología Educativa, se trabajaron los temas de Creatividad, Inteligencias Múltiples, museos virtuales, etc.

A su vez se utilizo un recurso importante para el aprendizaje, un blog de la materia que permitía generar diferentes interacciones y llevar al contexto del aula más allá de su disposición física. (<http://dialogosendidactica.blogspot.com/>).

En el caso del contexto no formal, a parte de los materiales necesarios para realizar las producciones (aguja y lana) las participantes del taller y la profesora se encargaban de llevar diferentes revistas sobre tejidos para ser compartida con el resto del grupo.

Aportes de la investigación

Este estudio pretende analizar los procesos de construcción de las comunidades de aprendizaje en diversos contextos. Como puede apreciarse se observan que las

dimensiones propias de las comunidades de aprendizaje se desarrollan de diferente modo en los contextos formales y no formales de aprendizaje.

Los resultados presentados muestran como en el contexto no formal algunas de las dimensiones cobran más fuerza, y creemos que quizás eso se debe a la trayectoria en el tiempo de dicho grupo de trabajo. Muchas de las participantes del taller comparten desde hace años el mismo contexto de aprendizaje, a diferencia de los contextos formales universitarios en los cuáles debido a las condiciones que presentan las asignaturas los alumnos van cambiando regularmente.

Notamos que en el contexto formal, en el caso de la materia Psicología Educativa, los estudiantes muestran metas compartidas y feedback e interacciones más dialógicas cuando se trabaja a partir de su futuro desempeño profesional.

Las observaciones de clase permiten vislumbrar cómo en los contextos no formales se va generando un espacio no sólo para la participación cognitiva en base a las producciones de las participantes sino que también se va desarrollando un contexto emocional que permite el despliegue de problemáticas personales que se van trabajando en el grupo.

Los resultados muestran diferentes particularidades en el proceso de construcción de contextos formales y no formales; es por ello que pretendemos contribuir a la mejora de los procesos de aprendizaje que se desarrollan en diferentes contextos. La intención es que mediante la elaboración de un diseño instructivo se genere un contexto para el despliegue de mejores desempeños en los aprendizajes.

Bibliografía

AGUIRRE PÉREZ, Constancio y VÁZQUEZ MOLINI, Ana María. "Consideraciones generales sobre la alfabetización científica en los museos de ciencia como espacios educativos no formales". *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 3 (3). 2004. 26 pp. URL: http://saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen3/Numero3/ART6_VOL3_N3-pdf (03/06/09)

ASKEW, Susan. y LODGE, Carol. "Gifts, ping pong and loops-linking feedback and learning". En S. Askew (Ed.) *Feedback for learning* (pp. 1-18). Londres: Routledge Palmer. 2000.

BIELACZYK, K. y COLLINS, A. "Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice". En Ch. M. Reigeluth, (Ed). *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional*

- theory*, Vol. II. (pp. 269-292). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 1999.
URL: <http://home.neo.lrun.com/ourspot/learn001.txt> (05/06/09).
- COLE, Michael. *Psicología Cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata. 1999.
- COLL, César. "Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del Forum Universal de las Culturas". *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. Universidad de Barcelona, Barcelona. 2001.
- COLLINS, Allan; JOSHEP, Diana y BIELACZYC, Katerine. Design Research: Theoretical and methodological issues. *The Journal of the learning sciences*, 13 (1) (15-42 pp). 2004.
- CONFREY, Jere. The evolution of design studies as methodology. En R. Keith Sawyer (Ed.) *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 135-152). Nueva York: Cambridge University Press. 2006.
- DIAZ BARRIGA, Frida Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2).2003. URL: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html> (10/06/2010)
- DUARTE, Jakeline. "Ambiente de aprendizaje una aproximación conceptual." *Revista Iberoamericana de Educación*. 2003. URL <http://www.rieoei.org/deloslectores/524Duarte.PDF> (10/05/2010).
- ENTWISTLE, Noel, MCCUNE Velda. y SCHEJA Max. "Student Learning in context: Understanding the Phenomenon an the Person". Chapter 8. En Verschaffel, L., Dochy, F., Boekaerts, M. y Vosniadou, S. *Instructional Psychology: Past, Present, and Future Trends: Sixteen essays in honour of Erik De Corte*. Elsevier Ltd. Amsterdam, The Netherlands. 2006.
- KILPATRICK, Sue. BARRETT, Margaret. y JONES, Tammy. "Defining learning communities. Faculty of Education". *Centre for Research and Learning in Regional Australia (CRLRA)*.University of Tasmania, Australia. 2003.
- KIRSHNER, David. y WHITSON, James. *Situated cognition. Social, semiotic, and psychological perspectives*. Lawrence erlbaum associates, publishers. Mahwah, New Jersey. 1997.
- KONINGS, Karen, BRAND-GRUWEL, Saskia y VAN MERRIENBOER, Jeroen. "Towards more powerful learning environments through combining the perspectives of designers, teachers, and students." *British Journal of Educational Psychology The British Psychological Society* 75, 645–660. 2005.
- LAVE, Jean y WENGER, Etienne. *Situated Learning: Legitimate Periperal Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 1991.

- NICOL, David y MACFARLANE-DICK, Debra. "Rethinking formative assessment in HE: a theoretical model and seven principles of good feedback practice". En C., Juwah; D., Macfarlane-Dick; B., Matthew; D., Nicol y B., Smith. (2004) *Enhancing student learning through effective formative feedback*, York: The Higher Education Academy. 2004.
- ONRUBIA, Javier. "Las aulas como comunidades de aprendizaje." *Revista Electrónica Trabajadores de la Enseñanza T.E.* Federación de Enseñanza CC.OO. N° 249. pp. 14-15. Madrid. 2004. URL: <http://www.fe.ccoo.es/publicaciones/TE/249/249.pdf> (26-09-09)
- OWHOTU, Victor. "Towards powerful e-learning environments in West Africa: issues, challenges and prospects." *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education.* (2) Badajoz, Spain. (pp. 849-855). 2009.
- PAOLONI, Paola Verónica. y RINAUDO, María Cristina. "Motivación, tareas académicas y procesos de feedback. Un estudio comparativo entre alumnos universitarios." En *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (REME)* vol. XI, nº 31. España. 2009. URL: <http://reme.uji.es> (31-07-09).
- PAOLONI, Paola Verónica. "El feedback como importante factor contextual y personal influyente en la motivación para el aprendizaje." En *Motivación para el aprendizaje. Aportes para su estudio en el contexto de la Universidad.* Tesis de Doctorado inédita. Universidad Nacional de San Luis. 2007.
- REIGELUTH, Charles. M. y FRICK, Theodore W. "Investigación formativa: una metodología para crear y mejorar teorías de diseño". En C. M. Reigeluth (Ed.) *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción* (Parte II, pp. 181-100). Madrid: Aula XXI. Santillana. 1999.
- RINAUDO, María Cristina. "Sobre creatividad y contextos de aprendizaje. En Educación y Creatividad. Dos propuestas para aprender en contextos creativos." Publicación de la Secretaría Académica de la UNRC. 2009.
- RINAUDO, María Cristina y DONOLO, Danilo. "Estudios de diseño. Una alternativa promisorio en la investigación educativa". *RED – Revista de Educación a Distancia* (electrónica) Número 22. 2009. Universidad de Murcia (España) URL: http://www.um.es/ead/red/22/rinaudo_donolo.pdf (18-06-2010)
- RINAUDO, María Cristina. *Días de clase. Entre textos y tareas.* Publicación en CD. Disponible también en interna de la cátedra. 2007.
- SAGÁSTEGUI, Diana. "Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado." *Revista Electrónica Sinéctica* N° 24. pp. 30-39. 2004. URL: http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_anteriores_05/024/24%20Diana%20Sgastegui-Mapas.pdf (07/06/09).

- SANZ, María Luisa, UGARTE, María Dolores y LOMBRERAS BEA, María. "Metas, valores, personalidad y aptitudes de los adolescentes navarros." Pamplona Gobierno de Navarra, Departamento de Bienestar Social, Deporte y Juventud: Universidad Pública de Navarra. 2002.
- SAWYER, Keith, R. *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge University Press. Washington University. 2006.
- SOARES, Ana Paula. GUISANDE, María Adelina. y ALMEIDA, Leandro. "Autonomía y ajuste académico: un estudio con estudiantes portugueses de primer año." *International Journal of Clinical and Health Psychology*. Vol. 7, N° 3, pp. 753-765. 2007.
- TORRES, R. "Comunidad de aprendizaje: la educación en función del desarrollo local y el aprendizaje." *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*, Barcelona Forum 2004, Barcelona. 2001.
- WILSON, Brent y RYDER, Martin. "Dynamic Learning Communities: An alternative to designed instruction". En In M. Simonson (Ed.) *Proceedings of selected research and development presentations*. Washington, D. C.: Association for Educational Communications and Technology. 1998. from: <http://carbon.cudenver.edu/~bwilson/dlc.html> (05/06/09).