



VOL. 19, Nº 2 (Mayo-Agosto 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

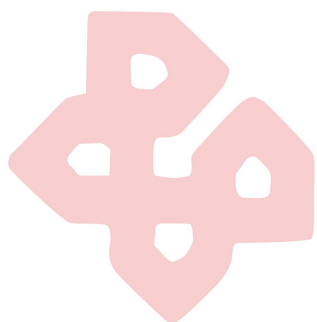
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 04/05/2015

Fecha de aceptación 31/07/2015

EMOCIONES Y PARTICIPACIÓN EN CONTEXTOS NO FORMALES. LOS CASOS DE UN TALLER DE TEJIDO Y UN CURSO DE SOCORRISTAS

Emotions and participation in non-formal contexts. Cases of weaving workshop and a professional course lifeguard



Rocío Belén Martín*, Aravela Beatriz Vaja** y Paola Verónica Paoloni**

*Universidad Nacional de Villa María, **Universidad Nacional de Río Cuarto

E-mai:rociobelenmartin@gmail.com, arabelavaja@gmail.com, paopaoloni17@hotmail.com

Resumen:

En este trabajo nos propusimos conocer y describir la dinámica emocional y las formas de participación que se despliegan en el desarrollo de una comunidad de aprendizaje. Se analizaron dos estudios de casos: un Taller de Tejido y un Curso de Formación Profesional de Socorristas, ambos considerados como contextos no formales de aprendizaje. Para cada uno de los casos, comentamos la metodología utilizada, refiriendo a los participantes y a los instrumentos de recolección de datos utilizados. Luego, exponemos los principales resultados en relación a cómo se fue desarrollando la dinámica emocional de los participantes y a cómo se fueron desplegando las diferentes trayectorias de participación de las personas que asistían a cada contexto. En las discusiones finales, se destaca la importancia de la comunidad en el surgimiento y la dinámica emocional de los grupos, lo que a su vez impacta en la comunidad contribuyendo a la cohesión y al progreso hacia la concreción de metas compartidas entre los participantes.

Palabras clave: contexto no formal, emociones, participación, comunidad.

Abstract:

In this paper we set out to discover and describe the emotional dynamics and forms of participation that are deployed in the development of a learning community. Two case studies were analyzed: Weaving Workshop and Professional Course Lifeguard, both considered as non-formal learning contexts. For each case, we discuss the methodology used, referring to the participants and data collection instruments used. Then, we present the main results in relation to how it developed the emotional dynamics of the participants and how they were displaying the different trajectories of participation in each context. In the final discussions, we highlight the importance of community in the emergence of emotional dynamics of groups, which in turn impacts the community by contributing to cohesion and progress toward achieving shared goals among participants.

Key words: *Non-formal context, emotions, participation, community.*

*“La educación puede suceder en cualquier lugar,
en cualquier momento”*

ZEMOS98

1. Introducción

El papel de la escuela en la sociedad actual ha ido cambiando en los últimos años. La emergencia de los espacios no formales e informales de aprendizaje, como extensión y alternativa a las formas tradicionales de enseñanza, han reconfigurado de algún modo las formas de entender el aprendizaje de las personas (Martín, 2012).

En este trabajo, a través del análisis de dos estudios de casos, nos propusimos analizar la dinámica emocional y las formas de participación que se despliegan en el desarrollo de una comunidad de aprendizaje en dos contextos no formales determinados; considerando especialmente el rol de las emociones y los procesos y trayectorias de participación. Estos estudios integraron una investigación de mayor envergadura que abordó el tema de la construcción de comunidades de aprendizaje en contextos formales y no formales de aprendizaje¹. A los fines de este trabajo, realizamos un recorte atendiendo a las categorías que emergieron de cada estudio. El escrito se organiza en cuatro apartados. En primer lugar, se precisan los conceptos de contextos no formales y educación expandida, y los temas de emoción y participación. En segundo lugar, se describen los aspectos metodológicos de los dos casos de estudio. En tercer lugar, se muestran los principales resultados obtenidos y, por último, se exponen algunas reflexiones sobre los aportes de los estudios.

2. Referentes teóricos

2.1 Sobre los contextos no formales y la educación expandida

Combs & Ahmed (1975, en Sarramona, Vázquez & Colom, 1998) consideran que los contextos no formales surgen a partir del reconocimiento de que la educación no puede ser

¹Estudios realizados en el marco de los proyectos: “Las comunidades de aprendizaje en contextos formales y no formales” -2010-2013- y “La influencia de la percepción del contexto en la construcción de comunidades de aprendizaje” -2013-2015-. Aprobado y subsidiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas CONICET de Argentina. Beca interna doctoral.

considerada como un proceso limitado en el espacio y en el tiempo, encerrado en las escuelas y medido por años de asistencia. (, Asimismo el sistema escolar ha dejado de ser el único recurso para atender a las expectativas sociales de formación y aprendizaje, ya que no puede pretender asumir por sí sola la función educativa de toda la sociedad (Aguirre & Vázquez, 2004; Colardyn & Bjornavold, 2004; Martín, 2013; Trilla, Gros, López & Martín, 2003).

La Belle (1982) considera que la expresión ‘educación no formal’ se empezó a utilizar para satisfacer la necesidad de dar respuestas extraescolares. Como manifiesta Trilla (2007) las distintas ofertas educativas en contextos no formales, no resultan ser algo accesorio, complementario o marginal; desde hace tiempo resulta difícil imaginar la vida cotidiana de los niños y de los adolescentes sin la presencia de actividades extraescolares y servicios de asistencia u otros entornos educativos no formales (Martín, 2013). Por ello, también con el propósito de escolarizar a poblaciones con problemáticas particulares van surgiendo formas escolares que abiertas al encuentro acogen a las personas adecuándose a sus necesidades y situaciones particulares (Ávila, 2007).

De forma más precisa, diversos autores (Colardyn & Bjornavold, 2004; Smitter 2006; Trilla et al., 2003) consideran a los contextos no formales, como un tipo de actividad educativa sistemática y organizada realizada fuera del sistema educativo formal, planteada para responder a necesidades concretas de aprendizaje de distintos grupos de la población.

El panorama de los contextos no formales es amplio, entre las características más comunes que presentan refieren a que este tipo de contextos responden a cualquier objetivo educativo, más específicos, sectoriales y delimitados que los contextos formales; existen algunos programas dirigidos a determinados períodos de la vida humana; que atienden a grupos variables en cuanto a la edad. Otro de los aspectos comunes de este tipo de ambientes, refiere a que los educadores puede ser personal pedagógico profesionalizado, semi profesionalizado o amateur, sin ninguna experiencia. En referencia a los contenidos, su selección se realiza en los lugares donde han de desarrollarse; y se consideran las necesidades autóctonas e inmediatas de los educandos, siendo más funcionales. Principalmente estos contextos se caracterizan por no existir una metodología específica; los contenidos, el contexto, los educandos y el resto de los elementos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje, intervienen a su manera para generar nuevas situaciones de aprendizaje (Trilla et al., 2003).

Otro tema que se asocia al aprendizaje que ocurre en contextos no formales e informales, es el concepto de educación expandida, que se ha esparcido y empieza a contemplar que la educación sucede sobre todo fuera de las instituciones educativas y de los procesos educativos formales (Freire, 2012). Este autor sostiene que aprendemos todo el tiempo y que aprendemos de forma expandida. La educación que antes denominábamos como informal juega un papel esencial en las vidas de las personas, muchos de los conocimientos y capacidades no se obtienen en un aula ni tampoco cuentan con un título que lo acredite. En este sentido, Cobo & Moravec (2011) añaden que la educación o el aprendizaje en contextos informales ocurre fuera de la educación formal, siendo holística y difícil de medir, incluyendo la exploración y extendiéndose hasta las experiencias, de forma espontánea, pudiendo suceder en cualquier contexto de la vida cotidiana. Entendiendo de este modo, que el aprendizaje surge cuando un sujeto forma parte de una comunidad u organización, como un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida y en el que las personas aprenden -pero también enseñan- mediante sus experiencias cotidianas.

Es decir, las diversas experiencias abren un universo de posibilidades educativas que deberían ser reconocidas y consideradas en los diseños curriculares y los programas educativos (Freire, 2012).

2.2 Emociones y participación en comunidad

Temas recurrentes e importantes como las emociones en contexto y la participación, se empiezan a considerar en los procesos de aprendizaje de las personas, tanto fuera como dentro de la escuela, en casa, con amigos, en el club. En esto resulta relevante destacar que las emociones y las participaciones en diversos contextos de aprendizaje son centrales para pensar en los procesos de construcción de conocimientos de una comunidad de aprendizaje.

Algunos investigadores se ocuparon de definir el concepto de comunidad de aprendizaje a través de una serie de rasgos característicos (Bielaczyc & Collins, 1999; Roberts & Pruitt, 2009; Watkins, 2005; Wilson, Ludwig-Hardman, Thornam, & Dunlap, 2004); refiriendo a las metas compartidas, la identidad, los problemas de aprendizaje, sin hacer hincapié en los aspectos emocionales y participativos en su profundidad.

Respecto a las emociones, si bien se reconoce que son un aspecto muy importante de nuestra condición humana y que la educación es un proceso fundamental en nuestra 'humanización' el estudio de las emociones ha recibido poca atención en la investigación psicológica general y a lo largo de la historia de la investigación educacional en particular (Paoloni, 2014).

Chóliz (2005) afirma que existe una dificultad para que investigadores del campo acuerden una definición del término emoción, y que probablemente esto se deba al carácter multidimensional que caracteriza a las emociones en cuanto objeto de estudio. Según Reeve (1994), en toda vivencia emocional intervienen los cuatro componentes clave de la experiencia humana: lo afectivo, lo fisiológico, lo funcional y lo expresivo, actuando de manera coordinada e integrada.

Esta cualidad de multidimensionalidad dio lugar a una diversidad de perspectivas de estudio, las cuales le otorgaron predominancia a alguna de estas dimensiones, dejando de lado o soslayando las demás. Así, surgieron por ejemplo, perspectivas cognitivistas y perspectivas biologicistas conformándose como las perspectivas más tradicionales (Chóliz, 2005).

Sin embargo, en la actualidad, emergieron enfoques más integrados, situados y culturalistas, enfoques que también se pueden observar en el estudio de diversos aspectos implicados en los aprendizajes. Así por ejemplo, Griffiths & Scarantino (2009) destacan la necesidad de adoptar una perspectiva situada en el estudio de las emociones. De esta manera, las emociones situadas socialmente tienen un aspecto que ha sido descuidado desde las visiones biologicistas y cognitivistas, ya que desde estas teorías, las emociones han sido vistas como respuestas más o menos precisas a las cosas que pasan, pero son también, y quizás principalmente, respuestas más o menos efectivas orientadas a metas (Griffiths & Scarantino, 2009). Adoptar una perspectiva situada implicaría fundamentalmente reconocer que las emociones están diseñadas para funcionar en un contexto social: una emoción es frecuentemente un acto de reconfiguración relacional provocada por la entrega de una señal social. Asumir esta situacionalidad de la emoción, enfatizaría el rol del contexto social en la producción y el manejo de una emoción y la recíproca influencia de la emoción en la evolución del contexto social.

Diversos investigadores (Frenzel, Pekrun&Goetz, 2007; Goetz, Pekrun, Hall &Haag, 2006; Goetz, Preckel, Pekrun& Hall, 2007; Paoloni, Vaja & Muñoz, 2014; Pekrun, Goetz, Titz&Perry, 2002), han advertido que las emociones relacionadas a ambientes educativos son un área poco explorada desde la investigación psicológica de los aprendizajes.

Pekrun, Frenzel, Goetz& Perry (2007) afirman que en los ambientes educativos abundan diversas emociones, tales como el disfrute de los aprendizajes, la esperanza, el orgullo, la ansiedad, la vergüenza y el aburrimiento, y destacan además que dichas emociones son sumamente importantes para la motivación y el aprendizaje, el desempeño y el desarrollo de la identidad. La propuesta de Pekrun asume una postura acorde a la teoría socio-cognitiva del aprendizaje, la cual considera un interjuego recíproco entre los factores del aula, el ambiente social más amplio y las apreciaciones de control y de valor construidas por alumnos y docentes.

Específicamente respecto al papel de los aspectos emocionales en las comunidades acordamos con Levy (2000) en que las comunidades de aprendizaje se constituyen en las relaciones interpersonales impregnadas de emociones, no distantes, ni frías, y que por lo tanto, lo que mantiene unidos a los miembros en una comunidad no es su estructura física, sino principalmente el estado de ánimo y el sentimiento de pertenencia de los individuos de esas comunidades.

En cuanto a los procesos de participación e identidad son procesos considerados centrales para la construcción de comunidades de práctica; el énfasis en la personas como participantes sociales, hace focalizar la mirada en un participante que construye su significado del mundo social, a medida que desarrolla su identidad (Wenger, 2010).

Dentro de los planteos de Wenger, la participación es un aspecto que influye en el aprendizaje de las personas, por eso el término participación periférica legítima apunta la mirada a un tipo de participación y una forma de aprendizaje. En el proceso de participación periférica legítima, se apunta a la diversidad de relaciones implicadas en las diferentes formas de pertenencia y relaciones entre los participantes (Lave & Wenger, 1991). La aproximación periférica ofrece paulatinamente una completa participación y exposición a la práctica real, que se va legitimando mediante las prácticas de los participantes como miembros plenos (Wenger, 2001).

Una buena comunidad considera diferentes niveles de participación. Por ejemplo, en un barrio se pueden encontrar una variedad de actores: compradores, gente que camina rápidamente al trabajo, amigos dando un paseo, parejas conversando en un café al aire libre o una multitud viendo un artista callejero. En cambio más a la periferia, se pueden hallar personas viendo la acción desde las ventanas por encima de la calle. Una comunidad de práctica es muy similar, las personas participan en las comunidades por distintas razones y tienen diferentes niveles de interés en la comunidad, por el valor que se les otorga, la conexión personal o por la oportunidad de mejorar sus habilidades (Wenger, Mc Demott & Snyder, 2002).

Precisamente, Wenger et al. (2002) consideran tres niveles principales de participación comunitaria. El primero refiere a un pequeño núcleo de personas que participan activamente en discusiones, debates, incluso en el foro de la comunidad pública, siendo el corazón de la comunidad. El segundo nivel, refiere al grupo activo, los miembros asisten regularmente a reuniones y participan ocasionalmente en los foros de la comunidad, pero sin la regularidad o la intensidad del grupo central. Y en un tercer nivel, están los miembros de

la comunidad que tienen una participación periférica menos frecuente, manteniéndose al margen, observando la interacción del núcleo y de los miembros activos. Fuera de estos tres niveles principales están las personas que rodean a la comunidad y que no son miembros, pero que manifiestan un interés en la comunidad. De acuerdo a lo que los autores exponen, la clave para una buena participación de la comunidad y un movimiento entre niveles, es el diseño de actividades comunitarias que permitan que los participantes de todos los niveles de participación se sientan como miembros en pleno derecho.

Las comunidades necesitan crear eventos, actividades y relaciones que ayuden a emerger su valor potencial y les permitan descubrir nuevas formas de cosecharlo.

En definitiva, cuando se aborda el tema del aprendizaje en comunidad, más específicamente, los trabajos que refieren a las comunidades de práctica (Wenger, 2001, 2006 y 2010), tratan el tema de la participación, entendiéndola como trayectorias de participación e identidad centrales para el aprendizaje en comunidad. Sin embargo, en menor medida, este tema es tratado en desarrollos sobre las comunidades de aprendizaje. En igual sentido, es preciso aclarar que el estudio de las emociones es un tema que se contempla muy poco como una dimensión a considerar en el desarrollo de las comunidades de aprendizaje.

En lo marco de lo expuesto, en este trabajo sostenemos que una comunidad no sólo se enfoca en la construcción conjunta del conocimiento, sino que esta construcción conjunta moviliza procesos de participación y una dinámica emocional en sus miembros, que a su vez promueve mayor implicación y compromiso con las metas compartidas. Es decir, que en las comunidades, los conocimientos y emociones se entrelazan de forma tal que las emociones y su dinámica son también co-construidas entre los miembros de la comunidad (Martín, 2015).

3. Metodología y fundamentación de los casos

Se realizaron dos estudios de caso, entendiendo a cada caso como algo específico, algo especial que se ha de estudiar, algo que no entendemos lo suficiente y queremos comprender (Stake, 1998).

Específicamente el trabajo de campo se desarrolló durante el año 2010 en un Taller de Tejido y en el año 2011 en un Curso Profesional de Socorristas. Respecto a los casos estudiados, los contextos suponían nuevas prácticas de aprendizaje por parte de los participantes en la construcción de comunidades de aprendizaje. Dichos contextos no formales se eligieron de acuerdo a una clasificación que atiende a las funciones que frecuentemente asumen los contextos no formales. Trilla et al. (2003) distingue 4 tipos de funciones, que permiten identificar contextos no formales vinculados con: (1) aspectos de la vida cotidiana y social, (2) el ocio y la formación cultural, (3) la educación formal y (4) el trabajo. Aquí se atendió a los contextos no formales asociados a las dos primeras funciones. Por un lado, en cuanto a los contextos que consideran la función relacionada con el ocio y la formación cultural, refiriendo a actividades recreativas y relativas al tiempo libre de las personas, decidimos estudiar un Taller de Tejido; y por otro lado, como contexto cuya función está enlazada a aspectos de la vida cotidiana y social y en el que se trabajan temas especiales, orientados al aprendizaje de aspectos y cuestiones de la vida diaria vinculadas a la salud y educación, decidimos realizar un estudio de caso en un Curso de Formación Profesional de Socorristas. A continuación se brindan especificaciones propias de cada caso.

3.1 Caso taller de tejido

Este caso de estudio estuvo conformado por un Taller de Tejido que se desarrolló en el año 2010. Iniciado el año, nos comunicamos con la tallerista quien nos invitó a que realizáramos nuestro estudio en una asociación vecinal, en la cual ella comenzaría a trabajar. Se les comunicó a las participantes que se iba a estudiar el contexto de la clase como un contexto de aprendizaje no formal. Se les hizo conocer que durante el desarrollo de las clases asistiría una observadora que registraría el desarrollo del taller. Las participantes manifestaron su consentimiento y su interés de participar voluntariamente en el estudio.

A comienzos del curso, asistieron un total de 11 personas de sexo femenino, de entre 25 y 70 años, que durante el transcurso de las clases se redujo y pasaron a conformar el Taller 6 participantes, quienes tenían entre 52 y 61 años de edad. Las participantes asistían semanalmente al Taller de Tejido que se desarrolló en una asociación vecinal.

Las tejedoras que iban regularmente al Taller, concurrían a estos cursos de formación en tejido desde hacía tres años aproximadamente. La tallerista que estaba a cargo de las clases desempeñaba su labor en los talleres desde hacía ocho años. Ella comenzó como amateur en esta actividad, no teniendo una formación académica específica respecto a este tipo de labor textil. Según comentó, había aprendido el oficio de tejer en contextos informales, iniciándose en las tareas de tejido desde muy temprana edad, aprendiendo junto a su madre o antiguas tejedoras, con el propósito de encontrar en esta actividad un sustento económico.

El Taller de tejido que estudiamos, como otros Talleres Culturales Municipales dependía de un programa que desde hace más de 20 años lleva adelante la Municipalidad de la ciudad de Río Cuarto (Provincia de Córdoba, Argentina) a través de la Subsecretaría de Cultura y Educación. Estos talleres se dividen en dos grandes áreas: (1) expresión artística, que comprende nueve tipos de talleres: dibujo y pintura, cerámica, tango, entre otros; (2) capacitación productiva, también con la oferta de nueve talleres, como macramé y telar, carpintería, peluquería, y otros. Dentro de esta área se encuentra el Taller de Tejido en el que trabajamos.

Se registraron las interacciones generadas durante todo un año de clases, que comprendió 54 horas de trabajo distribuidas en 27 clases de 2 horas cada una, en los meses de abril a diciembre del año 2010. Todos los encuentros observados fueron grabados en audio y posteriormente transcritos para elaborar un registro. Las observaciones realizadas fueron en carácter no participante.

Una vez finalizadas las clases, se entrevistó a las participantes del Taller y a la profesora. Las entrevistas fueron semi-estructuradas y se realizaron de forma individual. En el caso de las tejedoras tuvieron una duración que variaba entre 20 y 30 minutos; y la entrevista realizada a la tallerista duró 40 minutos.

3.2 Caso curso de Formación Profesional de Socorristas

Este caso de estudio estuvo constituido por un Curso de Formación Profesional de Socorristas realizado durante el año 2011. Nos pusimos en contacto con la instructora, comunicándole nuestros intereses y los principales objetivos del estudio. Se nos concedió permiso y así comenzamos con la implementación del estudio; en la primera clase la instructora les comunicó a los participantes la función del investigador dentro del curso.

Las personas que participaron de este estudio, fueron los aspirantes, una profesora y una ayudante ya recibida de socorristas. El grupo de aspirantes estaba conformado por 13 personas, con edades que iban desde los 18 a los 30 años. La instructora del Curso era profesora en Educación Física, instructora Internacional y Nacional de salvamento con especialidad en tabla de rescate, instructora de RCP² e Instructora Internacional de Salvamento y primeros auxilios.

El Curso de Formación Profesional de Socorristas, fue ofrecido por la Asociación de Socorristas de Río Cuarto, avalado por S.U.G.A.R.A. -Sindicato Único Socorristas y Afines de la República Argentina- y auspiciado por FUNDEMUR -Fundación Deportiva Municipal de la ciudad de Río Cuarto-.

La duración total del Curso fue de diez meses, con una carga horaria total de 730 horas. Como respuesta a las necesidades específicas que plantea la actividad a desarrollar por un socorrista, el Curso se estructuraba en dos partes, una instancia teórica, que se llevó a cabo en la escuela primaria y una instancia práctica que se desarrolló en diversos lugares: una pileta cubierta del Centro Deportivo N°11 denominado “Centro 11”, en la ciudad de Río Cuarto; en el Lago Embalsede Río Tercero, ubicado en la provincia de Córdoba y en el Océano Atlántico, cercano a la ciudad costera de Las Grutas, en la provincia de Río Negro.

Desde abril a noviembre inclusive hubo clases presenciales, durante el mes de diciembre, en cambio, las clases fueron no presenciales, los aspirantes realizaron preparación física, doble turno, de agua y seco; y en la primera quincena de enero los aspirantes realizaron las guardias profesionales en Las Grutas. Es preciso aclarar que las actividades en agua, son tareas que los aspirantes realizaban adentro de la piscina, mientras que las actividades en seco, refieren al entrenamiento físico que los aspirantes realizaban en tierra firme. Además de las clases presenciales que impartió la profesora, se previó una instancia de entrenamiento, con una ficha que indicaba las actividades previstas para una hora de trabajo intensivo en el agua durante un mes.

Para conocer las características del contexto de aprendizaje se observaron y se registraron un total de 60 horas distribuidas en 26 clases, desarrolladas desde comienzos de abril hasta finales de junio del año 2011. Este periodo comprendió la primera parte del curso, previo al receso de julio.

Se entrevistó a 8 participantes del Curso y a la profesora, los mismos fueron seleccionados por su predisposición para ser entrevistados. Las entrevistas a los estudiantes fueron semi-estructuradas, algunas se realizaron de forma individual mientras que otras en parejas; tuvieron una duración variable de entre 15 y 40 minutos. La entrevista realizada a la profesora del Curso tuvo una duración aproximada a una hora.

4. Principales resultados

Teniendo en cuenta los objetivos que orientan este trabajo, organizamos esta sección en dos apartados. En primer lugar, haremos referencia a los resultados hallados en relación al Taller de Tejido y en segundo lugar presentamos los resultados obtenidos en relación al Curso Profesional de Socorristas. Para cada uno de los casos, centramos nuestra atención en el análisis de los aspectos emocionales surgidos -a partir de los datos obtenidos en las

²RCP: Método de Resucitación Cardiopulmonar

entrevistas- y en las diferentes trayectorias de participación de los participantes -registradas mediante las observaciones realizadas.

Emociones y trayectorias de participación en el Taller de Tejido

En cuanto a la formación de este grupo, los aspectos emocionales fueron los rasgos principales que influyeron en su formación, cristalizados -entre otros aspectos-, en frecuentes juicios emitidos por los miembros del grupo acerca de su valía personal (autoestima), con una aparente necesidad de contención y reconocimiento social. En efecto, el papel de las emociones en este espacio de aprendizaje fue preponderante. Lo que más se destacó en el Taller fue la formación de un grupo que se fue consolidando a través de situaciones compartidas -clases, ferias o muestras colectivas de producciones-, en las que el diálogo entorno a vivencias personales y a la carga afectiva a ellas ligada, parecía ser el denominador común de cada encuentro. Según sus expresiones, varias de las participantes asistían al Taller en busca de compañía, contención, apoyo. A continuación, compartimos dos fragmentos de entrevistas que ilustran el sentido de lo expuesto.

T3 –Lo que me hace asistir es el grupo humano que hemos formado y a veces tenemos muchos problemas y en la casa no tenemos con quien comentarlos, y acá te oyen, te ponen un oído, te escuchan y te aconsejan. Eso me gusta, porque yo soy muy para adentro pero, cuando me escuchan lo que yo digo, confío con toda la gente. A toda la gente que está acá le tengo un cariño especial porque conmigo han sido muy buenos. (Fragmento de entrevista a tejedora N° 2 del Taller de Tejido)

E – ¿Y qué cosas hacen que vos sigas asistiendo al Taller?

T –Y... estar juntos con los vecinos del barrio, compartir ideas aunque uno no esté de acuerdo a veces (risas)

E – ¿Qué cosas destacarías del Taller?

T – La amistad, la convivencia. (Fragmento de entrevista a tejedora N° 1, Taller de Tejido)

A su vez la profesora del Taller expresó que sigue participando de los talleres y ferias, porque su trabajo le agrada y los lazos emocionales que ha generado con las tejedoras en los talleres hacen que siga encontrándose motivada a realizar su trabajo. El fragmento que a continuación se comparte permite ilustrar los sentimientos que el Taller le generó.

P – Acá tenés más libertad para trabajar, es como que la gente te hace seguir, todos los años digo ‘este año dejo, este año dejo’ y sigo estando en los talleres porque me encanta. Me quejaré de las ferias, me quejaré de un montón de cosas, pero el trabajo, la gente, a mí me fascina. La gente principalmente, eso es lo que te hace seguir, las participantes; de todas tenés un recuerdo, todas te gustan, todas tienen algo que te llega y después

³La letra T refiere a tejedora, la letra E a entrevistadora y la letra P alude a profesora.

te marca para el resto de tu vida (...) Esas cosas no las vivís en un trabajo común, en un trabajo común vos sí, a lo mejor tenéis un patrón hay códigos y cosas que tenéis que cumplir. (Fragmento entrevista Profesora Taller de Tejido)

El compañerismo y el afecto recíproco experimentado tanto en las clases ofrecidas dentro del Taller como en los diferentes eventos organizados, crearon un ambiente propicio para el desarrollo de sentimientos de bienestar y de comodidad.

El contexto se configuró como un ámbito para compartir experiencias, emociones y estados de ánimo; los aspectos de la vida cotidiana atravesaron los contenidos y temas que se desarrollaron en el Taller. A través del aprendizaje de este oficio, las participantes generaron un contexto en el que adquirieron más información y competencias respecto al tejido y en el que, al mismo tiempo, compartieron sus emociones creando un lazo afectivo que pasó a ser parte de la identidad colectiva de este grupo. Las participantes e incluso la profesora, se reconocieron en el otro, se identificaron con sus compañeros, se emocionaron con cada encuentro, con cada experiencia compartida, con cada situación rememorada.

En este caso, en el que las emociones pasaron a ocupar un lugar preponderante a riesgo de eclipsar las metas de aprendizaje, el rol de la profesora se orientó principalmente a ser mediadora entre las emociones que desarrollaron las participantes y el oficio de tejer. Es decir, que la tallerista intentaba moderar el flujo de una dinámica emocional importante en el grupo de modo tal que en esa trama se ‘haga lugar’ al oficio de tejer.

Otro aspecto estrechamente vinculado a la dinámica emocional de este grupo es el tema de la autoestima. Observando a las tejedoras que asistieron al Taller y escuchando sus comentarios acerca de sus vivencias personales, podría decirse que el grupo en sí funcionaba como apoyo a la autoestima. En el marco de historias personales signadas quizás por el descreimiento generalizado o la falta de reconocimiento social por parte de sus afectos, el grupo de Tejido ofrecía un espacio de contención, de reconocimiento, en el iban incrementando la confianza en sí mismas, en donde se percibían valoradas en sus aptitudes, y capacidades a partir de las producciones que realizaban.

P —... hay mucha gente que tiene la autoestima tan baja que le da vergüenza ir a la plaza, las muestras barriales fueron para lograr que la gente al menos se acercara al barrio (...). La autoestima es lo primordial en los talleres, la gente que va a los talleres tiene la autoestima muy baja, sabes porque van a los talleres porque dicen ‘No, yo no puedo aprender, para que voy a pagar’, entonces van a los talleres que medianamente pagas dos o tres pesos; y el hecho de que ellos tengan un lugar para vender es levantarle más autoestima, si vos viste a M cuando vendió ese poncho en la Feria en San Pablo, ella todo el año estuvo hablando del poncho, que le había encantado, y ella estaba fascinada por vender eso, y un lugar así le hace bien a la gente. (Fragmento Entrevista Profesora Taller de Tejido).

T —He progresado en todo sentido, en la vida, en cosas que he valorado y no las valoraba, que creía que las tenía que hacer y dejaba que me usaran y

no era así. Valorar todo... hasta lo más mínimo y quererme un poco más yo, que antes no me quería... (Fragmento entrevista tejedora N° 2 del Taller de Tejido).

Los fragmentos aquí presentados nos permitieron conocer cómo se sintieron y percibieron las tejedoras en el desarrollo de las clases y el modo en que fueron estableciéndose vínculos en este contexto, dando lugar a la creación de un ambiente emocional y social propicio para el aprendizaje.

El Taller como contexto de contención, en el que se compartían experiencias y sentimientos, permitió que las tejedoras pudieran empezar, continuar o terminar con un proyecto personal -producciones-, tener más poder en la toma de decisiones y confianza en sus capacidades y logros. Así, las producciones logradas en el marco de este espacio son tangibles y simbólicas al mismo tiempo porque implican la posibilidad de incrementar los ingresos financieros de cada integrante y representan además el logro de una meta compartida, valorada y reconocida en el seno de una comunidad valorada por ellas como importante.

Respecto a las trayectorias de participación de las tejedoras, que se desplegaron en este ambiente, encontramos dos roles centrales; por un lado, el grupo de tejedoras asistentes: las veteranas y por otro, las participantes novatas, que no concurrieron más, abandonando a poco tiempo de comenzado el Taller. El grupo de tejedoras veteranas existía desde tres años atrás, las 6 participantes que lo conformaban venían asistiendo y participando en actividades conjuntas desde hace tiempo. En un comienzo hubo mayor afluencia de asistentes, que con el tiempo abandonaron, por ello, nos preguntamos si el abandono de las novatas, quienes participaron escasamente en las clases, se debió en parte a las dificultades de incorporarse a un grupo constituido anteriormente, en el que las participantes que continuaban tenían trayectorias de participación que perduraban en el tiempo.

Las recién llegadas no alcanzaron a tener trayectorias de participación de comienzo, se mantuvieron en el contorno, encontrando su valor en los límites. Solo transcurrieron las primeras clases en las que asistieron y luego abandonaron, no alcanzando a incluirse en la comunidad. El grupo pasó a quedar solo conformado por participantes que llevaban años en el Taller y que tenían trayectorias perdurables, que permanecieron en el tiempo, con una inclusión completa a la práctica.

El grupo se constituyó en torno a las relaciones que mantenían las tejedoras veteranas. Habría que preguntarse sobre la posibilidad y la evolución de esta comunidad a través del tiempo, sin la presencia de asistentes novatas que demanden un flujo de información y la generación de nuevos conocimientos y relaciones.

Emociones y trayectorias de participación en el Curso de Formación Profesional de Socorristas

El trabajo en equipo de los aspirantes implicaba que se convirtieran en agentes activos en la construcción del conocimiento. Ese trabajo conjunto, generaba una actividad social que suponía el intercambio entre iguales y la confrontación de diferentes puntos de vista. Los fragmentos que se exponen a continuación permiten observar algunas dificultades y potencialidades de aprender conjuntamente, que impactaban en la dinámica emocional de los aspirantes.

A4—Me parece bárbaro que focalicen en la forma grupal como también necesitamos la individual, pero la grupal más que todo por el tema de que hay prácticas de dos, de tres, de cuatro personas y en un ámbito social, es a veces muy difícil trabajar individualmente rodeado de personas y bueno... todos merecemos un respeto y un orden para poder terminar una tarea en condiciones o terminar un buen trabajo. Y con respecto al curso, a veces se descompagina por una contestación o por algo que no es adecuado pero yo creo que no es malo eso, sino que hay que mejorarlo; no digo que hay que aceptarlo, hay que buscar la forma de hacer una buena pregunta para poder tener una buena respuesta. Entendemos la situación y en los momentos esos que son difíciles porque tenemos una víctima... pero creo que lo vamos a lograr y sé que lo vamos a mejorar todos los días. Tengo fe, tengo mucha fe de que se mejore y bueno, si cada uno individualmente supera algo, hay que poner un granito de arena y ayudar a la otra persona. Si uno supera el tiempo y el compañero no, bueno, voy a tratar de ayudarlo para que supere el tiempo (Fragmento entrevista aspirante N° 5 del Curso de Socorristas).

A—Están buenos los entrenamientos. Los sábados, ahora que empezamos a ver una práctica más real, ahí empezaron los conflictos; desde el primer sábado que empezamos a hacer extracciones del agua con víctimas y RCP, y las víctimas que son los instructores, dejaron de ser ‘las buenas víctimas’, que ellas le dicen, y empezaron a ser víctimas más complicadas. Ahí empezaron los conflictos entre nosotros, la forma de hablar que no es la correcta, elevando la voz, insultos, la desesperación de no saber qué hacer y la falta de estudio. El entrenamiento también tiene que ver, que uno se cansa de hacer algo y lo hunde al otro al agua y el otro te insulta se hace una bola. Lo positivo, por suerte, la instructora a partir de ese sábado lo primero que hizo fue una charla reflexiva entre todos y que hablara cada uno sobre lo que sintió ese día y a partir de ahí es re bueno y es re positivo porque uno se descarga contando que es lo que pasó, que es lo que vivió y que es lo que vio hacer a los demás (Fragmento entrevista aspirante N° 2 del Curso de Socorristas).

En los dos fragmentos se puede apreciar que los aspirantes, ante la dificultad del trabajo en equipo, generaron momentos de reflexión para confrontar sus puntos de vista y de este modo crecer en la construcción conjunta del conocimiento.

⁴La letra A refiere en este caso a la palabra aspirante.

Notamos aquí que las tensiones entre los aspirantes eran constantes, cuestión que en los grupos de trabajo no parece extraño, ya que las situaciones del trabajo en equipo generan el despliegue de distintas emociones, estados de ánimo, acuerdos y desacuerdos.

La inexperiencia, desesperación, complejidad y estrés experimentados por los aspirantes en situaciones plausibles de ser reales, generaban conflictos ya que, en la vida real, un posible error podría llegar a tener como consecuencia la muerte de una víctima.

A lo largo del curso, el uso de un recurso metodológico presentado por la instructora, permitió a los estudiantes expresar su estado de ánimo luego de cada clase de entrenamiento. El recurso, consistía en un dibujo que representaba un gran árbol con muchas siluetas de personas experimentando diferentes situaciones relacionadas con el árbol y manifestando, en consecuencia, un amplio abanico de emociones.

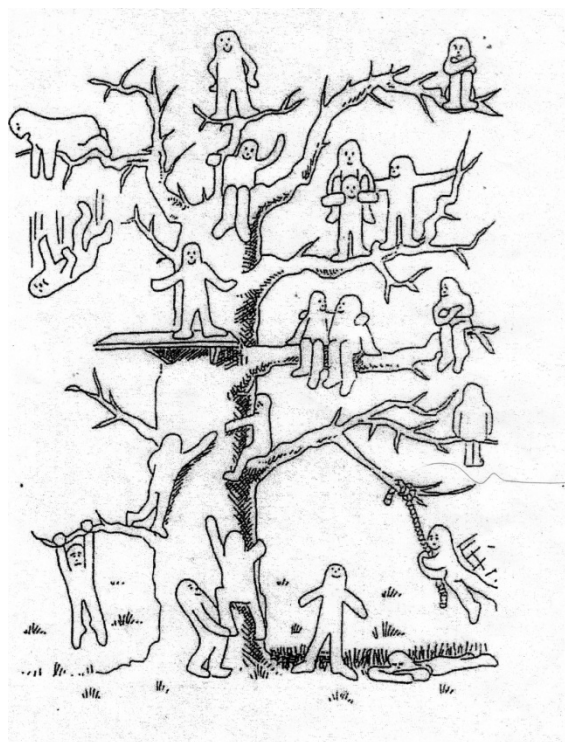


Imagen1: *Sentimientos y emociones en el desarrollo del curso.*

Fuente: la imagen procede de una instancia de capacitación de la que participó la instructora del curso.

Como se observa en la imagen, las personas se hallan en distintos niveles del árbol (a la altura de la copa, a nivel medio o en el suelo) y vivencian diferentes situaciones en relación con el árbol (uno se cae mientras que otros están estables, seguros en un rama; algunos están solos, algunos acompañados; otros, en riesgo de caer, etc.).

Durante cada entrenamiento y después de cada clase, los aspirantes debían indicar cómo se sintieron cada día (por ejemplo si se sintieron cansados, acompañados en el desarrollo de una tarea, etc.). La idea principal de esta actividad consistió en que los aspirantes pudieran identificar y expresar qué sentimientos les generaba cada tarea, qué actividades diarias les generaban más estrés, si el realizarlos solos o acompañados influía,

etc. Los resultados de esta actividad iban variando de acuerdo a cada participante pero lo importante en todos los casos fue la posibilidad de expresar qué sentimientos generaba cada actividad. Por ejemplo, vemos a un monigote cayéndose tomado de una rama sin ayuda, otros que se ayudan al subir al árbol, significando el árbol un espacio de conflicto y superación.

Los nuevos ambientes para los novatos generaron emociones, como el miedo y la sorpresa, por lo que los conocimientos y las expectativas que se proyectaron en el ambiente resultaron relevantes para que los aspirantes pudieran sentir permanencia y pertenencia a la comunidad.

En este contexto, el trabajo en equipo les permitió a los aspirantes regular y compartir sus emociones. Las situaciones que vivían les generaron tanto emociones positivas como negativas; comunes en el trabajo en grupo y en la conformación de la comunidad.

Las características individuales y las formas de sus interacciones con otros participantes, llevaron a los novatos a construir sus propios significados y desarrollar sus propios estilos de acción.

En cuanto a las trayectorias de participación, observamos que en este caso puntual se puede analizar al aprendizaje como participación social, no sólo participación en términos de lo que pueden realizar los aspirantes respecto a ciertas actividades con los compañeros de grupo, sino como un proceso que implica involucrarse activamente en prácticas vinculadas con otras comunidades sociales, que permitan construir identidad en esas interrelaciones. Los aspirantes a socorristas gradualmente se integraban a la comunidad de socorristas, algunos ya conformaban otras comunidades o espacios como la referida al profesorado en Educación Física -contexto del que prevenían y del que participaban la mayoría de los aspirantes- lo que en alguna medida influía en sus modos de participación, repercutiendo en sus formas de afiliación con los miembros.

En un principio, las 'buenas víctimas', que eran víctimas que no encontraban dificultades o traumatismos graves, eran las que se presentaban en los simulacros. Luego se añadía complejidad mediante el rescate a las 'víctimas malas', las cuales manifestaban dificultades, añadido de estados psicológicos graves y abrumadores, que hacían que los aspirantes tomaran otra actitud respecto al estrés que experimentaban y al trabajo en equipo.

En el desarrollo de las primeras clases, los aspirantes iban aprendiendo a través de la observación y sus primeros acercamientos a la práctica en agua -estilos de natación, RCP, tipos de remolques y rescates, etc.-. Luego, movilizados por la motivación de resolver problemas en situaciones reales de práctica, progresivamente lograban desarrollar una sucesión de actividades, como el simulacro de un rescate-; lo que permitía que fueran adquiriendo dominios propios de la profesión, es decir, que los aspirantes se integraban a la práctica a través de actividades equivalentes a las que pueden desarrollarse en la práctica real. Dichas prácticas se fueron acrecentando y fortaleciendo en dos campamentos organizados, que permitieron a los aspirantes fortalecer los vínculos como equipo y avanzar en sus aprendizajes. Finalmente, sus desempeños fueron perfeccionándose en las prácticas finales del curso, que implicaron 10 días de trabajo como socorristas en las playas de la ciudad costera de Las Grutas.

Durante el cursado, en diversas actividades los aspirantes fueron acompañados, no sólo por la profesora sino también por socorristas ya formados en años anteriores, que ayudaban a los aspirantes o hacían de víctimas, cumpliendo el rol de expertos en la materia.

Los novatos, en su inserción a la práctica, iban comprendiendo lo que demanda la situación y adaptando sus comportamientos en consecuencia.

Los límites de participación en la comunidad se produjeron por dos razones; por un lado, a medida que la comunidad generaba conexiones con el exterior, se les daba a los aspirantes la posibilidad de participar y responder a varias comunidades; sin embargo de algún modo también limitaba su actuación en esos escenarios: por ejemplo, el Sindicato de Socorristas y el Profesorado en Educación Física influían y limitaban las formas de acción dentro de la comunidad de aspirantes, en cuanto a sus relaciones y posibilidades de actuación dentro de otros contextos. Por otro lado, los socorristas encontraron restricciones en sus prácticas, ya que existen conocimientos que atañen al rol profesional de un médico, y que es preciso que los socorristas los sepan, pero a su vez, es necesario que sean conscientes de los límites de su profesión.

5. Discusiones finales

En estos contextos no formales, las emociones y su dinamismo se observaron en ambos contextos, teniendo mayor predominio en el caso del Taller de Tejido. Este aspecto -emocional- parece haber contribuido a la conformación, evolución y permanencia de las comunidades; los procesos participativos se desarrollaron en la búsqueda de información y contención y se generaron lazos sociales y afectivos muy fuertes.

En el Taller de Tejido, las diferentes expectativas y la función más recreativa del contexto, hicieron que las participantes siguieran asistiendo en busca de metas que iban más allá del oficio de tejer; al parecer, las tejedoras encontraron en el Taller un espacio propicio para fortalecer su autoestima y la confianza en sí mismas. En el caso de los aspirantes a socorristas, el percibimiento de unidad grupal, el querer procurar con la profesión el bien de otras personas, evidenció emociones sociales positivas en la construcción de este contexto.

Las expectativas de los participantes en los contextos estudiados fueron variadas, centradas tanto en los contenidos como en los vínculos. Cada grupo como tal, en su evolución y trabajo, se caracterizó por una dinámica emocional propia vinculada con las metas e identidad colectiva. Por ello, creemos que los contextos deben atender a estas tres cuestiones -contenido, identidad y emociones-, cuando se proponen ser terreno fértil para la emergencia de comunidades de aprendizaje. Ya que en estos contextos los participantes, miembros de las comunidades, fueron construyendo un sentido y significado de sus acciones en el mundo social, desarrollando su identidad en sus prácticas de aprendizaje (Wenger, 2010).

Específicamente respecto de las emociones, nuestros resultados sugieren que la comunidad desempeña un rol importante en el surgimiento y desarrollo de la dinámica emocional del grupo, lo que a su vez, impacta en la comunidad, contribuyendo a su cohesión y progreso hacia metas compartidas. Así, nuestros hallazgos se orientan en el sentido sugerido por la perspectiva situada propuesta por Griffiths & Scarantino (2009) acerca de las emociones que plantean que toda experiencia emocional supone una transacción constante entre persona y situación que compete a la atención por aquello que tiene un significado particular para la persona. La emoción tiene así un efecto recursivo porque origina cambios en el ambiente, lo que a su vez afecta la probabilidad del surgimiento de emociones subsecuentes y así sucesivamente. Este feedback o flujo constante que se produce entre la respuesta emocional y los antecedentes en su surgimiento, refleja la naturaleza dinámica y

recíprocamente determinada de la emoción en un contexto dado (Gross & Thompson, 2009, en Paoloni, 2014).

En definitiva, el estudio muestra cómo las personas perciben de diferente modo el contexto, cómo -según sus necesidades y las características de las actividades que desempeñan-, crean diversidad de significaciones al respecto, cómo se conforman, disuelven o fortalecen los lazos afectivos entre los integrantes de una comunidad y cómo las emociones y su dinámica son parte de la identidad colectiva de la que, a su vez, se nutren.

Retomando los planteos de Cobo & Moravec (2011) pensamos en la relevancia de considerar las características de los diferentes contextos, especialmente en ambientes cotidianos, en los que resulta difícil medir y determinar cuánto aprenden las personas. Sin embargo es interesante atender a las diferentes formas y a cómo aprenden las personas en variados contextos, contemplando otras dimensiones y particularidades del aprendizaje fuera de la escuela.

Referencias bibliográficas

- Aguirre Pérez, C. & Vázquez Molini, A. (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 (3), 1-26. Recuperado de http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen3/REEC_3_3_6.pdf
- Ávila, O. (2007). Reinventiones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades. En R. Baquero, G. Diker & G. Frigerio (Eds.), *Las formas de lo escolar* (pp. 135-151). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Bielaczyc, K. & Collins, A. (1999). 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.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Universidad de Valencia. Recuperado de www.uv.es/=choliz
- Cobo Romani, C. & Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona
- Colardyn, D. & Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39 (1), 11-25. Recuperado de: http://www.competences.info/ibak/root/img/pool/docs/open/bjornavold_colardyn_example_en.pdf
- Freire, J. (2012). Educación expandida y nuevas instituciones: ¿Es posible la transformación?. En R. Díaz & J. Freire (Eds.), *Educación Expandida* (pp. 67-80). Sevilla: Ed. Zemos98 y Universidad Internacional de Andalucía. Recuperado de http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf
- Frenzel, A. C., Pekrun, R. & Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences: a multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 17, 478-493.
- Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N. & Haag, L. (2006). Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 289-308.

- Goetz, T., Preckel, F., Pekrun, R. & Hall, N. (2007). Emotional experiences during test taking: Does cognitive ability make a difference? *Learning and Individual Differences*, 17, 3-16.
- Griffiths, P. & Scarantino, A. (2009). Emotions in the wild: The situated perspective on emotion. En P. Robbins y M. Aydede (Eds.), *The Cambridge Handbook of Situated Cognition* (pp. 437-453). Cambridge University Press.
- La Belle, T. (1982). Formal, Nonformal and Informal Education: a Holistic Perspective in Lifelong Learning. *International Review of Education*, 28 (2), 159-175.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Levy, P. (2000). *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Martín, R. B. (noviembre, 2012). Contextos potenciales para el aprendizaje. Una reflexión sobre la actividad en ambientes formales y no formales. En M. Bonyuan, S. Peppino, M. Lerchundi & N. Galetto (Eds.), *Ciudades Modernas. Problemas, conflictos, desafíos*. Ponencia llevada a cabo en XVII Jornadas Internacionales Interdisciplinarias, Río Cuarto.
- Martín, R. B. (2013). Contextos de aprendizaje. Formales, no formales e informales. *IKASTORRATZA e-Revista de Didáctica*, (12), 1 - 14. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/372931>
- Martín, R. B. (2015). Las comunidades de aprendizaje en contextos de formación formales y no formales (Tesis doctoral). Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.
- Paoloni, P. V. (2014). El papel de las emociones en los aprendizajes académicos. En P.V. Paoloni, M. C. Rinaudo & A. González Fernández (Eds.), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 83-131). Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS). Recuperado de <http://issuu.com/revistalatinadecomunicacion/docs/cde01>
- Paoloni, P. V., Vaja, A. B. & Muñoz, V. L. (2014). Reliability and Validity of the Achievement Emotions Questionnaire. A Study of Argentinean University Students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12 (3), 671-692. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/34/english/Art_34_960.pdf
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T. & Perry, R. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education. En P. Schutz & R. Pekrun. (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 13-36). San Diego: Academic Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-105.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A. (1ª edición).
- Roberts, S. & Pruitt, E. (2009). *Schools as professional learning communities, collaborative activities and strategies for professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sarramona, J. Vázquez, G. & Colom, A. (1998). *Educación no formal*. Barcelona, España: Editorial Ariel Educación.
- Smitter, Y. (2006). Hacia una perspectiva sistemática de la Educación no formal. *Laurus, Revista de Educación*, 12(22), 241-256. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102213>
- Stake, J. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.

- Trilla, J. (abril, 2007). La educación en el tiempo libre en Cataluña, una mirada descriptiva y proyectiva. Ponencia presentada en el 2º Congreso Perspectivas de la educación en el tiempo libre. Barcelona, España.
- Trilla, J., Gros, B., López F. & Martín, M. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y Educación Social*. Barcelona, España: Ariel Educación.
- Watkins, C. (2005). *Classrooms as Learning Communities. What's in it for schools*. New York, USA: Routledge.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.
- Wenger, E. (2006). Communities of practice. A brief introduction. Sitio oficial internet Wenger y Trayner. Recuperado de <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/06-Brief-introducción-to-communities-of-practice.pdf>
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. Chapter 11. En C. Blackmore (Ed.), *Social Learning System and communities of practices* (pp. 179-198). Londres: Springer.
- Wenger, E., Mc Demolt, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Cambridge, USA: Harvard Business School Press.
- Wilson, B., Ludwig-Hardman, S., Thornam, C. & Dunlap, J. (2004). Bounded Community: Designing and facilitating learning communities in formal courses. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3 (5), 1-22.