

Los entornos virtuales de aprendizaje: un emergente de la democratización del conocimiento. El caso de la Asignatura Metodología de la Investigación de la LAV-FADU-UNL

Virtual learning environments: an emerging democratization of knowledge.
The case of the Research Methodology Course of LAV-FADU-UNL

➤ **María Laura Badella**

Facultad de Arquitectura, Diseño y
Urbanismo. Universidad Nacional del
Litoral, Argentina.
lbadella@gmail.com

➤ **Estefanía Fantini**

Facultad de Arquitectura, Diseño y
Urbanismo. Universidad Nacional del
Litoral, Argentina.
fantini.e@gmail.com

Abstract

This work is part of research that the authors are performing as Master Thesis in Specific Teaching. While both investigations have different interests in the approach to the object of study is addressed, progress made so far inspire pose novel questions concerning the teaching of design and art.

Keywords: democratization of knowledge; Virtual Learning Environments; specific teaching; teaching art and design; distance learning.

Introducción

El presente trabajo se enmarca en las investigaciones de Tesis de ambas autoras en el campo de las Didácticas Específicas.¹

Si bien, desde hace varios años ejercemos la profesión docente del diseño en la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual de la FADU-UNL, a partir del año 2013, dicha Casa de Estudios nos brinda la posibilidad de desarrollar idéntica actividad en la asignatura Metodología de la Investigación, inscripta en el marco del Ciclo de Licenciatura en Artes Visuales (CLAV-FADU/UNL) que se dicta en la modalidad “a distancia”. Ello nos ha permitido avanzar en el desarrollo de un enfoque particularizado respecto de las estrategias didácticas que la no presencialidad exige desarrollar.

Concebimos la modalidad “a distancia” en general como un verdadero espacio de democratización del conocimiento, y al CLAV-FADU/UNL en particular, como un ámbito en donde es posible corroborar los beneficios de metodologías diversificadas para la construcción de un “aprendizaje pleno”.

Contextualización de la Problemática

La Inclusión como Política a Largo Plazo en la UNL

Desde hace casi dos décadas, la Universidad Nacional del Litoral ha venido implementando políticas relacionadas con la inscripción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en relación con la construcción del conocimiento de toda su comunidad. Ya en 1997, el Programa Millenium (1997) culmina su texto haciendo alusión a las modificaciones que a nivel curricular, exigiría la incorporación de las tecnologías: “los cambios que se introducen en la organización del conocimiento y en la vida académica por [las] innovaciones tecnológicas traen aparejados nuevas formas de enseñanza-aprendizaje y/o de investigación” (p. 135). Este marcado interés, encontró en la implementación de las carreras a distancia uno de sus emergentes principales.²

En 1999, el Consejo Superior de la UNL crea el Programa de Educación a Distancia -UNLVirtual- con el objetivo de “ampliar la cobertura educativa y democratizar el acceso a los conocimientos y a la formación universitaria”.³ En esa línea, se espera llevar educación

1 Fantini, Estefanía. (En producción). Enseñanza del diseño de comunicaciones visuales: aportes para una didáctica proyectual. Dirección: Mg. Isabel S. Molinas. FHUC-UNL.

Badella, Ma. Laura (En producción). Entornos de aprendizaje 2.0 en la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual FADU-UNL. Dirección: Mg. Isabel S. Molinas. FHUC-UNL.

2 UNL Virtual posee hoy una amplia red compuesta por 115 Centros de Apoyo en 14 provincias argentinas y más de 60 propuestas de formación universitaria. (www.unl.edu.ar)

3 (www.unlvirtual.edu.ar).

de primer nivel a nuevos ámbitos, llegando a más personas en lugares más remotos.⁴

Por su parte, el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2010-2019 de la UNL, prevé para los próximos diez años continuar maximizando la inclusión y optimización de las TICs en todos los ámbitos de la vida académica. Se menciona la necesidad de avanzar hacia un sistema curricular capaz de integrar “los estudios presenciales con los de educación a distancia promoviendo una mayor incorporación de las TICs en aquellos” (p. 19). Se supone que a partir de la implementación de estas políticas, se siga apuntando de manera explícita y permanente a “un acceso creciente y sostenido a una educación inclusiva y de calidad”.

La Modalidad “A Distancia” en FADU-UNL

A través de la implementación de este programa, se crea en 2000, el CLAV-FADU/UNL. Desde el punto de vista *curricular*, esta carrera surge para dar respuesta a la escisión entre la teoría y la praxis en la enseñanza del arte, necesidad que ameritaba la generación de un espacio que contribuyera con “abordajes teóricos fundantes, articulados con prácticas concretas en áreas específicas del arte” (Giordano et al, 2010: 57) y, desde la *formación profesional*, para posibilitar la obtención un título universitario de grado a egresados de instituciones terciarias. En concordancia con las políticas de gestión educativa de la UNL relacionadas con las TICs, la FADU viene desarrollando e implementando entornos virtuales de aprendizaje tanto en la modalidad a distancia como en la presencial. La evaluación, configuración y aplicación de las herramientas hipermediales para la enseñanza del Diseño y el Arte se constituyen en un eje central de investigación-acción en la FADU, institucionalizándose a partir de la implementación de una serie de acciones orientadas a la actualización, especialización y perfeccionamiento de los recursos humanos en temáticas tecnológico-digitales.

Los alumnos ingresantes que participan de las propuestas a distancia provienen de diversos puntos del país e incluso del exterior. Cada cohorte es conformada por grupos que difieren en edad, nivel socioeconómico, formación académica, y grado de “alfabetización” digital. El alto y amplio grado de heterogeneidad es un factor ineludible para lograr un aprendizaje significativo. En el específico caso del CLAV-FADU/UNL, los alumnos son egresados de instituciones terciarias o escuelas de formación artística cuyo título acredita conocimientos específicos de las Artes Visuales correspondientes a un nivel superior no universitario. Son admitidos aquellos alumnos cuya carrera de formación artística previa no sea inferior a los 4 (cuatro) años.

Marco metodológico y teórico

Marco Metodológico: Construcción de un Caso

Trabajaremos este punto siguiendo la propuesta de Wasserman (2006), y haremos una intervención en su dinámica con el objetivo de recuperar en la instancia final de este escrito los aspectos que

referen a las “preguntas críticas” que la autora especifica como cierre del recorrido por un caso. Este desplazamiento se debe a que los avances presentados aquí, se encuentran en constante reformulación, dado que forman parte de trabajos de investigación mucho más extensos y en producción.

A partir del trabajo de Wasserman, un “caso” se define como “instrumento educativo complejo que reviste la forma de narrativa” (Wasserman, 2006: 19). De acuerdo con ello, podemos pensar que la problemática objeto de nuestra indagación puede ser recuperada en el análisis minucioso de la experiencia en el marco de la educación mediada por los entornos virtuales de aprendizaje. Pero todo ello, requiere precisamente el abordaje de la experiencia y su narración rigurosa: “un caso incluye información y datos: psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos y de observación, además de material técnico”. A este respecto, nos hemos centrado en la elucidación de los aspectos que revelan una “recepción compleja” (Kerbrat Orecchioni, 1986), en donde radican las estrategias que debemos poner en práctica los profesionales docentes para cumplir con un objetivo central: viabilizar un “aprendizaje pleno” (Perkins, 2010).

Marco Teórico

El encuadre teórico-conceptual se orienta hacia una revisión y configuración acerca del impacto que tienen las TICs en el ámbito de la educación superior en la modalidad a distancia. En concordancia con el Programa Millenium, estos presupuestos teóricos se construyen a partir de una premisa inicial que promueve la *inclusión genuina* (Magio, 2012) de estas tecnologías.

Desde la irrupción de Internet en adelante, la estructuración de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los entornos virtuales de aprendizaje se vio influenciada por las nociones que giran alrededor de *la conectividad* (Siemens) y *las formas hipermediales en que se organiza, procesa y se almacena información* constituyendo un cambio radical en los mecanismos de producción, distribución y acceso al conocimiento. Así, por su capacidad de divulgación internacional y almacenamiento de cantidades infinitas de información, desde entonces esta gran red mundial es considerada como una *biblioteca universal*, considerada una herramienta de aprendizaje en tanto puedan promoverse estrategias didácticas que apunten a desarrollar habilidades para la búsqueda, selección y aplicación crítica capaces de *transformar la información en conocimiento*.

Al respecto, Castells (2001) avanza en la comprensión de sus impactos, entendiendo la Internet como una herramienta de aprendizaje que configura un nuevo escenario para la educación y supone una revisión del *aprender*: “el nuevo aprendizaje está orientado hacia el desarrollo de la capacidad educativa que permite transformar la información en conocimiento y el conocimiento en acción” (Dutton, 1999 en Castells, 2001: 287). Según Fainholc (2006), los proyectos pedagógicos en entornos virtuales de aprendizaje debieran tener en cuenta que se trata de una relación educativa mediatizada, donde la organización, selección y combinación de recursos constituye un proceso de gestión preponderantemente *autónomo* por parte del alumno.

4 Disponible en: <http://www.unlvirtual.edu.ar/conociendo-unlvirtual/programa-institucional/>

Lo Múltiple Como Clave: Web 2.0

“La web social [o web 2.0] representa una nueva etapa en la era de Internet al poner a disposición de los consumidores medios para la producción de contenidos que, por primera vez, tienen naturaleza eminentemente colectiva” (Gros, 2011:123). El impacto de esta tendencia en la educación superior se ve reflejado en la proliferación del término *Universidad 2.0*. Emergen nuevos modelos universitarios integrados en un amplio espacio de prácticas y responsabilidades sociales: “algunas de las aproximaciones a este fenómeno tienen que ver con lo que podría ser una Responsabilidad Social Universitaria a la altura de los tiempos” (González, Pauner; 2012:173).

En relación con estos modelos de educación superior de enfoque constructivista, se conjugan rasgos distintivos que giran alrededor de *la interactividad y bidireccionalidad* para potenciar el rol activo del alumno; *la conectividad* “con todo y con todos”; *la flexibilidad entre los miembros inter actuantes*; *la velocidad y la rapidez* en los procesos de búsqueda; *la brevedad* de los textos; *la innovación* de las formas tradicionales de entretenimiento y aprendizaje; *la simultaneidad* de operaciones y actividades al mismo tiempo; *la no-linealidad* del sistema; *la descentralización y democratización en el acceso a la información*; *la centralización personalizada* en función de los intereses personales; *la multiculturalidad*; *los nuevos modos de escribir y leer*; y *nuevos géneros discursivos* como el cortometraje y el correo electrónico. (Temporetti, 2004:105-107). Las prácticas de enseñanza y aprendizaje centradas en el alumno adoptan su máxima expresión en la postura “hazlo tú mismo” (*Do it your self*), cuyas bases encuentran su fundamento en las nociones *constructivismo, autonomía y aprendizaje permanente*. En el caso de la UNLVirtual, el entorno virtual con que contamos es la plataforma tecnológica de circulación libre, Moodle. Este sistema de gestión de cursos permite la construcción de comunidades en línea que cuentan con una base de datos on-line compartida por todos los miembros participantes. Se trata de una red cerrada, en términos de miembros que pueden acceder al aula; y abierta, en lo que respecta a usos de materiales y herramientas hipermediales asociadas a Internet.

Cinco Procesos para Repensar lo Virtual

Para cerrar este apartado, recuperaremos de Castells (2001), cinco procesos que el autor repone desde la propuesta de Jordan y Parker (2001) para caracterizar y definir todo un nuevo paradigma comunicacional posibilitado por “la interactividad y la expresión multidimensional” (Castells, 2001: 228). En lo que atañe específicamente al presente escrito, estos procesos nos brindarán un respaldo teórico válido para dinamizar el relato de nuestro caso y para sistematizar la escritura de los procesos que se proponen en pos de optimizar el espacio del aula de la Asignatura Metodología de la Investigación. En este sentido, proponemos una reinterpretación de algunas de sus definiciones a los fines de encuadrar estos procesos en la configuración de un entorno virtual de aprendizaje.

El primero de estos procesos, habla de la “integración”, entendiendo por tal a “la combinación de formas artísticas y tecnológicas para establecer una forma híbrida de expresión”. En este caso, nos interesa referirnos al aula en términos de interfaz (Bonsiepe, 1999), cuya hibridación está dada por la relación entre

el Diseño y la Tecnología. La óptima construcción de un aula se produce cuando ésta se vuelve transparente para el alumno.

El segundo, la “interactividad”, alude a “la capacidad del usuario para manipular e influir directamente en su experiencia con los medios de comunicación y de comunicarse con los demás a través de estos mismos medios”. De ello, se desprenden algunas observaciones que se recuperan de Laurel sobre la necesidad de tener en cuenta la graduación de estas capacidades a los fines de evitar cierto caos en el alumno que pueda obstaculizar su interacción. (Laurel en La Ferla y Groisman, 1996:23).

El tercero de estos procesos hace referencia a los “hipermedios” como “la interconexión de elementos mediáticos para crear un rastro de asociación personal”. La conjunción de hipertexto y multimedia llevan a superar la concepción de este último en tanto soporte de sumatorias de objetos.

El proceso de la “Inmersión” hace a la “capacidad para entrar en la simulación de un entorno personal”. En este sentido, se hace necesaria la recuperación del mundo referencial del alumno -“derivar lo desconocido de lo conocido (Bruner 1997: 69)-, apelando a la adopción de recursos que propongan un espacio de acción capaz de recuperar el sentido del aula en su dimensión simbólica.

Por último, la “narratividad” es asumida como “las estrategias estéticas y formales que se derivan de los conceptos anteriores y que dan como resultado formas y presentaciones de medios no lineales”. Recuperando a Bruner (1997), la narrativa es un “modelo de pensamiento y de acción”, razón por la cual podemos precisar el concepto de Jordan y Parker desde esta perspectiva, es decir, trascendiendo lo meramente formal y estético. Por otro lado, y según los autores citados, en la narrativa derivan y confluyen los cuatro procesos anteriores., reivindicándola como vehículo cuya intención es iniciar o guiar una búsqueda de significados dentro de un espectro de significados posibles (Bruner, 1997:36).

La Apertura de Nuevos Interrogantes

Entrar: ¿Qué Significa “Libertad”?

Hemos aprendido a enseñar del mismo modo que aprendimos a diseñar: observando a los maestros. Nuestro tránsito como alumnas del grado, fue armándose alrededor de una modalidad muy propia de las disciplinas proyectuales: la del taller, que emula el atelier del artista en donde los discípulos se reúnen formando un círculo para observar la obra y escuchar las palabras que lentamente van configurando un lenguaje específico y una manera de pensar. Esto no sólo ha modelado todo un modo de asumir la enseñanza, sino que además nos ha demostrado la relevancia del contacto con el otro, un otro que mira, reflexiona y critica con nosotros. La ausencia de ese cuerpo es aquello que nos interpela a la hora de montar estrategias para enseñar en la no-presencia, que se agranda (vaya paradoja), con la respuesta que no llega en lo inmediato.

Es válido entonces plantearse la pregunta acerca de la libertad. Porque la virtualidad al no comprometer el cuerpo, es “todo sí”: en ese territorio tan vasto y lleno de posibilidades, es fácil perder el rumbo.

Una Cartografía Posible: Estrategias para Optimizar un Espacio de Enseñanza-Aprendizaje

Intercambio

Recordaremos que párrafos más arriba referíamos al entorno Moodle como la plataforma que la UNL utiliza para el dictado de carreras “a distancia”. Una de las características constitutivas del aula virtual es la presencia de diversos canales de comunicación, entre ellos: “el correo electrónico”; las “encuestas” y los “cuestionarios”.

Destacamos por tanto el valor del intercambio y la reflexión que establece relaciones docente-alumno, alumno-alumno y docente-docente, sobre todo en el espacio del “foro” que se constituye como lugar de debate temático coordinado por un moderador (el docente en este caso), en tiempos asincrónicos o diferidos.

Motivaciones

Somos nativos de la imagen y un profesional del campo de las Artes Visuales, dispone de todo un bagaje de competencias asociadas con ella, razón por la cual en el ámbito de la Asignatura se la considera un verdadero “disparador” del pensamiento.

La primacía de la imagen: La imagen estática y en movimiento es utilizada en el aula virtual con una doble intencionalidad: por un lado, para acentuar la inscripción específica de una asignatura como Metodología de la Investigación, en el campo de las Artes Visuales. Con ello, intentamos trascender el “obstáculo” prejuicioso de una asignatura “dura”. Por otro lado, pensamos el uso de la imagen, con “función de relevo” (Barthes, 1995). En este sentido, fotografías y videos, son compartidos con los alumnos interpelando el uso más corriente que se suele hacer de dichos recursos en la bibliografía. En tanto relevo, se supone que la imagen pueda prestarse a mayores y más complejos procesos semióticos de interpretación. Los significados connotados que este uso de la imagen admite, constituye a la misma como un objeto de análisis “rico en derivaciones” (Litwin, 2005).

De voces y maestros: Así como la imagen estática o cinética se constituye en “disparador”, trabajamos también con la recuperación de citas y propuestas de autor con el objetivo de fomentar y complementar una “intertextualidad” (Kristeva, 1967). En este sentido, propendemos a que los alumnos comprendan que “un texto está siempre en relación con otros textos” (Kristeva, 1967), y nunca puede pensarse como una unidad estanca y estática.

Autoevaluándonos

Al finalizar la cursada, ponemos a disposición de los estudiantes dos instancias de relevamiento de información de uso exclusivo de las docentes con el objetivo de autoevaluar nuestro desempeño profesional. Por un lado, un formulario de encuesta anónimo en donde apuntamos a que los alumnos valoren aspectos tales como la organización general de la asignatura; la selección de los materiales de estudio; la dinámica de las actividades propuestas; o la modalidad de seguimiento y evaluación del trabajo práctico; entre otros. Se brindan además, preguntas abiertas que permiten expresarse en las respuestas y un espacio destinado a toda aclaración que se considere pertinente respecto de las preguntas “cerradas”. El aprovechamiento de esta herramienta que posee Moodle, nos ha

sido muy beneficiosa, ya que los alumnos reinterpretan su rol desde el compromiso de asumir las dificultades que se hayan presentado, verbalizarlas y exponerlas.

Permanecer: ¿Cómo Aprender a Enseñar en Libertad?

La riqueza de los espacios virtuales en tanto entornos de aprendizaje, se pone de manifiesto en la multiplicidad de intercambios que admite. Para sistematizar este recorrido que hemos dado en llamar “permanencia”, recurriremos a los cinco procesos trabajados anteriormente y puestos en diálogo con el caso que nos ocupa.

Respecto de la problemática de la “integración”, mencionaremos los modos en que se aprovechan los recursos que brinda Moodle y que deben necesariamente asumirse como “previos” a toda decisión formal que se quiera tomar al momento de estructurar visualmente el entorno del aula. La selección de recursos (imagen, sonido, video, textos) juega un papel central en esta instancia y colabora a guiar los recorridos que el alumno realiza dentro del entorno.

En cuanto a la “interactividad”, debemos destacar que ésta se encuentra siempre vinculada con las posibilidades que ofrece Moodle. No obstante ello, pensamos que esa interacción se enriquece siempre que el medio posibilita un intercambio entre pares o con los docentes. El espacio del foro, es un claro ejemplo de ello ya que habilita (aunque en diferido), una forma particular de diálogo para la construcción del conocimiento en ambos interlocutores.

En lo que atañe a los “hipermedios”, destacamos que el aula en sí misma puede ser comprendida como un hipermedia, ya que se plantea como una estructura no lineal jerarquizada que integra múltiples recursos abiertos de aprendizaje (visuales, textuales, sonoros y audiovisuales).

Respecto de la “inmersión”, hacemos hincapié en la capacidad de transformar el entorno en un espacio áulico, en donde el alumno pueda construir un sentido de pertenencia para generar un verdadero espacio de enseñanza-aprendizaje en donde los roles se desempeñen cómodamente.

Finalmente, la “narrativa”, aporta a la construcción de un relato global que da coherencia y cohesión a los contenidos y las acciones que se permiten a su interior.

Salir: ¿Por qué Militar la Libertad?

No hay dudas que desde hace ya más de una década, las TICs han demostrado una inclinación positiva en el ámbito de la enseñanza. Para finalizar este recorrido, nos detendremos particularmente en lo que respecta a la democratización del conocimiento y en la multiplicidad de posibilidades que la tecnología brinda para acercar la formación universitaria a más personas.

Dado que los avances presentados en este escrito, forman parte de trabajos de investigación que se encuentran en proceso, nos permitiremos para esta instancia plantear interrogantes que admitan una doble función: por un lado, posibilitar nuevos cruces y reflexiones que enriquezcan los trabajos que le dan marco; y por otro, habilitar un intercambio con los expertos en el ámbito del XVIII SIGRADI.

- Teniendo en cuenta que inevitablemente hay un cambio de las mediaciones expresivas del cuerpo por las mediaciones

expresivas de la tecnología: ¿Cuánto se gana y cuánto se pierde al desmaterializar el cuerpo y el espacio físicos en pos de la democratización del conocimiento?

- Recordando que el sistema educativo posee una estructura decimonónica, los docentes una formación en el siglo XX y los alumnos en el siglo XXI ¿Es posible, a nivel institucional aseverar que el proceso de construcción del conocimiento realmente se produce cubriendo todo el espectro de expectativas que plantean las carreras?
- Reconociendo la tendencia creciente a los planteos curriculares abiertos o por núcleos temáticos que habilitan múltiples recorridos posibles: ¿De qué modo la tecnología habilita mayores grados de autonomía para los alumnos en relación con el abordaje que éstos hacen de los planes de estudio?

Referencias

Documentos

Universidad Nacional del Litoral (2001). El Porvenir de la Universidad Nacional del Litoral. Secretaría General de la UNL. Dirección de Apoyo al Planeamiento y a la Evaluación Institucional. Disponible en: www.unl.edu.ar/universidad

Universidad Nacional del Litoral (2009). Plan de Desarrollo Institucional 2010 – 2019. Hacia la Universidad del Centenario. Disponible en: http://www.unl.edu.ar/articulos/view/proceso_de_programacion#.U0Vke_150So

Universidad Nacional del Litoral. (1997). Programa Millenium. Documentos diagnósticos y propuestas para la transformación curricular.

Bibliografía

Barthes, R. (1995), “Retórica de la imagen” en *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona. Paidós.

Bonsiepe, G. (1999): Del objeto a la interfase - Mutaciones del Diseño. Buenos Aires. Infinito.

Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid. Visor.

Castells, M. (2001). La Galaxia Internet. Plaza & Janes Editores.

De la Cuesta González, M.; Sánchez Paunero, D.(coord.) (2012)

Responsabilidad Social Universitaria 2,0. Barcelona. Netbiblio

Fainholc, B. [1999](2006) La interactividad en la educación.

Buenos Aires. Paidós.

Gardner, H. [2001](2010) La inteligencia reformulada. Las inteli-

gencias múltiples en el siglo XXI. Madrid. Paidós.

Giordano, R.; Osella, M.; Lauría, S.; Pieragostini, P. (2010): La

enseñanza del Arte y el Diseño en entornos de innovación

pedagógica. FADU-UNL, Santa Fe, Ed. LIDEM.

Gros, B. (ed.) (2011) Evolución y retos de la educación virtual.

Construyendo el e-learning del SXXI. Barcelona. UOCInnova.

Kerbrat Orecchioni, C. (1993). La enunciación: de la subjetividad

en el lenguaje. Buenos Aires. Edicial.

Lion, C. (2005) “Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y

sujetos”, en LITWIN, E. (comp.) Tecnologías educativas en

tiempos de Internet. Buenos Aires. Amorrortu.

Litwin, E. (Comp.) (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de*

Internet. Buenos Aires. Amorrortu.

----- (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires. Paidós.

Maggio, M. (2012) Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con

alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires.

Paidós.

Mansur, A. (2005) “Los nuevos entornos comunicacionales y el salón

de la clase”, en LITWIN, E. (comp.) *Tecnologías educativas en*

tiempos de Internet. Buenos Aires. Amorrortu.

Montagu, A. Pimentel, D. Groisman, M. (2004) Cultura digital.

Comunicación y sociedad. Buenos Aires. Paidós.

Perkins, D. (2010). El Aprendizaje Pleno. Paidós.

Temporetti, F. (2004) “El modelo Internet. La clase ha muerto; viva

la clase”, en MENÍN, O. Pedagogía y universidad: currículum,

didáctica y evaluación. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Wasserman, S. (2006) El estudio de casos como método de ense-

ñanza. Buenos Aires. Amorrortu.