



Sección Temática: ST1- Enseñanza de la historia, la teoría y la crítica de la arquitectura, el diseño y la ciudad.

Título: “Microespacios de aprendizajes en el Taller de Historia de la Arquitectura”

Autores:

1. Brarda A.
2. Bressan B.
3. Florio P.
4. Premoli H.
5. Vázquez R.
6. Aravena P.

Cátedra: Taller de Historia de la Arquitectura a cargo Dra. Arq. Analia Brarda

Institución: Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño. UNR.

Correo electrónico: Abrarda@gmail.com

Resumen

El “Taller de Historia de la Arquitectura” a cargo de la Dra. A. Brarda de la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño de la UNR, del cual formamos parte, está organizado para el dictado de tres asignaturas, Historia de la Arquitectura I, II, III, más dos materias optativas, estructurando con ello una secuencia de aprendizajes conceptuales, procedimentales, de investigación y producción.

Desde una perspectiva pedagógica, el trabajo en taller es comprendido como un particular sistema de enseñanza - aprendizaje, un lugar de elaboración, y transformación de conocimientos, como una forma de “*aprender haciendo*” en

particular en este taller, desde la observación histórica de los objetos de estudios del ámbito local Rosario a lo global.

Por ello, dentro de la estructura del trabajo en este taller hemos estado desarrollando espacios de “*micro aprendizajes*”, en tanto estrategia educativa que se caracteriza por la brevedad de sus lecciones y sus unidades de aprendizaje.

Para realizar esta experiencia se parte de entender que la “Historia de la Arquitectura” no conforma un corpus de conocimientos cerrados, que los alumnos necesariamente deben reproducir. Y además que, los contenidos específicos pueden ir variando año a año en relación con los intereses grupales, dado que creemos que éste es el lugar donde se debe potenciar la reflexión, el juicio crítico, así como la capacidad de generar nuevas hipótesis interpretativas.

La experiencia de los micro-espacios (visitas de obras, comic, viajes, juegos, utilización de celulares, tablets, etc., cuestionarios en línea, safaris fotográficos, confección de videos, etc.) proporcionan unos conocimientos y conjuntos de habilidades sin agobiar al alumno y de una manera más dinámica que la tradicional. De esta forma se producen aprendizajes con una alta variedad de contenidos, que se centran en temas puntuales, utilizando muchas veces herramientas tecnológicas que permiten al alumno acceder con más facilidad en momentos y condiciones del día específicos como, por ejemplo, durante momentos de descanso o mientras se realiza un viaje o bien fuera del dictado formal de las asignaturas.

Estas prácticas se comenzaron a diseñar a partir de reconocer que el conocimiento hoy es ubicuo y que los aprendizajes son completamente distintos a aquellos de hace poco tiempo atrás. Ya que la academia ha dejado de ser la única detentadora del saber y donde las lecciones extensas y unilaterales ya no son hegemónicas para la transmisión de conocimientos.

Así los “*microlearning*”, o procesos de aprendizaje basados en formatos más pequeños y segmentados, se nos presentan como nuevos desafíos tanto para alumnos como para los docentes en las aulas del siglo XXI.

Palabras claves: Enseñanza-Historia de la Arquitectura- Taller-microespacios de aprendizaje

Introducción

Importantes cambios tecnológicos y culturales han impactado tanto en nuestras identidades como en las relaciones sociales y económicas.

El ritmo acelerado del consumo, la tecnología y la información nos llevan a una sociedad en la que prima lo efímero por encima de lo consolidado y duradero. En este sentido, desde hace tiempo, Zygmunt Bauman (2000) en su texto *“Modernidad Líquida”*, nos ha invitado a repensar dicha realidad acuñando términos tales como: vida líquida, la sociedad basada en el individualismo temporal e inestable, la perspectiva cambiante y con fecha de caducidad tanto de las relaciones, como del consumo, modos de actuar diferentes a las estructuras fijas de otros momentos del pasado.

Este filósofo contemporáneo cuando define la idea de *“realidad líquida”* nos está hablando de la presencia de un escenario que incita al movimiento, al flujo y a la búsqueda de nuevas experiencias, que no intenta establecer raíces en ningún lugar concreto.

Esto nos obliga a analizar cómo esta realidad nos ha impactado en el campo educativo y cómo deberíamos actuar en él, en particular en el nivel de educación superior, ya que nos encontramos en una situación en la que pareciera que dicha formación no es totalmente capaz de proveer a los jóvenes de las herramientas necesarias para incorporarse a un mercado laboral en continuo cambio.

Por otro lado, Marc Prensky (2001) sostiene que existen grandes diferencias y discontinuidades entre la generación actual de jóvenes, conocidos como *“nativos digitales”* o sea aquellos que han nacido y crecido con la tecnología y las generaciones anteriores, entre los que nos encontramos la mayoría de los docentes a los cuales nos llaman *“los inmigrantes”*. Otros autores como David White y Allison Le Cornu (2011), establecen diferentes clasificaciones de estos fenómenos y definiendo a los jóvenes como residentes y visitantes al resto. Y a su vez, establecen una distinción importante en relación con la utilización de estas metáforas, ya indican claramente la existencia actitudes distintas entre aquellas personas que recopilan información versus los que habitan de las redes sociales, y construyen una identidad digital.

Estos comportamientos reclaman de los educadores nuevas formas de enseñar para que los alumnos puedan conectar mejor con su propio proceso de aprendizaje. Y en este sentido para Prensky, los jóvenes de hoy no pueden aprender como los jóvenes de ayer, porque son diferentes tanto sus cerebros como su cultura. Es más

que evidente que nuestros estudiantes actualmente piensan y procesan la información de modo significativamente distinto a sus predecesores.

Los profesores del Siglo XXI debemos entonces, aprender a comunicarnos mejor con nuestros estudiantes a través de una lengua y de un estilo común. Ello no implica cambiar el significado de lo importante, de lo trascendente, ni tampoco fijar otras habilidades distintas. ¿Sino preguntarnos cómo debemos enseñar a estos nuevos estudiantes y cuáles son las herramientas que se pueden utilizar?

Por otro lado, los alumnos que asisten a las universidades tienen la idea de que los estudios les proporcionarán empleos de prestigio. Y, sin embargo, parecería que no están tan preparados para verse inmersos en una sociedad con transformaciones vertiginosas que requieren que ellos sean más flexibles y puedan reinventarse laboralmente con mucha rapidez. Quizás no son muy conscientes que deben integrarse a una sociedad que hoy no posee una identidad fija, que está en movimiento acelerado con un alto grado de incertidumbre.

La Universidad, tiene entonces como función primaria el desafío de formar sujetos competentes y cada vez más preparados para dar respuestas a las exigencias del contexto socio profesional, como así también formarlos para el desarrollo personal y para el mejoramiento de su calidad de vida.

Pareciera que el ser profesional no tiene que ver tan solo con los títulos obtenidos por una persona, sino con tres factores interrelacionados:

- .- la capacidad de cumplir con las metas del trabajo y de resolver problemas;
- .- la capacidad de una persona de innovar constantemente su labor;
- .- la capacidad de amar lo que se hace.

Por lo tanto, hoy más que nunca se requieren instituciones de educación superior que produzcan profesionales y no únicamente personas con títulos. En otras palabras, se requieren centros de educación superior que basen su formación tanto en los conocimientos como en habilidades, destrezas y aptitudes que permitan a los egresados de la universidad contribuir con el desarrollo de la sociedad.

Por otro lado, nos encontramos con ciertos fenómenos que atraviesan a la sociedad en su conjunto, alguno de los cuales afectan a la actividad educativa. Como, por ejemplo, la indiferencia de los jóvenes por los textos escritos, la observación práctica nos indica que existe una cierta incomunicación tanto entre pares como con sus

profesores y evitan la actividad de la lectura y muchas veces esto lleva al desgano e incluso a la deserción.

Por otra parte, existe la impresión de que los universitarios no saben cómo leer y con frecuencia esto depende del hecho de que no saben por qué deben leer los textos asignados.

Por eso es importante como podemos contribuir desde la enseñanza de la Historia de la arquitectura a la *“alfabetización académica”* (CARLINO P., 2007). Puesto que los textos académicos son piezas comunicativas fundamentales en cualquier estudio del nivel superior. Particularmente dichos textos necesitan de un conocimiento acabado, vasto, preciso en cuanto a su forma y estructura, sus requerimientos, su lenguaje, sus características propias. En este sentido la alfabetización académica, se constituye por un conjunto de nociones y estrategias que permiten a los distintos actores participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las diversas actividades de análisis y/o producción de textos específicos que se requieren para aprender en la universidad.

Esto implica el reconocimiento de las prácticas del lenguaje y del pensamiento empleadas en el nivel de la enseñanza superior. Lo que involucra a su vez, la manera en que se llega a pertenecer a una determinada comunidad científica y/o académica, en este caso el de la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño de la UNR.

Los modos de leer y de escribir, de elaborar, adquirir y comunicar conocimientos no son iguales en todas las disciplinas. Esto nos permite pensar que la alfabetización no es una habilidad básica que se adquiere de una vez para siempre. La diversidad de textos, tipos de textos, propósitos, reflexiones, etc., plantean a los diferentes actores nuevos desafíos y establecen exigencias de permanente aprendizaje.

Por otra parte, la escritura también es uno de los métodos más poderosos para aprender ya que las distintas disciplinas poseen modos de pensar vinculados a sus formas particulares de escribir.

En términos generales, todos los docentes compartimos la idea de que leer y/o escribir son componentes intrínsecos al aprendizaje de cualquier asignatura. Ya que es a través de la lectura-escritura como los alumnos pueden vincularse con la producción disciplinar cualquiera esta sea.

Pero a pesar de que estas tareas parecen imprescindibles, se observa que los estudiantes universitarios lo hacen poco y con dificultad.

Los docentes esperamos que lean y/o que escriban y que entiendan de una determinada manera lo que hacen, pero no solemos dedicarle el tiempo necesario para guiarlos y enseñarles a que lo hagan. Quedando entonces la lectura y también la escritura solo a cargo de la voluntad de los alumnos.

Lo dicho en párrafos anteriores, nos obliga a reflexionar cómo tendría que ser la relación entre la formación académica y su utilidad para la inserción en el mercado del trabajo y en particular qué puede aportar y de qué manera se debería abordar el estudio de la Historia de la Arquitectura.

A su vez, en otro orden de temas, podemos reconocer que se ha producido una pérdida de credibilidad de las herramientas pedagógicas utilizadas hasta el hoy, puesto que su empleo está dando respuestas relativas a las necesidades actuales. Resumiendo, pensamos que los espacios de enseñanza- aprendizaje tendrían que ser distintos para poder operar frente a este nuevo entorno, dado que la cultura ya no se la considera un conjunto claro de saberes a transmitir o memorizar como entendía la enseñanza tradicional.

En este contexto y situados en el *“Taller de Historia de la Arquitectura”* a cargo de la Dra. Arq. Analia Brarda de la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño, esta ponencia tiene como objetivo reflexionar sobre los aportes pedagógicos que pueden suministrar los micro espacios de aprendizajes implementados al interior de este taller para la enseñanza de la Historia de la Arquitectura, puesto que el desarrollo tecnológico actual está modificando, tanto los recursos docentes como las estrategias didácticas a emplear.

Estas prácticas se comenzaron a implementar a partir de reconocer que el conocimiento hoy es ubicuo y que los aprendizajes son completamente distintos a aquellos de hace poco tiempo atrás. Ya que la academia ha dejado de ser la única detentadora del saber y donde las lecciones extensas y unilaterales ya no son hegemónicas para la transmisión de conocimientos.

El Taller de Historia de la Arquitectura y los microespacios de aprendizajes

La Teoría Social del Aprendizaje (WENGER, 2001), enfatiza la noción de éste como participación social. Aprender implica participar de manera activa en las prácticas de las comunidades sociales, así como construir identidades en relación con estas

comunidades, pues participar en una práctica no solo da forma a lo que hacemos sino también conforma quiénes somos y cómo interpretamos lo que hacemos. Entonces, podemos decir que el conocimiento es una cuestión de competencia en relación con ciertas empresas valoradas socialmente y conocer es cuestión de participar en la consecución de dichas empresas comprometiéndose de una manera activa en el mundo.

Este autor, enfatiza el carácter inherentemente social y negociador del conocimiento, y así como del pensamiento y la acción de las personas en la actividad. Sosteniendo a su vez, que el aprendizaje, el pensamiento y el conocimiento, son relaciones entre personas en actividad, y un contexto estructurado social y culturalmente.

Por lo dicho, entendemos que hoy la enseñanza no puede estar relacionada solamente con el saber técnico del cargo a desempeñar, sino además con la promoción de *“habilidades o competencias blandas o transversales”*. Siendo estas el resultado de una combinación de habilidades sociales, de comunicación, de forma de ser, de acercamiento a los demás, que permitan trabajar en forma colaborativa, y/o aquellas que ayuden a las personas a relacionarse y comunicarse de manera efectiva para resolver los problemas que se les presenten.

En particular en la FAPyD-UNR ha estructurado el curriculum para la enseñanza de la Arquitectura a través del diseño de asignaturas. En el Plan de estudios 2008, se indica que abordaje de la Historia de la Arquitectura debían ser desarrollados en el contexto del trabajo en *“Taller”*. Entendido a éste como una asociación de materias que desarrollan una experiencia de enseñanza y aprendizaje teórico-práctico en un ámbito interactivo que involucra a docentes y estudiantes.

Por lo dicho, el taller al que pertenecemos está compuesto por tres asignaturas, Historia de la Arquitectura I, II, II y dos materias optativas.

Este equipo de trabajo parte en su labor cotidiana de comprender que, el saber arquitectónico en tanto objeto de estudio de la historia se conforma a través de una multiplicidad de abordajes, tanto teóricos como prácticos, los que estructuran una compleja red de aprendizajes.

Entonces, para realizar estas tareas específicas de enseñanza-aprendizaje tenemos en cuenta por un lado que la Historia de la Arquitectura, no conforma un corpus de conocimientos cerrados, que los alumnos necesariamente deben reproducir memorísticamente.

Este “*Taller*” ha estructurado una secuencia de aprendizajes conceptuales, procedimentales, de investigación y producción de la forma más horizontal posible. Desde una perspectiva pedagógica, se despliega un particular sistema de trabajo para poder elaborar, y transformar los conocimientos, partiendo de la observación histórica de las obras de arquitectura (en sentido amplio) del ámbito local Rosario primero para luego abordar la problemática nacional y global.

Esta modalidad de trabajo no ha implicado reproducir una sumatoria de materias, sino una lógica de organización interna. Una manera de enseñar, marcada por cierta flexibilidad de la tarea docente acompañada por la rotación y el intercambio de responsabilidades de los mismos dentro del taller, potenciando con ello la renovación y profundización de la labor específica.

En cada una de las Historias I, II, III se plantea el desarrollo de un análisis sincrónico de los temas que abarca diferentes arcos temporales (del siglo XV al siglo XXI), para luego promover la reflexión sobre los procesos diacrónicos que interceptan a los objetos de estudio bajo análisis.

La estrategia didáctica parte entonces del reconocimiento de casos locales, puesto que como bien señala Litwin “...*los relatos de casos...*, son complejos y dilemáticos, ya que muestran una situación real en la que convergen para el análisis, datos, conceptos, relaciones paradigmáticas; suelen ser expresiones de los vínculos interdisciplinarios y constituyen una clara propuesta enriquecedora de las comprensiones.” (LITWIN ,2001)

Para desarrollar lo anteriormente dicho se procede a la realización de: clases puntuales como instancias donde el profesor de forma dialogada pueda suministrar abundante información en poco tiempo. Lecturas dirigidas para guiar la adquisición del pensamiento auto regulatorio, de modo de lograr el aprendizaje independiente. Trabajos prácticos de producción favoreciendo la adquisición del conocimiento a través del “*hacer*” colectivo e individual. Se generan también espacios de aprendizajes entre las distintas materias o niveles, estableciendo intercambios con otras cátedras y/o enriqueciendo la tarea educativa en la vinculación al medio.

No obstante, lo dicho como señala Carlino (2007, pág.2) “*Aprender en la universidad no es un logro garantizado*”, en este sentido este taller se ha propuesto diversificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje para lograr un aprendizaje significativo, acordes a las necesidades de los nuevos estudiantes.

Además de dicha planificación general del taller, en estos últimos años hemos estado desarrollando espacios de “micro-aprendizajes”, en tanto estrategia educativa que se caracterizan por la brevedad de sus lecciones y sus unidades de aprendizaje. Puesto que, el “*microlearning*” (NIELSEN J.,1998), o procesos de aprendizaje basados en formatos más pequeños y segmentados en pequeños contenidos o piezas de información que están relacionadas, se nos presentan como nuevos desafíos tanto para alumnos como para los docentes en las aulas del siglo XXI. Para realizar esta experiencia se partió de la idea de que la “*Historia de la Arquitectura*” no conforma un corpus de conocimientos cerrados, que los alumnos necesariamente deben reproducir. Y además que, los contenidos específicos pueden ir variando año a año en relación con los intereses grupales, dado que creemos que esto permite potenciar la reflexión, el juicio crítico, así como la capacidad de generar nuevas hipótesis interpretativas.

También entendemos a estos microespacios como un campo propicio para que tanto los estudiantes como los profesores podamos discutir sobre los problemas, los temas urbanos-arquitectónicos que cada grupo considere más significativo.

Hasta el momento dichos microespacios estuvieron conformado por distintas acciones, tales como visitas de obras, diseño y ejecución de un comic, viajes, juegos, utilización de celulares, tablets, etc., cuestionarios en línea, safaris fotográficos, confección de videos, etc., lo que ha permitido proporcionar unos conocimientos y conjuntos de habilidades sin agobiar al alumno y de una manera más dinámica que la tradicional.

A continuación, a modo de ejemplo se comenta brevemente el trabajo sobre la construcción de cómic, el que consistió en la reconstrucción del Rosario del 1900, como recurso didáctico para iniciar a nuestros alumnos en la lectura crítica de la imagen.

Los objetivos de este trabajo fueron: fomentar la creatividad, crear hábitos de lectura de textos e imágenes, ejercitar la comprensión lectora, estimular los métodos de análisis y síntesis y promover el debate y el trabajo colaborativo.

El cómic en tanto estructura narrativa conformada por una serie de secuencias progresivas de pictogramas que pueden también poseer elementos de escritura fonética posee dos partes bien diferenciadas. El pictograma se presenta como conjunto de signos icónicos que representan gráficamente el objeto u objetos que se trata de designar (obras de arquitectura, espacios urbanos significativos), en este

caso un escenario particular de la ciudad de Rosario, el área fundacional y por otro el texto que establece el hilo narrativo.

La construcción del cómic en tanto medio de aprendizaje lingüístico no tradicional permitió fomentar la capacidad crítica del alumno y le proporcionó múltiples informaciones que el estudiante necesariamente tuvo que descubrir. Ya que éste intervino tanto los factores explícitos de la imagen y grafía como los implícitos Entre viñetas.

En síntesis, los microespacios de aprendizajes han tenido y tienen las siguientes características:

- .- son flexible, se aprende en pequeños pasos y se provee la información necesaria en todo momento.
- .- se caracterizan por la simplicidad, con mensajes contextualizados y fáciles de asimilar.
- .- las actividades duran poco tiempo (leer un SMS, ver un video, responder un cuestionario, etc.)
- .- los aprendizajes se desarrollan en diversos contextos y con distintas herramientas tecnológicas (PC, tabletas, móviles, etc.)
- .- el aprendizaje se aborda desde lo simple a lo complejo, focalizando ideas y temas concretos, para evitar la dispersión.

De esta forma se han producido aprendizajes con una alta variedad de contenidos, que se centraron en temas puntuales, utilizando muchas veces herramientas tecnológicas que han permitido al alumno acceder con más facilidad en momentos y condiciones que no fueron necesariamente en el espacio áulico como, por ejemplo, durante momentos de descanso o mientras se realizaba un viaje o bien fuera del dictado formal de las asignaturas.

Disponer de diferentes tiempos, espacios y modalidades en la interacción, se constituyó en una oportunidad para un ambiente más flexible que permitió aumentar las posibilidades de la interacción entre estudiantes entre sí, y entre los estudiantes y los profesores.

En todos los casos los alumnos han experimentado procesos de construcción colectiva del conocimiento, ya que no realizan una simple construcción histórica como corrientemente se denomina de *"copy and paste"*. Superando así la fragmentación de saberes, al establecer espacios de oportunidad para que los estudiantes identifiquen las relaciones que articulan los conceptos, puedan

realizan análisis críticos, promueva la discusión, la circulación de la palabra, en síntesis impulse la participación. Y lo producido, ha servido de base para la construcción de interpretaciones críticas y personales.

Conclusiones

En síntesis, nos enfrentamos a nuevos tiempos que demandan aprendizajes significativos de aquella información a la que estamos expuestos, pero para ello, requerimos también en parte de desaprender algunas actitudes y/o costumbres que nos llevan a conformarnos con lo que se nos presenta, sin dejar un espacio a la duda, a la reflexión y por último a la formación continua.

El primer paso que nos compete como educadores es entender a los nuevos estudiantes, en cuanto a que prefieren recibir la información de forma ágil e inmediata, que son capaces de realizar multitareas y procesos paralelos, que prefieren las expresiones gráficas a los textos, que son mucho más propensos a las investigaciones a través de accesos al azar (desde hipertextos), que se potencian más cuando trabajan en red, además rápidamente toman conciencia de que van progresando, buscan la satisfacción y recompensa inmediata y prefieren instruirse de forma lúdica que a través del estudio tradicional.

Por ello pensamos que los micro espacios de aprendizajes nos han abierto un lugar para la formación de una verdadera *“Comunidad de Aprendizaje o de práctica”* (WENGER, 2001), puesto que una comunidad de práctica requiere que se realicen acciones conscientes dirigidas a potenciar y desarrollar tanto el aprendizaje grupal como el que individualmente puedan lograr cada uno de sus miembros participantes.

Por tanto, desde el punto de vista procedimental, y de intervención desde la formación en competencias para la autorregulación del aprendizaje, consideramos necesario el empleo de herramientas metodológicas que permitan a los aprendices reconocer y evaluar de modo sistemático cómo evolucionan sus trayectorias personales al insertarse en la red de relaciones que establece dicha comunidad.

En resumen, las habilidades duras, a las que asociamos con todo el conocimiento académico curricular obtenido durante el proceso formativo formal, debe sumársele también las habilidades blandas que implica una práctica de forma integral de: aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos, trabajos colaborativos y valores adquiridos. Puesto que, no solo hace falta tener conocimiento de la Historia de la

Arquitectura, sino también es necesario que los estudiantes puedan realizar lecturas críticas, establecer argumentaciones, desarrollar liderazgo y/o las habilidades expresión, entre otras. En este sentido el uso de las tecnologías en el aula de clase se ha convertido en una poderosa aliada de los micro espacios académicos implementados por este grupo de trabajo.

Como indica Escotet (1990, pág. 186), “...*El auténtico protagonismo de la Universidad y de la escuela, tiene que dirigirse a ayudar a pensar a la persona: enseñar a aprender; a inculcar amor profundo por la idea de conocer, más que a dar información a saber dónde buscarla y cómo seleccionarla e interpretarla; a generar nuevos conocimientos*”.

Para finalizar como dice Italo Calvino (2013) en su libro “*Las ciudades invisibles*”, hay que darle tiempo al extranjero (alumno y/o docente) para aprender a hablar la lengua del Emperador (alumno y/o docente), pues “...*recién llegado y sin saber nada de las lenguas del Levante, Marco Polo no podía expresarse sino extrayendo objetos de sus maletas: tambores, pescado salado, collares de colmillos de jabalí, y señalándolos con gestos, saltos, gritos de maravilla o de horror, o imitando el aullido del chacal y el grito del búho...Con el paso del tiempo, en los relatos de Marco las palabras fueron sustituyendo los objetos y los gestos: primero exclamaciones, nombres aislados, verbos a secas, después giros de frase, discursos ramificados y frondosos, metáforas y tropos. El extranjero había aprendido a hablar la lengua del emperador, o el emperador a entender la lengua del extranjero...*”

Bibliografía

CALVINO ITALO (2013) *Las ciudades y los intercambios en Las ciudades Invisibles*.

Bs.As.: Editorial Grupal

CARLINO, Paula (2007) *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

ESCOTET M.A. (1990) Visión de la Universidad del S.XXI, Dialéctica de la misión universitaria en una era de cambio. En Revista Española de Pedagogía. Pág.186-188.

GONZÁLEZ MAURA, V., GONZÁLEZ TIRADOS, R.M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia Universitaria. Revista iberoamericana de educación. N. ° 47, Pág.185-209.

- LITWIN, Edith. (2001) *La integración: una estrategia de enseñanza para favorecer mejores reflexiones en la enseñanza superior*. Bs. As.: Revista Contextos. Revista de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. UBA. Número Especial 6 +7. Primavera más verano 2001. Disponible en www.litwin.com.ar
- NIELSEN, J. (1998). Microcontent: How to Write Headlines, Page Titles, and Subject Lines Consultado el 30 de abril en: <http://www.useit.com/alertbox/980906.html>.
- PRENSKY, M. (5 de octubre de 2001). Digital Natives Digital Immigrants, On the Horizon. MCB University Press. Volumen 9. Recuperado de: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- SOUTO, Marta y otros (1999) Grupos y dispositivos de Formación. Bs. As.: Novedades Educativas. Acerca del carácter intencional de los dispositivos pedagógicos.
- WENGER, E. (2001): Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós.
- WHITE, D. y LE CORNU, A. (5 de septiembre de 2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. First Monday. Volumen 16. Number 9. Recuperado de: <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/3171/3049>