UNIVERSIDAD NACIONAL DE VILLA MARIA

Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo A. Podestá"
Repositorio Institucional

Investigación de diseño para propiciar el desarrollo de comunidades de aprendizaje

Año
2016

Autor
Martín, Rocío Belén

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María.**

CITA SUGERIDA
Martín, R. B. y Corradini, M. (2016). *Investigación de diseño para propiciar el desarrollo de comunidades de aprendizaje.* Villa María: Universidad Nacional de Villa María

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

II Congreso de la Asociación Argentina de Sociología (AAS)
Pre ALAS 2017 LAS CIENCIAS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE HOY: PERSPECTIVAS, DEBATES Y AGENDAS DE INVESTIGACIÓN
I Jornadas de Sociología de la UNVM

GT 9: Teorías, epistemologías y metodologías en la sociología y demás Ciencias Sociales.

Investigación de diseño para propiciar el desarrollo de comunidades de aprendizaje

Martín, Rocío Belén[1]; Corradini Mariana[2]

El estudio que aquí se presenta tiene como objetivo elaborar e implementar un diseño instructivo congruente con los rasgos que definen y caracterizan a las comunidades de aprendizaje. Se considera que las aulas como comunidades de aprendizaje permiten generar espacios de integración; buscando mejorar el aprendizaje individual, y el aprendizaje en grupo. Las comunidades son contextos en los cuales sus múltiples participantes mantienen una meta compartida de aprendizaje, dirigen sus prácticas personales de manera autónoma y autorregulada, mediante la participación y la generación de intercambios a través de la actividad en auténticos problemas de aprendizaje, logrando mediante procesos de identificación grupal la construcción compartida del conocimiento.

La primera etapa de la investigación se desarrolló en un contexto de Educación Superior, en un taller para estudiantes de primer año, correspondiente a las carreras Tecnicatura en Periodismo y/o Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Villa María. Se contó con la participación de 33 estudiantes y la profesora responsable.

Con el propósito de generar nuevos y poderosos contextos de aprendizaje, y con vistas de construir teoría, innovar y mejorar la práctica y la investigación en contextos educativos, durante el año 2015 se comenzó a elaborar una secuencia de actividades, que contempló: (a)un documento escrito con las decisiones e instancias de negociación en la preparación del diseño; (b) observaciones no participantes durante las clases, (c) cuestionarios escritos individuales que indagaban acerca de la percepción y expectativa del contexto de aprendizaje y sobre las habilidades socio-emocionales y (d) entrevistas a los estudiantes.

Este trabajo pretende generar orientaciones más precisas ligadas al contexto, que puedan contribuir a la mejora de los procesos educativos que se desarrollan en contextos

[1] Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – CONICET-, Universidad Nacional de Villa María –UNVM-. E-mail de contacto: rociobelenmartin@gmail.com
[2] Universidad Nacional de Villa María. E- mail de contacto: marianacorradini@gmail.com

educativos formales, con la intención de que el diseño instructivo genere una comunidad propicia para el despliegue de mejores aprendizajes.

Palabras clave: Diseño instructivo – Comunidad de aprendizaje - Contextos

Variados autores (Anderson & Shattuck, 2012; De Corte & Verschaffel, 2002; Gutierrez & Penuel, 2014; Roberts & Pruitt, 2009; Watkins, 2005; Wilson & Ryder, 1996) se han preocupo por estudiar el tema del diseño de ambientes de aprendizaje como una posibilidad para generar contextos de aprendizaje prometedores.

Precisamente De Corte & Verschaffel (2002) trabajaron el tema de las comunidades de aprendizaje a partir de las investigaciones de intervención, llamadas también investigaciones basadas en diseño con el propósito de crear nuevos y poderosos contextos de aprendizaje, con vistas de construir teoría e innovar a nivel de la práctica educativa.

El estudio que aquí se presenta tiene como objetivo elaborar e implementar un diseño instructivo congruente con los rasgos que definen y caracterizan a las comunidades de aprendizaje. Se trabaja desde una perspectiva de investigación interesada en producir conocimiento que permita avanzar el campo teórico de la disciplina a la vez que atender a los problemas de las prácticas educativas.

Acerca de la investigación de diseño y las comunidades

La investigación basada en diseños es una metodología en expansión, diseñada por y para educadores que buscan aumentar el impacto, la transferencia, y la traducción de la investigación en educación en una mejora de la práctica. El enfoque hace hincapié en la construcción de teoría y en el desarrollo de los principios de diseño que guían y mejoran la práctica y la investigación en contextos educativos (Anderson & Shattuck, 2012).

Son estudios de campo, en los que un equipo de investigación interviene en un contexto de aprendizaje particular para atender, mediante un diseño instructivo, al logro de una meta pedagógica explícitamente definida, pero también para poner a prueba la teoría psicológica que fundamenta la intervención diseñada. En otros términos, los trabajos de este tipo persiguen tanto metas teóricas, plasmadas en propósitos específicos de convalidar, refinar, modificar o generar teoría nueva como metas prácticas, encaminadas a intervenir en los contextos educativos para producir en ellos cambios explícitamente definidos (Rinaudo & Donolo, 2010).

En cuanto a las comunidades Watkins (2005) se focalizó en el estudio de las aulas como comunidades de aprendizaje que permitirían generar espacios de integración y un clima agradable y comunicativo entre compañeros y profesores. El objetivo de estas comunidades se basa en mejorar el aprendizaje individual, y el aprendizaje en grupo, mediante el apoyo a las contribuciones individuales, buscando la generación y logro de metas compartidas. Un aula que funciona como una comunidad de aprendizaje supone una construcción del conocimiento que implica tanto procesos individuales como sociales.

En lo que respecta al ingreso universitario, Ezcurra (2007) sostiene que las comunidades de aprendizaje son productivas, ya que facilitan los procesos de transición y adaptación a la vida universitaria, revirtiendo en alguna medida la fragmentación académica y social.

Las comunidades de aprendizaje cuentan con componentes relevantes, y que nos interesan acentuar en este estudio, como el trabajo con problemas genuinos, identidad del rol profesional, desarrollo de la autonomía, procesos de participación y la proyección de las comunidades de aprendizaje más allá del aula.

Respecto al *trabajo con problemas*, resulta esencial el aprendizaje de habilidades de resolución de problemas, las tareas que se propongan deben ofrecer oportunidades fructíferas que impliquen situaciones desafiantes de integración y fortalecimiento, tanto de lo afectivo como lo intelectual en la mediación de la acción dirigida a metas, las cuales en la comunidad son construidas conjuntamente (McCaslin, 2004). De este modo, el trabajo con problemas debe preparar a los estudiantes para su larga vida en los procesos de aprendizaje y para que puedan desarrollar sus competencias profesionales de modo independiente (Bereiter & Scardamalia, 2006).

En lo que refiere a la *identidad*, Wenger (2001, 2010) la considera como una experiencia negociada, donde las personas se identifican por su participación, o falta de ella, en un grupo, como miembro de una comunidad, donde la gente comprende qué es familiar y qué no; como una trayectoria de aprendizaje. Agrega que una influencia importante en el desarrollo de la identidad tiene que ver con los lugares de participación, los materiales y experiencias con los que la persona construye una imagen del mundo y de sí mismo, y las maneras de influir en el mundo y de hacer que las acciones tengan importancia. En este sentido, la identidad se entiende como socialmente situada, considerando que las personas generan múltiples identidades en diferentes prácticas y contextos (Gee, 2001).

La *autonomía* es entendida como una forma positiva de independencia. Un estudiante autónomo tiene un sentido claro, seguro y estable de sí mismo, orienta su comportamiento

coordinada e intencionalmente hacia la consecución de determinados objetivos personales y/o sociales (Soares, Guisande & Almeida, 2007).

La *participación*, otro componente, se centra en la diversidad de relaciones implicadas en las diferentes formas de pertenencia a una comunidad; en esas formas se envuelve un conjunto de relaciones, consistente con una visión relacional de la persona, sus acciones, y el mundo (Lave & Wenger, 1991).

A su vez en el diseño de comunidades de aprendizaje deben incluirse la salida, participación e inclusión de otros contextos no estrictamente escolares, como los contextos no formales e informales. Talleres, bibliotecas, voluntariado, familias y clubes son espacios que paulatinamente junto con la escuela pueden crear un espacio de participación social e integral. La articulación comunitaria resulta ser relevante, para la generación de procesos más participativos que permitan el desarrollo de la comunidad y la permanencia de las relaciones que se generan para una construcción conjunta del conocimiento y los problemas y situaciones de aprendizaje (Avila, 2007; Martín, 2015).

La intención es que las comunidades de aprendizaje se creen en base a la generación de genuinos problemas de aprendizaje, por lo que se debería, a través de situaciones o problemas, crear contextos creativos y diseñarlos de manera que generen el trabajo continuo con ideas prometedoras, el compartir múltiples perspectivas, la anticipación e identificación de los desafíos y el desarrollo de innovaciones educativas y productivas socialmente (Martín, Rinaudo & Paoloni, 2011; Zhang, Scardamalia, Reeve & Messina, 2009).

Actividades y metodología

Este trabajo está orientado por los lineamientos de la investigación de diseño. En este tipo de investigación, el diseño instructivo se elabora, implementa y somete a escrutinio de investigación (Rinaudo & Donolo, 2010), en este sentido, los estudios se desarrollan en torno a la introducción de nuevos temas curriculares, nuevas herramientas para el aprendizaje de diversos temas o nuevos modos de organización del contexto de aprendizaje (Confrey, 2006; Reigeluth & Frick, 1999; Rinaudo & Donolo, 2010). Se hace uso de los resultados de la investigación aplicada para mejorar las intervenciones, posibilitando la deliberación y negociación de los problemas de la práctica y de la participación (Anderson y Shattuck, 2012; Gutierrez y Penuel, 2014).

Específicamente, 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. La intención es que el diseño instructivo sea una comunidad propicia para el despliegue de mejores aprendizajes.

Sujetos. Se estudió un Taller de Producción Gráfica desarrollado durante el año 2015[3], las personas que participaron de este taller fueron 33 alumnos y una profesora responsable. Dicha asignatura corresponde al primer año del plan de estudios de las carreras Licenciatura en Comunicación Social y Tecnicatura en Periodismo dependientes del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Villa María.

Materiales y modalidad de recolección de datos. La secuencia de actividades que se describe a continuación refiere al primer año de trabajo, que con intenciones de diseñar una comunidad de aprendizaje, contempló los materiales que se detallan a continuación.

-*Documento escrito que integra las decisiones e instancias de negociación de la etapa de preparación del diseño*. El mismo comprendió: (a) las metas de aprendizaje a las que apunta el diseño, orientadas a los procesos de identidad profesional y al trabajo con problemas genuinos que se desarrollaron en el contexto; (b) descripción de los puntos de partida, incluyendo el desempeño de los aprendices, las características del contexto y los medios disponibles para llevar a cabo las actividades diseñadas; (c) especificación de las intenciones teóricas del diseño, y (d) el diseño instructivo que debería llevar al logro de las metas fijadas.

-*Registro de observaciones*. Permitió conocer si en el desarrollo de las clases se generaron las características que definen a las comunidades de aprendizaje. Se registraron un total de 13 clases. Las clases tenían una duración aproximada de dos horas.

-*Cuestionarios escritos individuales.* Se administraron dos cuestionarios, uno acerca de la percepción del contexto de aprendizaje (*IPSE*, Wierstra, Kanselaar, van der Liden y Lodeewijks, 1999), y otro cuestionario sobre *Habilidades Percibidas* (Paoloni & Rinaudo, 2015).

[3] Se seguirá trabajando sobre el diseño de comunidades de aprendizaje con la cohorte 2016.

IPSE -Inventory of Perceived Study Environment (Wierstra *et al.*, 1999). Es un cuestionario de administración colectiva que cuenta con 36 ítems. Las respuestas a los ítems se dan en base a una escala tipo Likert, de 6 puntos, en donde los alumnos marcan el grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones expresadas en cada uno de ellos. Los valores más bajos son indicadores de desacuerdo (los números 1, 2 y 3) y los valores más altos (4, 5 y 6) indican el grado de acuerdo por parte de los estudiantes con las afirmaciones que se presentan en el ítem. Los 36 ítems del IPSE conforman 8 escalas relativas a aspectos del contexto; a saber: Interacción/ Implicación, Personalización, Inclusión/Participación, Autorregulación/Individualización, Conexión, Reproducción, Aplicación y Tareas de orientación (Martín, Paoloni y Rinaudo, en prensa). EL IPSE está compuesto por dos secciones: una primera sección -o sección A-, indaga acerca de las percepciones de los estudiantes respecto al centro de educación secundaria; y una segunda sección -sección B-, que indaga las expectativas de los estudiantes; esto es, si les gustaría o no que el rasgo contextual por el que se preguntó en la sección A, estuviera o no presente en el contexto universitario (Martín, 2015).

Habilidades Percibidas. Se trata de un instrumento de autoinforme compuesto por 33 ítems que listan diferentes habilidades percibidas por los estudiantes –excepto el ítem 33 que brinda la posibilidad de agregar 'habilidades' no listadas en el instrumento-. Para cada habilidad o ítem, el alumno debe decidir acerca de tres aspectos: 1) el grado en que percibe haber desarrollado la habilidad mencionada marcando con un cruz o tilde la opción correspondiente (mucha, poca, nada, no sé); 2) si los otros (pares, docentes, padres, compañeros, etc.) consideran que él ha desarrollado dicha habilidad (en este caso marca sí, no o no sé, según corresponda); 3) si la habilidad en cuestión es importante para su desempeño en la universidad (para lo cual debe seleccionar entre cinco a diez habilidades de la lista y marcarlas circulando el número que las identifica).

-*Entrevistas semi-estructuradas.* Se realizaron entrevistas a los estudiantes que participaron del taller, recabándose datos que nos permitieron conocer más acerca de las percepciones y los comentarios respecto al diseño de las tareas del taller.

Resultados

Aquellos componentes de las comunidades de aprendizaje que acentuamos en este estudio son el trabajo con problemas genuinos, identidad, desarrollo de autonomía, procesos de

participación y articulación comunitaria; aspectos que fuimos analizando a partir del diseño de esta propuesta. A continuación, de forma general se comentarán algunos resultados preliminares que se obtuvieron mediante los distintos instrumentos y modos de recolección.

Las observaciones de clase nos permitieron analizar aspectos referidos al desarrollo y a la generación de problemas genuinos, a los procesos de participación evidenciados a través de las interacciones en trabajos grupales, y a la autonomía que los estudiantes iban logrando clase a clase mediante el diseño de tareas que le demandan tomar decisiones sobre la práctica.

Durante el desarrollo del taller se realizaron ocho tareas de aprendizaje que intentaban que los estudiantes aprendan a seleccionar y redactar una noticia periodística; en su mayoría las tareas se realizaron de forma extra clase y en clase. Dichas tareas requerían la búsqueda de información para la construcción de un texto periodístico en distintos formatos y el despliegue de habilidades propias de la profesión.

Específicamente la *8° tarea* fue una tarea integradora que comprendió la duración de tres clases, realizándose de forma individual, y solicitándoles a los estudiantes que escriban dos páginas de diario a libre elección. La consigna se enunció desde el primer día de clases, de modo que las tareas anteriores en el transcurso de las clases buscaban que los estudiantes construyan una noticia de forma gradual y que al llegar a esta instancia final puedan generar de forma individual, autónoma y creativa una noticia. Esta tarea, para el trabajo final de cierre del taller, consistió en elegir como primer punto dos temas-acontecimientos potencialmente noticiables; y como segundo punto encontrar la/las fuente/s que pudieran darles la información necesaria para la construcción del texto informativo a realizar.

Uno de los objetivos de trabajo era considerar la triple dimensión de la noticia -producción, escritura y publicación-, y lograr la construcción del texto informativo siguiendo todas las reglas propias de la redacción periodística (Martín y Corradini, en evaluación).

En el desarrollo de la tarea había tres posibilidades para la entrega, para que el estudiante desarrolle la propia habilidad de identificar errores y mejorar progresivamente su producción.

En este caso, las tareas de aprendizaje propuestas fueron promotoras de conocimiento, permitiendo el desarrollo de procesos de feedback constantemente y promoviendo la participación de los estudiantes con constantes interacciones. En este contexto se resalta como motor de la comunidad los procesos de co-participación que se originaron alrededor de las situaciones de aprendizaje planteadas en el curso.

Se tomaron como parte del diseño y para conocer más sobre los aspectos psicológicos y pedagógicos contextuales, dos cuestionarios de autoinforme.

El IPSE -Inventory of Perceived Study Environment- (Wierstra *et al.*, 1999) permitió recabar datos sobre la expectativa de los estudiantes respecto al contexto universitario. A continuación se presenta la tabla Nº 1 con los resultados de acuerdo a las escalas de medida.

Tabla N° 1. Valores promedio y desviación estándar para cada una de las escalas que integran el IPSE. Datos para 24 estudiantes del Taller de Producción Gráfica. UNVM. 2015.

Escalas	**Sección**	**M**	**D.S.**
Reproducción	A	3,18	0,85
	B	2,60	0,69
Conexión	A	3,18	1,18
	B	4,33	1,36
Aplicación	A	3,76	1,21
	B	5,09	0,74
Interacción/Implicación	A	4,03	1,21
	B	5,04	0,81
Personalización	A	4,54	0,87
	B	5,01	0,77
Inclusión/Participación	A	3,18	1,04
	B	3,79	0,87
Autorregulación/Individualización	A	2,74	0,95
	B	3,55	0,94
Orientación de la tarea	A	4,00	1,18
	B	4,85	0,90

Con intención de atender a esta investigación, se mencionarán algunos resultados preliminares y generales del contexto, en este caso, nos interesa conocer más acerca de las percepciones de los estudiantes en relación a lo que esperan de los contextos universitarios. Considerando las puntuaciones que se obtuvieron en la sección B del instrumento -expectativas por los contextos de aprendizaje que les gustaría experimentar en la universidad-, los resultados muestran que los valores más altos de la escala (comprendidos entre 5 y 6) se concentran particularmente en tres escalas: aplicación, interacción/implicación y personalización. Esto supone que, estos alumnos desean participar de ambientes de aprendizaje que promuevan la transferencia, el uso del conocimiento y la aplicación de lo aprendido; y favorezcan las interacciones entre alumnos

entre sí y con los docentes, ayudando, en alguna medida a reducir las distancias percibidas entre el profesor y los estudiantes a través de un diálogo y comunicación constante.

En cuanto al cuestionario de Habilidades Percibidas (Paoloni y Rinaudo, 2015) aquí se harán mención de los resultados referidos a los desempeños universitarios, que se condicen con aquellas habilidades propias del trabajo periodístico, como el énfasis en la expresión oral y/o escrita y la posibilidad de poder defender su punto de vista.

Las habilidades socio-emocionales más mencionadas, fundamentales para el desempeño universitario fueron:

1) Expresarme por escrito –habilidades de redacción- (57%).
2) Hablar y explicarme de manera comprensible (oralidad) (45%).
3) Defender mis derechos, defender mi punto de vista (39%).
4) Motivarme a mí mismo para avanzar en mis metas (39%).

Es preciso remarcar que para que una comunidad de aprendizaje se conforme en estos espacios, es necesario que se desarrollen tanto procesos de participación y autonomía, y se generen genuinos espacios de encuentro y problematización, movilizando una dinámica emocional en sus miembros, que a su vez promueva mayor implicación y compromiso con las metas compartidas. Nos interesa hacer hincapié en las habilidades socio-emocionales, ya que estas se entrelazan a los conocimientos, de forma tal que ambos son co-construidos entre los miembros de la comunidad. De este modo, cada grupo va generando lazos, sentimientos que delinean sus participaciones en la comunidad y a su vez, la comunidad participa activamente en el surgimiento y regulación de determinadas emociones en los integrantes.

Las entrevistas a los estudiantes se realizaron para conocer las apreciaciones sobre la dinámica de las tareas y las participaciones que se generaron en clase. Nos permitieron recabar datos en muchas de sus dimensiones, como la construcción de una identidad profesional que se fue formando desde el primer año de la carrera y que demandó a los estudiantes el aprendizaje de habilidades propias de la profesión y la resolución de genuinas actividades profesionales. En este sentido uno de los estudiantes en la entrevista expone que observa que en clases las actividades que él realiza son parecidas a lo que se hace desde el mercado gráfico actual (Estudiante nº 1), a su vez, otro de los estudiantes argumenta algo similar aclarando que el taller propiamente los forma en la escritura y les da herramientas para formarse no sólo en la redacción de noticias sino en el que-hacer propio de la profesión (Estudiante nº 2).

Asimismo este último estudiante considera que en cuanto al desarrollo de la futura profesión, tanto en clase, extraclase y con los compañeros, en la cobertura de un acontecimiento y en la búsqueda de noticias se aprenden otras habilidades a parte de las de escritura.

> "Cuándo nos dicen que tenes que cubrir algo, una entrevista o nos dicen que el periodista tiene que estar al frente, nunca atrás, separándose, diferenciándose, ese es un aprendizaje que cada uno lo tiene que ir haciendo (…) eso fue un desafío para mi" (Estudiante nº 2 Taller de Producción Gráfica).

Otro de los aspectos que salieron en las entrevistas refieren al trabajo grupal, al compartir las emociones y valorar el trabajo de los compañeros, en el siguiente fragmento se expone al respecto.

> "Cuando dijo 'qué buenas crónicas deportivas', a mi no me interesa mucho el deporte pero hay muchos chicos que si, y estoy seguro que estuvieron contentos" (Estudiante nº 2 Taller de Producción Grafica)

En este sentido, a continuación se expone una expresión que resume en parte esa percepción que tuvieron los estudiantes de que fueron construyendo habilidades en la escritura, en la persuasión y la posibilidad de posicionarse como un periodista; que permite observar como estas habilidades y el trabajo compartido permitió con tareas de aprendizaje genuinas construir conjuntamente en clase y extraclase una identidad profesional.

> "Yo creo que lo que hacemos acá es lo que voy a hacer cuando me reciba (…) a la hora de ver noticias, yo cuando leo veo cosas que hacemos acá, ciertos puntos que para mi es lo mismo que nos enseñan" (Estudiante nº 1 Taller de Producción Gráfica).

Algunas reflexiones

Las comunidades de aprendizaje son contextos que se diseñan principalmente en contextos formales de enseñanza, siendo ejemplos claros principalmente las escuelas y algunas universidades; en estos contextos uno de los objetivos principales es la búsqueda de la construcción conjunta de un conocimiento disciplinar (Martín, 2015).

En consonancia con los planteos propios de las comunidades de aprendizaje y nuestro interés en diseñar comunidades de aprendizaje en contextos formales, los resultados mencionados permiten observar los rasgos que conforman comunidades, y que no sólo es necesario el desarrollo de tareas de aprendizaje con relevancia social, sino que también los estudiantes puedan percibir el ambiente y sean conscientes de sus metas, autonomía, sus habilidades, desempeños y logros académicos.

Este tipo de contexto pone de manifiesto la tensión inherente entre la transitoriedad y la permanencia de una comunidad a través del tiempo, ya que los estudiantes del taller van variando año a año, pero creemos que es posible hablar de microcomunidades o pequeñas comunidades formales que implican procesos más cortos y acotados en el tiempo pero que permiten el diseño de situaciones de aprendizaje que evidencien rasgos contextuales que permitan el despliegue de aspectos emocionales, motivacionales y la cooperación en el aprendizaje.

En líneas generales, podemos decir, que los contextos son variados y estos análisis nos permiten pensar en los aspectos a tener en cuenta para la generación y diseño de comunidades de aprendizaje. En este sentido, en investigación educativa, son precisos nuevos enfoques que incluyan herramientas y prácticas de diseño participativo (Gutierrez y Penuel, 2014), por ello pensamos que el trabajo con diseños instructivos podría ser una alternativa provechosa, de modo que continuaremos trabajando en esta línea a modo de poder estudiar y analizar las fortalezas y debilidades de estos contextos y de las comunidades como propuesta innovadora de aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher,* 41 (1), 16-25.

Avila, O. (2007). Reinvenciones 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.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (2006). Education for the knowledge age: desing-centered models of teaching and instrucción. En P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology. Second Edition* (pp.695-713) London- New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Confrey, J. (2006). The evolution of design studies as methodology. En Sawyer, K. (Ed.) *The Cambridge handbook of the learning sciences*. New York: Cambridge University Press.

De Corte, E. & Verschaffel, L. (2002). Comunidades de aprendizaje de alta eficacia: Las investigaciones de intervención como medio de superar la división entre teoría y práctica. Perspectivas. *Revista trimestral de educación comparada*. XXXI (4), 153-172.

Ezcurra, A. (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria* N° 2 Universidad de Sao Paulo.

Gee, J.P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education,* 25 (1), 99–125.

Gutiérrez, K. & Penuel, W. (2014). Relevance to practice as criterion for rigor. *Educational Researcher*, 43 (1), 19-23.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

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.

Martín, R. B.; Rinaudo M. C. & Paoloni P. V. (2011). Comunidades de aprendizaje en contextos no formales. La experiencia de un taller de tejido. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 11, 1 – 23.

Martín, R. B.; Paoloni, P. V. & Rinaudo, M. C. (en prensa, 2015). Percepciones y expectativas sobre el contexto de aprendizaje. Un estudio con alumnos de Educación Superior. *Interamerican Journal of Psychology*.

Martín, R. B. & Corradini, M. C. (en evaluación). La construcción de noticias como problemas de aprendizaje genuinos en comunidades de aprendizaje. El caso de un taller de producción gráfica. *Revista Magis*.

McCaslin, M. (2004). Corregulation of opportunity, activity, and identity in student motivation colaborations on Vigotskian themes. En Mclnerney & Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (249-274). Information Age Publishing.

Paoloni, P. V & Rinaudo, M. C. (2015). Cuestionario sobre percepción de habilidades. Material en etapa de revisión incluido en el marco de proyectos institucionales aprobados y subsidiados por SECyT de la UNRC.

Reigeluth, C. & Frick, T. (1999). Investigación formativa: una metodología para crear y mejorar teorías de diseño. En Reigeluth, C. (Ed.) *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción.* Parte II. Madrid: Santillana

Rinaudo, M. C & Donolo D. (2010) Estudios de diseño. Una alternativa promisoria en la investigación educativa. *RED Revista de Educación a Distancia*, 22, 2-29. Disponible en: http://www.um.es/ead/red/22/rinaudo_donolo.pdf

Roberts, S. & Pruitt, E. (2009). *Schools as professional learning communities, collaborative activities and strategies for professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Soares, A. Guisande, M. & Almeida, L. (2007). Autonomía y ajuste académico: un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology.* 3 (7) 753-765.

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: Paidos Ibérica, S. A.

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.

Wierstra, R., Kanselaar, G., van der Linden, J. & Lodeewijks, H. (1999) Learning Environment Perceptions of European University Student. *Learning Environments Research*, 1 (2), 79-98

Wilson, B., & Ryder, M. (1996). Dynamic Learning Communities: An alternative to designed instruction. En M. Simonson (Ed.), *Proceedings of selected research and development presentations* (pp. 800-809). Washington, D. C.: Association for Educational Communications and Technology

Zhang, J., Scardamalia, M., Reeve, R. & Messina, R. (2009). Designs for collective cognitive responsibility in knowledge-building communities. *The Journal of the Learning Sciences*, 18. 17-44.