

# MAIA: qué y cómo se puede aprender en escenarios alternativos de educación no formal

Gary A. CIFUENTES  
CIFE, Universidad de Los Andes  
Bogotá D.C., Colombia

Carola A. HERNÁNDEZ  
CIFE, Universidad de Los Andes  
Bogotá D.C., Colombia

Mariana TAFUR  
CIFE, Universidad de Los Andes  
Bogotá D.C., Colombia

y

Álvaro H. GALVIS  
CETL, Universidad Estatal de Winston-Salem,  
Winston-Salem, Carolina del Norte, 27110, USA

## RESUMEN

En este artículo presentaremos la experiencia de un curso en línea, con base en tres estudios de caso; en cada uno de ellos se analizan los espacios de reflexión personal y de metareflexión de los estudiantes seleccionados, buscando responder a las preguntas ¿sobre qué aprendían estos estudiantes?, ¿cómo lo aprendían? y ¿por medio de qué tipos de interacción lograban hacerlo?. Además de realizar un seguimiento al contenido de sus reflexiones independientes, se realizó un análisis transversal que buscó evidenciar aspectos comunes y particulares en el proceso de aprendizaje de estos casos de estudio. Para analizar el impacto que tuvo MAIA en el aprendizaje de los estudiantes se establecieron tres categorías de análisis: las interacciones, los aprendizajes y la motivación. A partir de los estudios de caso se encontró que el tipo de interacciones que propicia este tipo de ambientes de aprendizaje no formal se caracteriza por una valoración positiva de los aportes de los otros, que los aprendizajes que se lograron desarrollar están muy relacionados con los objetivos propuestos en el curso, y por último, que la motivación cambia partiendo de una extrínseca a un intrínseca, donde los estudiantes encuentran sentido en las actividades propuestas al relacionarlas con su práctica laboral.

**Palabras Claves:** Moderación virtual, Aprendizaje colaborativo, interacciones, e-learning y Ambientes de aprendizaje.

## VISIÓN GENERAL DEL CURSO MAIA Y SUS FACILITADORES

En esta sección del artículo brindamos un contexto que sirve para entender luego la discusión de los casos que se presentan.

MAIA (Moderación en Ambientes Interactivos de Aprendizaje) es un curso en la red que ha estado en

continua evolución por casi ocho años. La versión original se llamó MOOM (Moving Out of the Middle) y fue escrito en inglés por Sarah Haavind para el Concord Consortium<sup>1</sup>, en respuesta a la necesidad de formar moderadores de discusiones bajo la filosofía de facilitación desde el lado. Se trataba de crear un ambiente en total consonancia con los resultados de investigación acerca de educación en la red siguiendo el *Modelo de Concord* y que están consignados en el libro *Facilitating Online Learning: Effective Strategies for Moderators* [1]. Alvaro Galvis y Sherry Hsi, de Metacursos, hicieron traducir al español el libro de Collison, con permiso de Concord y licencia de uso de Atwood Publishing (2003); sobre esta base se construyó MAIA y se perfeccionó con base en retroalimentación de los participantes. La versión actual [5] se construye sobre cuatro grandes componentes:

- *Discusiones pragmáticas y genuinas.* Alvaro Galvis recreó en 2004 MOOM en español como MAIA, combinando las discusiones sobre facilitación y los espacios de construcción de comunidad del curso original con el uso de mapas conceptuales como complemento a las lecturas. Surgieron en 2005 los  *criterios TIGRE*, fruto de la necesidad de dar retroinformación oportuna y eficaz a los participantes acerca de la calidad de sus aportes a la discusión; su versión actual [3] es casi un estándar en discusiones pragmáticas.
- *Tecnologías Web 2.0:* La evolución continua de las TIC para educación llevó a integrar su exploración como parte fundamental del curso, elemento que se convierte en el segundo gran componente de MAIA: Durante las primeras cinco semanas se exploran tres TIC que pueden agregar valor al facilitador de ambientes interactivos de aprendizaje, dejando a

<sup>1</sup>

Ver <http://www.concord.org>

iniciativa del participante ir más allá de lo requerido, dentro del marco de LA PIOLA, una clasificación de TIC para educación creada por Galvis [4].

- *Reflexiones a lo largo del proceso*: El tercer eje del curso son las reflexiones semanales en una bitácora digital, tanto a nivel individual acerca de las lecciones aprendidas de lo hecho en la semana, como de tipo colectivo para sacar conclusiones como futuros facilitadores a partir de lo aprendido por todos en la semana; estos aportes al blog se auto-controlan con la rúbrica TIPS [6].
- *Aplicación de lo aprendido y retro-alimentación entre pares*: Sobre las tres columnas anteriores los participantes aplican y viven en carne propia los principios de facilitación desde el lado y el uso de TIC, moderando discusiones pragmáticas en pequeños grupos, como diseñando en un wiki un foro de discusión que quisieran moderar en la realidad. La información de retorno entre pares y usando criterios propuestos en MAIA son el corazón del proceso de aplicación.

## EL ROL DE LOS FACILITADORES EN MAIA

Los participantes en MAIA viven una experiencia de facilitación desde el lado en la que los moderadores modelan lo que se predica en el curso. Dan seguimiento continuado a las discusiones pero intervienen sólo cuando hace falta, sea porque se pierde el foco o porque hace falta profundizar en lo que se discute. Para hacer esto, están atentos a coleccionar “gemas” en el diálogo y a construir conocimiento sobre ellas, son co-aprendices a lo largo del proceso, cuidando que sus aportes a la discusión cumplan con criterios TIGRE. También comparten sus hallazgos en la reflexiones de cada semana y agregan valor a los hallazgos de otros en sus meta-reflexiones, cuidando que éstas cumplan con los criterios TIPS. Otra función importante es la de acompañar al grupo en su participación como miembros de una comunidad saludable, estando pendientes de los diálogos genuinos que se dan entre ellos, de los silencios y posibles causas, de la solución de problemas técnicos y de otra índole que se suelen presentar entre jóvenes y adultos que toman parte en el curso.

## METODOLOGÍA

Para la realización de esta investigación, se realizaron tres estudios de caso en los que se analizaron los espacios de reflexión personal y de metareflexión más pertinentes para lograr responder qué cosas aprenden los estudiantes y cómo las aprenden gracias a este curso. Para responder a estas preguntas, se construyeron tres categorías para el análisis:

- *Interacciones*: Se refiere al tipo de interacciones que existen entre los participantes de MAIA y los efectos significativos que dicha interacción reportan en el aprendizaje.
- *Aprendizajes*: Se refiere a los tipos de aprendizajes que adquieren los estudiantes e indaga por aquellos que resultan más significativos.
- *Motivación*: Se refiere a los tipos de motivaciones (intrínsecas y extrínsecas) que mueven a los estudiantes a cumplir con las actividades de MAIA, y su cambio a lo largo del proceso.

En particular, se revisaron los foros semanales y los Blogs individuales. De los primeros fue posible analizar el modo como los estudiantes construían conocimiento a partir de la interacción con las lecturas asignadas, sus compañeros y las actividades propuestas, de modo que resultaba un espacio propicio para analizar los desempeños reales que tenían que realizar los estudiantes de manera individual o colaborativa, y determinar el tipo de interacciones se llevaban a cabo allí. En el caso de los Blogs fue posible analizar discursivamente (es decir ya no como un desempeño sino como una metareflexión) los aprendizajes y las motivaciones que se lograban semana a semana, gracias a las actividades realizadas en cada espacio.

Además de realizar un seguimiento al contenido de las reflexiones independientes de cada estudiante seleccionado como caso, se realizó un análisis transversal que buscaba evidenciar aspectos comunes y particulares en el proceso de aprendizaje en dichos casos. El enfoque con el que se abordó el estudio fue de tipo cualitativo, el cual asume la importancia de “entender el mundo complejo de la experiencia vivencial desde el punto de vista de quienes la experimentan, así como comprender sus diversas construcciones sociales sobre el significado de los hechos y el conocimiento”<sup>2</sup>.

Por su parte, la estrategia metodológica implementada fue el estudio de caso; como lo plantea Stake [7, p.11]: “Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”.

Debido a que la apuesta pedagógica de MAIA es de corte constructivista y su orientación es hacia el trabajo horizontal y colaborativo, interesaba interpretar esas interacciones, aprendizajes y el grado de motivación desde lo que fueran construyendo los tres estudiantes (con otros e individualmente). Con esto no se pretendía generalizar para el resto de cohortes y experiencias educativas -similares a la propuesta metodológica del

---

<sup>2</sup> Historial de los Enfoques Cuantitativo, Cualitativo y Mixto: Raíces y Movimientos decisivos. Documento de clase. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. Pág. 8.

curso- sino comprender qué significa aprender en un contexto no directivo, centrado en el estudiante y con trayectorias profesionales muy diversas.

Por cierto, la selección de los tres casos buscó que hubiese algún tipo de representatividad en medio de la heterogeneidad de perfiles entre los estudiantes, pero también buscó la diversidad en los desempeños y en los procesos que vivieron cada uno de estos estudiantes; como afirma nuevamente Stake: *“De los estudios cualitativos de casos se esperan ‘descripciones abiertas’, ‘comprensión mediante la experiencia’ y realidades múltiples’ (...) es de gran importancia la función interpretativa constante del investigador”* (Ibíd. Pág. 46-47)

## HALLAZGOS DESDE LOS TRES CASOS DE ESTUDIO

Para cada uno de los casos se hace una breve descripción del perfil del estudiante y un recuento sobre su proceso en el curso, resaltando lo más destacado en las categorías propuestas, para hacer luego un análisis del tipo de aprendizajes que se pudieron evidenciar en el estudiante desde los espacios y actividades ya mencionados anteriormente.

### Caso [X]

**Caracterización:** [X] es una psicóloga, estudiante de Maestría en Educación que actualmente trabaja como asistente graduada en diferentes proyectos relacionados con este tema. Desde el inicio del curso confiesa que lo tomó desconociendo los ambientes virtuales de aprendizaje y como ella misma dice *“Este curso es una decisión que evidencia mi deseo de confrontarme y ser confrontada, de la necesidad de desmitificar mis creencias y actitudes frente a escenarios virtuales”*.

**Proceso:** Desde el inicio del curso esta estudiante se caracteriza por ser muy reflexiva y ello se evidencia por el tipo de preguntas que se plantea, no solo en el espacio de Blog (aprendizaje individual) sino en los foros semanales. Es claro que sus intervenciones están permeadas por su formación en Ciencias Sociales y ello le da más elementos para comprender la propuesta colaborativa del curso, al menos a un nivel conceptual. De igual forma, su formación previa como psicóloga resulta ser una variable que incide significativamente en los análisis que hace de las lecturas, el tipo de preguntas reflexivas que se plantea al final de cada intervención en los foros, y las relaciones que establece entre lo visto en el curso y lo que vive o ha vivido en sus proyectos de trabajo. En ese sentido, preguntas alrededor de la educación tradicional, el diseñar o implementar un ambiente de aprendizaje y cuestionarse sobre el tipo de relación que se construye entre maestro y alumno son

temas transversales a lo largo del curso para esta estudiante.

Como indicador de aprendizaje en esta estudiante, es necesario contrastar lo que pensaba al inicio del curso con lo que encuentra al final, pues ello evidencia una transformación de tipo actitudinal, relacionada con sus concepciones y expectativas sobre lo virtual. Dice al inicio del curso: *“llego a MAIA como resultado de una decisión que busca enfrentar un ‘mito’”*; mito referido con que, según ella, en los medios virtuales no se puede aprender porque no hay interacción cara a cara. Así entonces, y por el tipo de reflexiones que plantea esta estudiante durante el proceso, es claro que hay una evidencia de cambio:

*“Para mí es importante reconocer que un proceso que inició con incertidumbre y algo de incredulidad hoy termina solo con satisfacción y seguridad de haber construido aprendizajes significativos como confirmar que sí puedo y se puede aprender en ambientes virtuales, que se puede generar interacciones y lo más importante que se puede humanizar lo virtual a través de una moderación de “guía del lado” junto con las estrategias de voces, tonos y estrategias de pensamiento crítico”*.

Respecto al grado de motivación para entrar a participar en ciertos espacios, puede recordarse la variable de heterogeneidad de trayectorias profesionales de los integrantes que componen este curso. Precisamente, esta estudiante reconoce que en las primeras semanas del curso no entraba a ciertos espacios por el tipo de lenguaje que se manejaba allí, ajeno a su profesión: *“[no siempre] uno está interesado en determinadas temáticas que se generan con ciertos participantes (...) esto me sucedió con mucha frecuencia en el foro de herramientas e incluso en “Consulta a un colega”, donde evité en varias ocasiones participar en hilos de discusión en que “tecnificaba las semillas”, pues las temáticas y el lenguaje de los ingenieros es distante del mío”*.

Lo anterior contrasta con lo que esta misma estudiante afirma hacia el final del proceso, momento de valoración general del curso en la semana 10, cuando encuentra muy significativo el espacio de Consulte un Colega para resolver dudas que al inicio nadie respondía, producto según ella del clima colaborativo que se fue generando.

### Caso [Y]

**Caracterización:** [Y] es administrador de empresas, especialista en gerencia de recursos humanos, gerencia social y gerencia financiera. Ha trabajado en la Universidad Central de Bogotá, el Politécnico Grancolombiano Bogotá, la Universidad Distrital de Bogotá y la Universidad Cooperativa de Colombia en Bogotá y en Neiva. Actualmente maneja la plataforma virtual de la Universidad Cooperativa de Colombia en Neiva en el área institucional, y está vinculado a la

docencia. Tomó MAIA para apoyar su trabajo, buscando actualizarse en temas de tecnología de información y comunicación.

**Proceso:** El proceso de aprendizaje de [Y] sobresale por los cambios en los desempeños relacionados con las interacciones. Inicia el curso con expectativas sobre el trabajo en grupo, basándose en una comunicación unidireccional hacia sus compañeros *“Estoy dispuesto a colaborarles a todos mis colegas”*. En sus publicaciones comenta las lecturas y las preguntas hechas por los profesores, sin embargo no comenta o construye a partir de lo dicho por sus pares, y concluye cerrando el diálogo *“al momento de formular preguntas, se debe tener claro a quién y con qué fin se están formulando las preguntas...si son de forma apropiada”*. Adicionalmente espera una retroalimentación, también en una vía, únicamente de los profesores hacia cada estudiante. Ve la motivación como un factor fundamental del proceso de aprendizaje del estudiante, comprometiendo al profesor como generador de ésta.

Durante el proceso se observan cambios en la forma en que [Y] interactúa con sus compañeros, generando las primeras preguntas para sus compañeros *“¿Estamos en realidad compartiendo conocimiento?”*. Así mismo inicia una búsqueda de construcción de conocimiento en comunidad *“[T] menciona algo que me parece interesante y es ese cuidado de lo que se escribe cuando interactuamos en ambientes virtuales. Creo que eso es entendible porque al publicar en la red estamos dejando una evidencia que no se «olvida» fácilmente”*, aunque aún predomina una sola vía *“Con esta herramienta podemos en los diálogos, fortalecer, aclarar y profundizar el pensamiento de otros participantes”*.

A lo largo de todo el proceso la concepción de [Y], en cuanto a la retroalimentación, se mantiene como un juicio del profesor hacia el estudiante, en una sola vía. Sin embargo, durante el trabajo en grupos de cuatro personas (a partir de la sexta semana) [Y] inicia y fortalece las interacciones en doble vía con sus pares, generando un diálogo más profundo. Esto lleva a una construcción grupal de conceptos en los que se involucra interacción y formas de participación de la comunidad. [Y] reflexiona al respecto, *“Considero que sí valió la pena haberme esforzado, para que hoy en día esté en capacidad de poder ser más interactivo en los ambientes virtuales de aprendizaje”*. Sin embargo, cuando la clase regresa a interacciones generales (todos los participantes dialogan en un foro general) [Y] construye nuevamente mensajes que no conectan lo dicho por la comunidad.

### Caso [Z]

**Caracterización:** [Z] es un ingeniero de sistemas que está cursando la maestría en sistemas y computación. Decidió tomar MAIA como curso libre electivo porque le interesa la docencia y le pareció una

buena oportunidad aprender más sobre tecnología aplicada a la educación. Le preocupa la relación entre las herramientas y diseño pedagógico, de manera que realmente ayuden al aprendiz, porque siente que no todas las herramientas son útiles y que aún esta relación no ha sido explorada a profundidad.

**Proceso:** Este participante es muy práctico, se siente cómodo con criterios de calidad como los TIGRE, ubica problemas y trata de ser propositivo en la resolución de los mismos. Inicialmente su motivación es alentada por los espacios sobre herramientas digitales donde su profesión le brinda seguridad, pero con el paso del curso identifica que también influye mucho el sentirse escuchado y sentir que puede aportar a los otros.

Le impacta mucho el tema de la salud de la comunidad virtual pues le permite ver que el uso de tecnología debe ir acompañado de otras acciones para promover ambientes colaborativos para el aprendizaje. Se preocupa genuinamente por la motivación del grupo al utilizar los indicadores de comunidad saludable como niveles de participación, calidad de las mismas, dificultades que reportan los participantes para analizar estos aspectos. Es muy reflexivo sobre qué puede afectar la motivación y concluye que las participaciones poco frecuentes o tardías son un elemento muy importante, por lo cual trata de alentar al grupo para participar de manera más regular y desde el inicio de las semanas para poder generar diálogos profundos. También, utiliza chats y Skype con el propósito de apoyar en el uso de tecnologías y compartir experiencias con otros miembros del grupo, aportando de manera permanente y pertinente en los foros sociales del curso para relacionarse en temas menos formales con los otros participantes.

Para [Z] resulta claro que el aprendizaje en este curso es una mezcla de la experiencia que está viviendo y una búsqueda de fundamentos más teóricos en el material del curso, identifica en varios momentos como las lecturas le han aportado a comprender o profundizar posteriormente a situaciones que ha venido pensando o viviendo en el curso. Sus referentes sobre qué ha hecho y qué ha aprendido son un recorrido por los diferentes espacios del curso: qué herramientas tecnológicas ha analizado, qué ha leído y cómo lo aplica a su desempeño y más adelante a su experiencia de moderación o en la construcción de su Wiki donde se sintió “retado” y muy motivado por la respuesta del grupo a su trabajo. Por ello [Z] termina MAIA expresando abiertamente: *“Creo que el curso ha sido importante por todo lo que ha aportado a mi perfil como docente. Me ha permitido ver de forma más amplia los tipos de dialogo y como poder aplicarlos de acuerdo al contexto. Creo que todos estos elementos harán que mi forma de ver la docencia cambie un poco inclusive la presencial porque a mi parecer todo lo que hemos visto de algún modo se puede aplicar a los cursos clásicos a los que estamos acostumbrados y no solo a los virtuales.”*

## ASPECTOS TRANSVERSALES EN LOS TRES CASOS

Los tres casos estudiados son interesantes por sí mismos, en cuanto que presentan facetas diferentes de la participación de tres adultos en un curso en la red que mostraba desde el inicio distintos atractivos para cada quien, ofreciendo oportunidades de crecer en lo pedagógico (cómo facilitar procesos de aprendizaje), tecnológico (qué herramientas usar para apoyar distintos procesos) y también en lo personal (encontrarse y desarrollar habilidad como aprendiz y facilitador en ambientes virtuales).

Es evidente, en la participación en las discusiones, una creciente conciencia en la aplicación de los criterios TIGRE (T por buen título, I por ilación, G por generador de discusión, R por bien redactado, E por enriquecedor de la discusión) al hacer aportes, pero con diferentes puntos de partida, contextos y niveles de incorporación. Lo colaborativo de los aportes (al hacer ilación de lo hecho por otros) y lo generativo de los mismos (al dejar semillas de discusión que muevan el diálogo) son las dimensiones donde lo TIGRE de un aporte muestra diferencias importantes. [X] y [Z] abordan desde temprano en el curso todas las dimensiones de los criterios TIGRE, con fluctuaciones que reflejan la formación profesional de cada quien, integrando ideas de otros al construir las propias y dejando nuevas ideas por discutir. [Y], por el contrario, hizo en la primera mitad del curso aportes que construían predominantemente desde las lecturas y sin fomentar más diálogo, con cambio significativo a raíz de la interacción por voz vía Internet con compañeros de su pequeño grupo, pero con recaída al cesar el trabajo grupal; llevando a concluir que no fue plena la internalización de los criterios TIGRE en el caso de [Y].

El aprendizaje que resulta de aplicar conscientemente los criterios TIGRE en discusiones pragmáticas (las que debaten las lecturas con el ánimo de “sacarles el jugo”) y de valorar los distintos tipos de diálogo (social, pragmático, argumentativo) tiene distintos impactos en los tres casos estudiados. Mientras que [Z] siente que esto lo cualificó para ser un mejor docente, presencial o en la red, en [X] este proceso lleva a superar su escepticismo inicial acerca del potencial de los medios virtuales para propiciar aprendizaje en la red; esta persona se sintió confrontada y retroalimentada a lo largo del proceso, al punto que declara que no sólo se puede aprender sino que también humaniza el aprendizaje al hacerse moderación desde el lado. En el caso de [Y] el logro principal tiene que ver con su conciencia de que desarrolló capacidad para interactuar en la red, pasando de soliloquios con retroinformación del facilitador a construcciones en compañía y con creciente autocontrol.

Los motivadores y reforzadores en los tres casos reflejan las trayectorias de vida ligadas a profesiones y roles como parte de comunidad de aprendices] de los

participantes. La curiosidad por lo pedagógico en la virtualidad de parte de [Z] como ingeniero de sistemas contrasta con las dudas y deseo de aclarar el valor educativo de la virtualidad de parte de [X] como psicóloga, ambas motivaciones intrínsecas, con la motivación extrínseca que era evidente en [Y] al estar pendiente de la aprobación a sus aportes por parte del facilitador, más que de lo que podía agregar a la discusión con ellos.

## CONCLUSIONES

Los casos estudiados son un buen ejemplo de cómo es posible desarrollar competencias para asumir el rol de facilitador en ambientes virtuales de aprendizaje, así como de las diferencias que se obtienen al cernir el proceso por el tamiz de las historias de vida, los motivadores y las expectativas de los participantes.

Teniendo presente que la idea en esta investigación era comprender qué significa aprender en un contexto no directivo, centrado en el estudiante y con trayectorias profesionales muy diversas, puede afirmarse que lo que se aprende en este tipo de experiencias son formas diversas de dialogar para producir conocimiento, y el modo como ello se logra (cómo se aprende) está referido en MAIA a una dinámica cien por ciento colaborativa. Ahora bien, las perspectivas que se abren con este tipo de experiencias formativas son muy grandes en la medida en que los espacios de educación formal están cediendo paso a formas alternativas de aprender a distancia, en red y sin las restricciones espacio-temporales tradicionales, con lo cual la investigación en educación debería seguir profundizando sobre lo que significa aprender en estos nuevos entornos.

## REFERENCIAS

1. G. Collison, B. Elbaum, S. Haavind & RM.Tinker (2000). *Facilitating Online Learning: Effective Strategies for Online Moderators*. Madison, WI: Atwood Publishing.
2. Concord eLearning Group. (2002). *El modelo de Concord para Aprendizaje a Distancia*. Retrieved enero 2, 2009, from Metacursos: <http://metacursos.com/documents/Modelo%20CC%20para%20eLearning.pdf>
3. A.H. Galvis, (2008). *Criterios y rúbrica TIGRE para autocontrolar calidad de aportes en discusiones*. Retrieved enero 2, 2009, from Blogger: <http://aportetigre.blogspot.com/>
4. A.H. Galvis, (2008). *La PIOLA y el desarrollo profesional docente con apoyo de Tecnologías de Información y Comunicación--TIC*. Retrieved enero 2, 2010, from Slideshare: <http://www.slideshare.net/algavis50/la-piola-y->

[el-desarrollo-profesional-docente-con-apoyo-de-tic-presentation](#)

5. A.H. Galvis, (2009). *MAIA, Moderación en Ambientes Interactivos de Aprendizaje, Segundo semestre de 2009*. Retrieved enero 2, 2010, from Slideshare:  
<http://www.slideshare.net/algavis50/programa-de-ecurso-maia-segundo-semester-2009>
6. A.H. Galvis, (2009). *TIPS rúbrica para autocontrolar calidad en aportes a bitácoras*

*digitales / blogs, Alvaro Galvis*. Retrieved enero 2, 2010, from Slideshare:  
<http://www.slideshare.net/algavis50/tips-rbrica-para-autovalorar-calidad-en-aportes-a-bitcoras-digitales-blogs-alvaro-galvis-2790880>

7. R.E. Stake, (2007) *Investigación con estudio de casos*. Ed. Morata