

Las prácticas pedagógicas y las Tics en la enseñanza universitaria

Pedagogic practices and ICTs in university teaching

Julia Villafañe*

Resumen

En el presente trabajo¹ se exponen resultados de un estudio de caso sobre los procesos de enseñanza y las prácticas pedagógicas, en una propuesta pedagógico-curricular (SM) de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), que articula la presencialidad con la utilización de Aulas Virtuales (AV). Se plasman los resultados de un ejercicio de investigación cualitativo que describe, las formas de transmisión y comunicación con la implementación de AV en la enseñanza universitaria. Ésta problemática inicial tuvo un giro teórico-metodológico durante el trabajo de campo, implicando la construcción y el análisis de un dispositivo multidimensional creado especialmente para la formación universitaria.

Transmisión – Tics – Universidad – Dispositivo – Práctica pedagógica

In this paper the results are shown of a case study on teaching processes and pedagogic practices in a circular pedagogic proposal (SM, for its acronym in Spanish)

* Universidad Nacional de Córdoba. CE: julia.villafane@gmail.com

¹ Trabajo Final de Licenciatura en Ciencias de la Educación, bajo el proyecto marco “Posibilidades, obstáculos y alternativas para la transmisión de conocimientos en la universidad”- Área Educación del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón de la Facultad de Filosofía y Humanidades (2012/2013).

of the College of Philosophy and Humanities (FFyH, for its acronym in Spanish) of the University of Cordoba (UNC, for its acronym in Spanish), that articulates presence with the utilization of Virtual Classrooms (AV, for its acronym in Spanish). The results are expressed in a qualitative investigation that describes the forms of transmission and communication with the implementation of Virtual Classrooms in university teaching. This initial problem took a theoretical-methodological turn during the field work, implicating the construction and analysis of a multidimensional approach created especially for the university education.

Transmission – ITCs – University – Approach – Pedagogic Practice

Introducción: el caso y la problemática

La problemática se centraba en el análisis de la modulación de las reglas de la práctica (Bernstein, 1993) atravesadas con el uso del AV en la enseñanza universitaria, describiendo las modalidades que adquirirían en el proceso de comunicación en una cátedra del primer año de la carrera de Filosofía (SM), que utilizaba el AV como recurso para la enseñanza. Se tenía como unidad de análisis la propuesta pedagógica y el uso del AV en la misma. Estudio de caso bajo una perspectiva cualitativa de investigación orientada principalmente por los aportes teóricos de Basil Bernstein.

Se partía de los supuestos: a) la construcción de mediaciones en la relación de transmisión sería un proceso que se modificaría con el uso del AV, b) este “medio” era sumamente relevante en la propuesta; c) el uso de las AV incidiría en las mediaciones construidas para la enseñanza; d) implicarían una realización específica de comunicación y de transmisión del conocimiento; e) permitirían describir modalidades específicas de expresión de las reglas de la práctica.

Durante el trabajo de campo, la problemática fue “reconstruyéndose”, los supuestos sobre la relevancia del uso del AV en el SM comenzaron a “desdibujarse”,

adquiriría importancia la presencialidad; una propuesta que comenzaba a leerse en clave de *dispositivo* de formación universitario atravesado por diferentes lógicas confluyentes en una estructura formativa y modeladora.

Las sistematizaciones y la distinción de dimensiones, entonces, son producto de una construcción analítica, producto de investigación de un proceso social, y una particular lectura; no aspiran a generalizaciones, ni a buscar demostraciones empíricas, sino una lectura sobre un caso.

Un dispositivo de formación: dimensiones de análisis

Las prácticas pedagógicas y sus regulaciones podrán comprenderse en su complejidad considerando el conjunto de lógicas estructurantes de la experiencia que interactúan en diferentes niveles: *socio-institucional; curricular; y tecnológico-didáctica*.

Cada una configuraría al dispositivo de formación incidiendo en las prácticas pedagógicas y experiencias formativas.

Dimensión socio-institucional. El conocimiento constituiría el capital predominante y el eje del nuevo orden social, y “la academia” sería un foco de análisis fundamental para comprender procesos vinculados a las formas de transmisión del mismo; como sostiene Gewerc (2008) “la sociedad del conocimiento es aquella en la que el conocimiento es fuente de riqueza. Este contexto atañe directamente a la universidad, la califica como una de las instituciones tradicionalmente más representativas en la generación transmisión del saber” (Gewerc 2008, p. 10).

Las universidades se caracterizan, parafraseando a Clark (1991), al tener como médula de sus propósitos: el trabajo con el conocimiento; también se refiere a las relaciones de poder existentes en una organización compleja como la universitaria. La clasificación sería “fuerte” generando procesos de socialización en espacios académicos hasta alcanzar el “último misterio de la asignatura”, parafraseando a Bernstein (1975). En relación al enmarcamiento, pareciera que se debilita en tanto esa forma de agrupamiento organizacional implicaría controles difusos, así como la

horizontalización de las relaciones. Ello incidiría en las prácticas: desde la organización se van modelando los principios del dispositivo. Si el marco es débil y la clasificación fuerte las decisiones docentes respecto de lo posible de transmitir y sus modos quedarían modelados por estos "condicionantes" estructurales, donde igualmente es posible encontrar construcciones con una relativa autonomía.

Analizar las prácticas pedagógicas, implica reconocer que "los docentes llevan a cabo las prácticas en contextos que les dan significado y que se visualizan en planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de ese entramado" (Litwin, 2008, p. 78).

La FFyH es un ámbito en el cual las Tics han difundido fuertemente y se utilizan regularmente, estos procesos conviven en una "universidad pública argentina cuya tradición académica es marcadamente presencial" (Giordanengo, 2011, p. 18); por ende, la inclusión de las Tics podría ser una de respuesta a las necesidades de un cambio, que por lo general, "refieren a la inclusión en las estructuras tradicionales de un campus virtual o de una plataforma de gestión de contenidos, cualquiera que ésta sea, como sumatoria a las propuestas ya vigentes" (Gewerc, 2008, p. 8). La inclusión de Tics aparecería como un imperativo externo, asimismo la complejidad en la imbricación de las tradiciones académicas y las nuevas lógicas suscitarían procesos que tienen consecuencias en los usos las AV.

Siguiendo a Bernstein (1994) la universidad y la facultad operan como la "estructura de organización y de práctica interactiva, en la que curriculum, práctica pedagógica y la evaluación fijan los términos para los encuentros cruciales de profesores y alumnos en el contexto de la clase" (Bernstein, 1994, p. 170). Estructura que caracteriza al entramado institucional donde se sitúan los procesos de transmisión en espacios curriculares de las carreras de la facultad.

Dimensión curricular. El SM no opera en el vacío sino en un marco curricular que lo encuadra, regulando opciones didácticas y la oferta formativa. Según Bernstein (1975), el curriculum, la pedagogía y la evaluación son los sistemas de mensaje que, regulados

por la clasificación y de enmarcamiento, expresan al código educativo. Las características del curriculum identificadas en la carrera, permitieron describir una de las dimensiones que tendrían consecuencias en los modos de transmisión legitimados.

El SM en los planes tendría un estatus de cierta jerarquía en relación a los demás; además, se establecen áreas y ejes de formación para el cursado de los estudiantes; podría sugerirse cierto grado de relación entre los contenidos y un leve debilitamiento del aislamiento de la clasificación.

En los planes, como de “textos” ordenadores/reguladores de la experiencia con el conocimiento no aparecerían regulados los “tiempos de la virtualidad”, que sí regularían la experiencia “práctica” de los actores sociales en los procesos de adquisición y transmisión. En la experiencia social de la interacción virtual hay contenidos que estarían por fuera de la regulación formal; habría un tiempo dedicado a los contenidos que no es visibilizado. Teniendo en cuenta que el conocimiento educativo es “el principal regulador de la estructura de la experiencia” (Bernstein, 1975), habría modificaciones en la forma válida de expresión del saber que no se explicitaría en la estructura curricular.

En la propuesta del SM el uso del AV tenía sus particularidades, se describía como recurso y medio de trabajo pedagógico, establecía formas de interacción y de relación, ritmos y secuencias. Asimismo las prácticas curriculares son previas a cualquier discurso teórico que las ordena (Bolivar, 1999). Es decir, la virtualidad ingresaría a las prácticas independientemente de la definición curricular formal, incidiendo en los ritmos de adquisición esperados.

Las consecuencias del plan en las trayectorias estudiantiles, producto del alto grado de autonomía en la regulación del recorrido; daban cuenta que parte del control sobre el tiempo estaría puesto en los estudiantes, sumado a la flexibilidad, la poca claridad y explicitación en términos de organización de un proyecto temporal; manifestarían un debilitamiento del enmarcamiento.

Esta relativa autonomía implica trayectos formativos diferenciales, cuando el “control” está puesto en los estudiantes pareciera que “no sobreviven” a las exigencias

académicas, no habrían adquirido las competencias: podría hipotetizarse que con un marco débil y una regla de secuencia explícita y fuerte (pero “no adquirida”) se encontraría “el sesgo en la transmisión que opera de manera selectiva entre quienes pueden adquirir lo transmitido” (Bernstein, 1994, p. 88).

Existe un proyecto específico² en la carrera que formaría parte de este dispositivo: el Proyecto para el Eje de Formación Básica General para la Licenciatura en Filosofía (EFBG). Procura la articulación, especialmente de tres materias en un eje para la Formación Básica General; implica el trabajo entre cátedras de materias acompañando a los estudiantes.

La “problemática” del plan, fue uno de los motivos que generó este proyecto, incidiendo en la organización de los contenidos, por ende en: la relación entre los mismos, el trabajo docente y las trayectorias estudiantiles. Proyecto del cual se podría hipotetizar que intentaría resituar la regulación de los aprendizajes y las consecuencias respecto de “no haber adquirido las competencias”.

¿Cómo incidiría este proyecto en la transmisión del conocimiento seleccionado y en las prácticas pedagógicas? En principio concretaba y reforzaba la presencialidad mediante un conjunto de acciones destinadas a asegurar la permanencia de los estudiantes y mejorar la enseñanza. Las relaciones sociales entre docentes y alumnos se volverían más flexibles, debilitando las jerarquías; así como entre los profesores de las diferentes asignaturas que establecen relaciones en una tarea educativa compartida; por tanto, siguiendo a Bernstein (1975) cuando el enmarcamiento se debilita las relaciones de poder son implícitas, se enmascaran. Habría un proceso de subordinación a una idea que engloba a los diferentes espacios; se delinea un intento de construir estrategias de enseñanza similares, y definiciones comunes de enseñanza y aprendizaje. De este modo, el curriculum se inclinaría hacia un proceso de integración donde “es probable que se dé un movimiento hacia una pedagogía común, un estilo de evaluación común, una práctica común de enseñanza.” (Bernstein, 1975, p. 78).

² La misma cátedra ya había intentado generar un principio de articulación entre espacios curriculares previamente.

Al mismo tiempo habría procesos de especialización y construcción de identidades específicas tempranamente, ya que el SM es el primer momento en la socialización en la investigación académica, por lo tanto en una especialización disciplinar.

El proyecto impactaría sobre los tres sistemas de mensaje que constituyen al código de conocimiento educativo: pedagogía, curriculum y evaluación, a través de los principios que lo regulan: clasificación y enmarcamiento, debilitándolos.

Este proceso de integración acompañaría procesos sociales de nivel macro respecto del debilitamiento de las clasificaciones y marcos “tradicionales”. O su inverso, existirían movimientos cambios macro que incidirían en la estructura del dispositivo y las experiencias socialización académicas demandadas socialmente.

En otro nivel, el programa de la asignatura como una construcción y estructura formativa propuesta para el cursado se definía como un curso inicial para el aprendizaje de un modo de “saber hacer” filosófico bajo la modalidad de taller, consistía en la elaboración de un artículo argumental resultado de la investigación filosófica sobre alguna temática con el acompañamiento docente en dicho recorrido. El tema para desarrollar los contenidos era una “excusa”, (en términos de los docentes) para trabajar los procedimientos que buscaban transmitirse: modos de investigación filosófica.

En las condiciones de cursado del programa se manifestaba que era requisito utilizar el AV, otorgándole un lugar importante en la propuesta. Al menos inicialmente parecía que la presencialidad y virtualidad convivían en el SM como un “*continuum*”. El AV aparecería como una herramienta comunicacional y de transmisión/adquisición.

El programa operaría como un proyecto que forma parte del dispositivo ordenador de las prácticas pedagógicas y por ende, regulador de las experiencias de los estudiantes y docentes, incidiendo en la forma del contexto.

Dimensión tecnológico-didáctica. El uso del AV formaba parte de la propuesta, constituía un espacio social configurando un entorno especial de transmisión. El AV era un espacio de comunicación legitimado para las interacciones, posibilitaba ciertas prácticas discursivas e implicaba formas de organización específicas. Era un espacio

dentro de la propuesta que poseía recursos y actividades utilizados por los actores de la relación durante la cursada. El uso formaba parte de macro decisiones de la construcción metodológica de la cátedra: “la adopción de una perspectiva metodológica en la enseñanza [que] proyecta un estilo singular de formación” (Edelstein, 2008, p. 82), implicando “instancias previas de previsión, actuación y valoración crítica” (Edelstein, 2008, p. 83) al encuentro.

Los docentes diseñaban el curso, ofreciendo a los estudiantes un recorrido visual y consignas específicas; de las alternativas que ofrece la plataforma, se seleccionan algunas en coherencia con la propuesta. Siguiendo a Litwin (2008) las actividades implican un trabajo con el saber, tanto disciplinar, como técnico, el diseño por parte del docente como expresión de su posicionamiento sobre la disciplina para generar situaciones de aprendizaje en los alumnos.

En las “decisiones técnicas”, hay definiciones didácticas: se crea un espacio especialmente para la transmisión. El AV es el espacio donde se identificó decisiones explícitas de la cátedra; la opción temática seleccionada para la organización: bloques ordenados en función de los núcleos temáticos del programa. Es decir, el AV posibilitaba recorrer visualmente la secuencia curricular.

Este diseño es una decisión de la cátedra, pero también se relaciona con las características del recurso, o del “objeto cultural” que según De Pablos Pons (1996) tienen las siguientes características:

- 1) Un medio perdurable de transmisión que no resulta dependiente de un contexto concreto.
- 2) Un medio de almacenamiento, lo que implica necesariamente la puesta en juego de un proceso de codificación/decodificación [...].
- 3) Un medio de recuperación, lo que implica dominar las formas de codificación que la información incorpora. La recuperación implica por parte del "usuario" el dominio de códigos tanto lingüísticos como instrumentales. (De Pablos Pons, 1996)

De esta manera, el AV es un medio perenne, el estudiante puede acceder a él en

cualquier momento y lugar, teniendo consecuencias en el enmarcamiento. En la enseñanza mediada por el AV se separaría la base material y objetiva del aula, descontextualizándola (espacio-temporalmente), por lo cual, podría sugerirse la existencia de un “código elaborado”, en tanto que se vuelve necesaria una mayor abstracción y separación del contexto (Bernstein, 1993).

Ello tendría consecuencias en las prácticas, principalmente en las reglas de secuencia, podría decirse que con la virtualidad se disloca el “tiempo didáctico”. No implica directamente que el estudiante tenga el control sobre la tasa de adquisición, pero la asincronía que genera el AV establece otras características en la temporalidad de la situación pedagógica, donde el tiempo ya no queda sujeto a la disponibilidad de los espacios, sino de los usuarios. Asimismo, es el docente quien delimita los tiempos, podría solo en apariencia el estudiante tener cierto grado de autonomía.

Todo el dispositivo en este proceso, supone la socialización en un código particular de comunicación. El SM, mediante el conjunto de elementos que lo constituyen, implican la adquisición de un código estrictamente disciplinar. Tanto en la forma como en los contenidos, se pone a disposición de los estudiantes un conjunto de elementos para adquirir la “competencia”³ filosófica, parafraseando a Bernstein (1993).

En términos de Bernstein, interesa señalar que el ritmo de la tasa de adquisición esperada era alto teniendo consecuencias en la posibilidad de finalizar el recorrido, sólo algunos podían alcanzarlo. Bernstein (1993) advierte acerca de los efectos de clase social según el ritmo “la regla de ritmo de la transmisión actúa de manera selectiva sobre quienes pueden el código pedagógico dominante de la escuela, y esto constituye un principio de selección de clase social” (Bernstein, 1993, p. 87).

El uso del AV además alteraría la economía del tiempo del trabajo docente, por la dedicación a conocer la herramienta y para su implementación; asimismo, facilitaba el trabajo: al finalizar el proceso, quedaba un registro de cada estudiante que permitía una

³ En esta línea, las competencias no se refieren a cuestiones del orden de la cognición sino el código “que presupone la adquisición de competencias específicas que todos adquieren y comparten. (Bernstein, 1993, p. 59)

sistematización, organización y evaluación más simplificada.

Pistas sobre las reglas de la práctica

En principio, el AV en la facultad es un espacio académico, es decir, está inscripta en la estructura/cultura organizacional: un recurso que se encuadra en una institución, pero principalmente en una propuesta de enseñanza, ¿qué implicancias tendría en las reglas de la práctica?

Regla de jerarquía. En las AV las relaciones, las conductas y las identidades, estaban claramente preestablecidas mediante los “perfiles”, el docente habilita los espacios de comunicación e interacción, marca las pautas; se manifestaría claramente quién es el que ocupa el lugar de transmisor y establece las conductas apropiadas en la relación. A su vez, existen modos “apropiados” o significados relevantes y formas de realización privilegiadas/privilegiantes según la posición que se ubican los sujetos en la relación pedagógica. Ahora bien, el docente actúa de manera directa sobre el contexto, e indirecta sobre el adquirente, en función de ello se podría decir que esta regla toma cierta ambigüedad. Pareciera ser altamente explícita, pero se debilitaría por la relación contexto- adquirente-docente que propicia el AV.

Regla de secuencia. El AV como recurso “perenne”, permitiría cierta autonomía (relativa) en los alumnos en relación al tiempo de adquisición. Al mismo tiempo, el docente con el AV debe explicitar aún más los tiempos dedicados a la enseñanza, las anticipaciones didácticas, criterios. En el caso los tiempos, los objetivos y la tasa de adquisición esperada sería explícita, los estudiantes conocen el proyecto temporal propuesto desde el primer día de clases: “podemos considerar las reglas de ritmo como reguladoras de la economía de la transmisión, y, así, estas reglas se convierten en el punto de encuentro de la base material, discursiva y social de la transmisión” (Bernstein, 1993, p. 88)

Regla de criterio. En el AV las formas de comunicación legítimas quedan establecidas tanto por uso, los recursos y actividades que definen los docentes. Además, en las devoluciones de las actividades se pone a disposición del adquirente aquello que

falta al producto, por ende conocerían: criterios, formas de comunicación legítima y su posición en la relación. Podría decirse que los criterios serían explícitos.

Conclusiones

1. El AV en la cátedra tenía diferentes usos conforme el cursado del SM; a pesar de que el AV se inscribía en la propuesta, había algo de la presencialidad que se volvía relevante para poder adquirir los conocimientos y acreditarlos; parecía que el encuentro “cara a cara” era fundamental; las interacciones virtuales serían un complemento.

Podría sugerirse que las decisiones estaban condicionadas por los límites institucionales, en parte ello podría ser así. Pero los mismos docentes optaban por la presencialidad como forma de transmisión y de adquisición del conocimiento, el AV no reemplazaría lo que sucede en el aula física.

Las relaciones entre presencialidad y virtualidad en la propuesta están atravesadas por decisiones, situaciones, contextos, sujetos: ambas modalidades caracterizan las prácticas universitarias, ambas implican tecnologías, construcciones específicas. Como se mencionó previamente las AV, así como las “aulas físicas” son espacios sociales y por lo tanto definidos por las prácticas y sentidos que los actores les otorgan.

2. La variación del contexto comunicativo condiciona el modo en que se construyen las interacciones y las formas de las comunicaciones. Los principios clasificatorios y de enmarcamiento tomarían valores variables según el momento de desarrollo del SM en el tiempo, en la presencialidad y con los usos del AV.

La relación pedagógica está caracterizada por un doble vínculo dado por la presencialidad y virtualidad, donde los rasgos y relaciones que toman los principios de locación e interacción varían. En la presencialidad las características interactivas y de locación serían de correspondencia uno a uno, por lo cual la clasificación y el enmarcamiento serían fuertes, la interacción y el espacio están especializados.

El AV constituye un cambio en la forma de realización, entonces ¿cómo regula el principio de locación un espacio donde no hay “situación física”? Considerando el AV

como “espacio social” adquiriría preeminencia el principio de interacción.

3. La inclusión de Tics en la enseñanza universitaria podría estar alterando la lógica “del cómo” de la práctica pedagógica y los modos específicos de expresión de las reglas. En las prácticas pedagógicas la presencialidad es el carácter dominante, seguiría ocupando un lugar central en los procesos de transmisión.

Pero, por otro lado, el signo fuerte del uso del AV está en los docentes, es decir: la decisión metodológica, política y didáctica de incorporarlas. En este sentido, con el uso de las AV las reglas de la práctica adquirirían rasgos particulares, así como cambios en el marco, cambian las disposiciones, las posturas, los tiempos, el control. Así es que existirían vaivenes entre la “reproducción” de una estructura organizacional y curricular, y decisiones de la cátedra, donde el AV es una opción dentro de la construcción metodológica.

El AV haría variar los espacios y momentos de adquisición. Hay un plano de la “interacción inmediata”, que modificarían la forma de proceder y de pensar. Podría hasta pensarse en diferentes registros: el de la oralidad en la presencialidad y el de la escritura en el AV, de ello se derivan desde otros procesos cognitivos, hasta otras posturas físicas; de un modo u otro, con el AV se podrían en jaque estructuras instituidas.

En la presencialidad se enfatizan tonos, miradas, posturas conductas y modos que transmiten los conocimientos; especialmente para la adquisición de las reglas de realización, sumamente complejas en la expresión escrita, dadas especialmente las características del lenguaje académico y por los registros escritos.

4. La particular construcción de la cátedra modela las configuraciones didácticas específicas: los procesos y situaciones a los que se expone a los estudiantes se orientan hacia la adquisición de destrezas y procedimientos del hacer filosófico. Ello implicaría que, las estrategias puestas en juego se efectúan tanto para que los alumnos aprendan, pero especialmente para que se sumerjan en las prácticas filosóficas profesionales-académicas. Los alumnos son “expuestos” teniendo consecuencias selectivas: los que

adquieren los procedimientos y destrezas y los que no: el dispositivo produce efectos diferenciadores y selectivos.

5. En una organización como la universitaria donde según Clark (1991) la especialización es una característica de su materia prima: el conocimiento, en la que la debilitación del aislamiento clasificatorio se profundiza (proyecto del eje), podría ser una pequeña pista que estaría indicando procesos que exceden lo académico, sino además una inclinación a movimientos transdisciplinarios de producción del saber, como sostiene Aronson (2003), impactando en una “nueva forma de transmitir conocimiento”. O arriesgando aún más, en términos de una “ruptura” más amplia en términos sociales, en el debilitamiento de principios clasificatorios; abriría nuevas relaciones entre categorías.

Bibliografía

Aronson, P. (2003): La emergencia de la ciencia transdisciplinar. Cinta de Moebio. (018). Revista electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales. Universidad de Chile, Santiago, Chile. Disponible en: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10101803>

Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control, Volume 3: Towards a Theory of Educational Transmissions*. Akal, Madrid. [Con apoyo del documento de la traducción de la cátedra de Sociología de la Educación, revisión de la Editorial Akal-Cap. IV y Cap. V- Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC]

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. clases, códigos y control* (Volumen IV). Madrid: Ed. Morata.

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ed. Morata.

Clark, B. (1991). *El Sistema de Educación Superior Una visión comparativa de la organización académica*. Universidad Autónoma: Editorial Nueva Imagen.

De Pablos Pons, J. (1996). Los medios como objeto de estudio preferente para la tecnología educativa. Extracto de “Tecnología y Educación (Una aproximación

sociocultural).” Barcelona. Disponible en:

http://www.lmi.ub.es/te/any96/depablos_cedecs/v

Edelstein, G. (2008). Un capítulo pendiente: el método en el debate contemporáneo. En:

Camilloni, A. [et al.]. *Corrientes didácticas contemporáneas*. (8^{va} reimpresión. 1° edición 1996) Buenos Aire: Editorial Paidós.

Gewerc A. coord. (2008). *Paradojas y dilemas de las universidades iberoamericanas ante la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Editorial Davinci Continental.

Giordanengo, G. (2011). Entornos virtuales en la extensión universitaria. Un estudio de caso, los Programas de capacitación extensionista de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Tesis de Maestría. SECyT. UNC. FFyH. MAPE. Córdoba.

Litwin, E. (2008). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. (4ª reimpresión. 1° Edición, 1997) Buenos Aires: Editorial Paidós.