

Eje 2. Comisión 6. Comunicación, educación y nuevas tecnologías  
Coordina Mauro Alcaraz y Valeria Warinet

## Experiencias de práctica situada autoreflexiva sobre el espacio áulico virtual colaborativo registradas a través de la narrativa pedagógica

Juan Martín del Valle | Universidad Nacional de La Matanza – Universidad Nacional de las Artes, Argentina

Eugenia Herrero | Universidad Nacional de La Matanza, Argentina

Magalí Abate | Universidad Nacional de La Matanza, Argentina  
[ubbiqitous@yahoo.com](mailto:ubbiqitous@yahoo.com)

### Resumen

En el marco de la investigación sobre la comunicación en el espacio áulico colaborativo en la educación superior, la presente ponencia describe la construcción del acto pedagógico en experiencias en las que se implementó el espacio áulico virtual como plan de contingencia. A partir de la concepción del aprendizaje como un proceso de construcción social del conocimiento y de cambio conceptual a través de la intersubjetividad, confrontación y reflexión colaborativa sobre la práctica, se instrumentó el ejercicio de práctica situada sobre la comunicación mediatizada de la propia experiencia de cursada virtual.

Tanto en el transcurrir de los sucesos como en el tiempo autorreflexivo posterior, las situaciones de enseñanza y aprendizaje fueron registradas a través de narrativas pedagógicas complementarias de estudiantes y docentes en función de recuperar a través de los discursos informales la experiencia particular que no es registrada por el método científico ni por la estadística institucional.

La construcción teórica del acto pedagógico a partir del análisis de las situaciones de enseñanza aprendizaje fue guiada a través de las siguientes preguntas: ¿Qué contradicciones muestra el acto pedagógico surgido en un marco socio histórico particular con poder de transformación de la realidad en la experiencia de enseñanza virtual de contingencia? ¿Qué alternativas de acción permite desarrollar la educación virtual de acuerdo a la relación dinámica entre lo grupal y lo individual?

Los indicios que surgen tanto del registro de las narrativas como de los procesos de cons-

trucción exponen una transformación de las concepciones de los estudiantes sobre la funcionalidad de la digitalización de las prácticas y la mediatización del espacio áulico. El desarrollo de alternativas de acción de acuerdo a la relación dinámica entre lo grupal y lo individual deja indicios de una disminución de la construcción de sentido concensuado hacia el sentido subjetivo surgido de la pluralidad.

**Palabras clave:** espacio áulico virtual colaborativo, construcción de conocimiento, acto pedagógico

## Introducción

La presente ponencia mantiene directa relación con la presentada por los mismos autores en el xxii° Congreso REDCOM, Santa Rosa, La Pampa, en marzo de 2021, "Reapropiación de los procesos de producción de conocimiento desde un enfoque transdisciplinar de la comunicación dentro del espacio áulico virtual colaborativo". Ambas se enmarcan en el proyecto "La generación de conocimiento en el espacio áulico: desarrollo de redes de significados comunes en la construcción colectiva", PROINCE 2019-2020 55 A-241 Dpto. Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Matanza el cual aborda la producción de sentido en el espacio áulico a través del desarrollo de redes de significados comunes en la construcción colectiva de conocimiento puestas en juego en función de potenciar las inteligencias y saberes de los estudiantes avanzados de grado de la Licenciatura en Comunicación Social.

El corpus del mismo surge de las prácticas educativas en dos asignaturas del último año de la Licenciatura en Comunicación Social que proponen trabajos grupales colaborativos acerca de la lectura de prácticas culturales en función de formular problemas de investigación y diseñar acciones e intervenciones que faciliten la construcción de sentido hacia el proyecto colectivo de identificación comunitaria: el Taller Electivo de Diseño y el Seminario Cultura y Tecnología.

Ambas ponencias describen la construcción del acto pedagógico en experiencias en las que se implementó el espacio áulico virtual bajo la concepción del aprendizaje como un proceso de construcción social y de cambio conceptual a través de la reflexión colaborativa sobre la práctica. El trabajo anterior se recortó sobre las contradicciones expuestas en el acto pedagógico a partir de la implementación de la práctica situada autoreflexiva en la experiencia de enseñanza virtual colaborativa y los procesos de transformación de la información en conocimiento, en cuanto al fenómeno de la comunicación y el trabajo áulico colaborativo durante el año 2020, los primeros cuatrimestres en los que se implementó la modalidad de enseñanza virtual como plan de contingencia. La presente ponencia incorpora las experiencias en el espacio áulico virtual colaborativo durante el primer y segundo cuatrimestre de 2021 en el Seminario Cultura y Tecnología.

En la indagación del acto pedagógico surgido en un marco socio histórico particular con poder de transformación de la realidad y la búsqueda de alternativas de acción ofrecidas por la dinámica grupal en la comunicación virtual, a partir de la concepción del aprendizaje como un proceso de construcción social del conocimiento y de cambio conceptual a través de la intersubjetividad, confrontación y reflexión colaborativa sobre la práctica, las preguntas que guían este trabajo son las siguientes:

¿Qué contradicciones muestra el acto pedagógico surgido en un marco socio histórico particular con poder de transformación de la realidad en la experiencia de enseñanza virtual de contingencia? ¿Qué alternativas de acción permite desarrollar la educación virtual de acuerdo a la relación dinámica entre lo grupal y lo individual?

En función de exponer contradicciones del acto pedagógico y buscar indicios sobre los procesos de transformación de la información en conocimiento, en cuanto al fenómeno de la comunicación y el trabajo áulico colaborativo, esta descripción se construye a partir de la teorización de las situaciones de enseñanza y aprendizaje que se recogieron en las narrativas pedagógicas de docentes y estudiantes, así como en la lectura de los resultados de los trabajos prácticos curriculares.

El recorte teórico a describir se sostiene sobre los temas desarrollados anteriormente acerca de la relación entre las prácticas educativas y el paradigma de la comunicación digital móvil e instantánea: La contextualización de las prácticas asociadas a la significación cultural, la proliferación de fuentes de conocimiento, la deslegitimación de las figuras de autoridad, y la desigualdad de carácter social y por lo tanto de acceso a la información.

Como señalamos en el trabajo precedente, la conformación de las relaciones sociales a partir de la institución construye identidades a partir de la significación de los intercambios sociales implicados. El desarrollo de tareas específicas en determinados períodos temporales funciona como regulador de la subjetividad, los modos en que se desarrolla e implica la revisión de los escenarios, las políticas de inclusión, los instrumentos, los intercambios interpersonales, así como también los contenidos y los tiempos implicados (Misirlis, 2015).

De la misma forma que en la ponencia precedente, es necesario describir brevemente las prácticas de enseñanza y aprendizaje del Seminario Cultura y Tecnología, sobre las cuales se instrumentó el ejercicio de práctica situada sobre la comunicación mediatizada de la propia experiencia de cursada virtual, a partir de la concepción del aprendizaje como un proceso de construcción social del conocimiento y de cambio conceptual a través de la intersubjetividad, confrontación y reflexión colaborativa sobre la práctica.

Fuera de la implementación institucional de la modalidad virtual como plan de contingencia, los estudiantes del Seminario Cultura y Tecnología, en su modalidad habitual presencial/mediatizada, comparten el espacio áulico métrico presencial con el espacio topológico de vecindades utilizando dispositivos de comunicación para la búsqueda de información y construcción de canales alternativos de construcción de sentido durante las discusiones críticas, trabajos prácticos áulicos y domiciliarios. La estrategia incluye la discusión crítica horizontal con la guía del enseñante en la tendencia al reequilibrio de poderes y revalorización de saberes resultante de la revolución de la información (Rancière, 2017; Serres, 2013). El seminario propone un proceso de construcción de conocimiento en el nivel superior universitario de la enseñanza a partir de tres perspectivas teóricas de la educación atravesadas por el paradigma constructivista: la construcción del conocimiento en el contexto de aplicación, la evaluación concebida como formadora e integrada al proceso de enseñanza y aprendizaje, y la educación desde el planteo del ecosistema comunicacional. Durante la cursada se desarrolla un cerebro colectivo de conceptos sistematizados y esquematizados con la intención de potenciar el acceso a la información, la

comprensión y relación conceptual dentro de un marco teórico en común en los procesos de transformación de la información en conocimiento.

### **Aspectos complementarios acerca de la narrativa pedagógica: El enfoque biográfico narrativo en la investigación en educación**

La posición actual del enfoque biográfico narrativo integrado dentro del marco de la investigación educativa en la dimensión cualitativa como diseño metodológico con entidad propia, es el resultado de un recorrido histórico que comienza con estudios sociales y antropológicos como una alternativa a la investigación social basada en la encuesta estadística, ampliando el interés sobre la historia de los individuos y grupos sociales en función de desarrollar las teorías y formular problemas metodológicos apropiados para la investigación en educación.

La realidad es una construcción consensuada por los sujetos participantes quienes generan y dan significado a los acontecimientos que se producen en la sociedad, de acuerdo a sus vivencias e interpretaciones subjetivas. En este sentido, la investigación se aleja de la búsqueda de la validación científica mediante herramientas como la narrativa pedagógica, en función de indagar las subjetividades de los sujetos.

La Narrativa Pedagógica es comprendida en este abordaje como un recurso para mejorar la formación que "permite al docente acceder a un proceso de reflexión profunda con el que exponer y poner en tela de juicio aquellas prácticas que emplea en el ejercicio de su profesión" (Delgado-García, 2018, pp. 5). Se caracteriza por su aspecto narrativo, que configura el relato a través de la trama y su temporalidad. Es constructivista, contextual e interaccionista, ya que construye a partir de los modos en que los sujetos le dan sentido a su vida en interacción con sus contextos sociohistóricos particulares. Es dinámica, ya que se reconstruye continuamente de diferentes formas (Delgado-García, 2018).

Si bien la interpretación de documentos personales escapa a la validez del enfoque científico positivista, ofrece garantías en la investigación en educación considerando que los sujetos sociales generan y dan significado a los acontecimientos que se producen en la sociedad. "Los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo [...] la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales" (Connelly y Clandinin, 1995, pp. 11-12).

Los significados particulares que docentes y estudiantes les otorgan a sus haceres y vivencias escolares en un tiempo y lugar particulares y bajo circunstancias sociales similares, aunque irrepetibles manifiestan lo que sucede en la institución educativa. A través del lenguaje propio de cada actor implicado se narran argumentos y estilos que ordenan y otorgan sentido y valor moral a esas experiencias situadas en el espacio y en el tiempo de sus instituciones y experiencias educativas (Suarez, 2005).

En este sentido, la narrativa pedagógica biográfica se constituye como una herramienta que permite individualizar y diferenciar situaciones entre estudiantes y ofrece indicios sobre los procesos de construcción grupal de sentido de las experiencias durante la cursada virtual a partir de las dificultades en la comprensión de textos propuestos y la construcción colectiva de las relaciones conceptuales durante las videoconferencias y los trabajos prácticos domiciliarios.

### **La relación dinámica entre lo grupal y lo individual en el espacio áulico**

Las tecnologías mediatizan las inteligencias individuales y las potencian en un proceso de convergencia –combinación entre las tecnologías y las prácticas de comunicación– que posibilita la generación de conocimiento colaborativo a partir de la suma de la información individual (Jenkins, 2006) (Lévy, 2004).

Los enseñantes se establecen como guías atendiendo la complejidad de las particularidades individuales dentro del grupo en los procesos de interacción y construcción colectiva de conocimiento en el espacio áulico. Éste está comprendido por el espacio de interacción y los sistemas profesor y alumno, que comparten las situaciones de enseñanza y aprendizaje (de Vargas, 2006; Levy, 2004; Suárez, 2005).

En el contexto educativo, el aprendizaje colaborativo facilita la construcción colectiva mediante la interacción de los estudiantes. Requiere sumar propuestas, saberes ocultos, conocimiento académico y trabajo a través de negociaciones en función de alcanzar las metas consensuadas, poniendo en juego valores tales como el respeto a las distintas subjetividades (Maldonado, 2007).

### **Síntesis de la teorización de las situaciones de enseñanza y aprendizaje durante el primer año de modalidad virtual**

En el trabajo precedente señalamos que durante el primer año de modalidad virtual la aplicación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje afectó la disposición y fluidez para la discusión crítica horizontal, así como al reequilibrio de poderes y revalorización de saberes resultante de la revolución de la información.

Las diferencias habituales entre los estudiantes avanzados y los que presentaron dificultades se acentuaron, lo cual provocó un aumento de la distancia del tiempo plural entre grupos e individuos. En consecuencia, se redujo la efectividad de la estrategia docente de mantenerse al margen de las discusiones críticas para que los estudiantes desarrollen sus intervenciones y descubran sus saberes ocultos (Rancière, 2017).

Disminuyó la construcción de un universo de significados comunes, la incorporación del saber periférico al centralizado y el descubrimiento y valorización de los saberes ocultos. Se redujo la incidencia de estos factores en la producción de sentido en el espacio áulico y por lo tanto la comprensión y relación de conceptos para la transformación de la información en conocimiento.



Los canales alternativos creados por los estudiantes en el espacio topológico de vecindades prevalecieron por sobre el espacio áulico virtual institucional para la formación de redes de significados comunes en la generación de conocimiento, el acceso al saber distribuido y la construcción del tercero instruido (Serres, 2013).

### **Teorización de las situaciones de enseñanza y aprendizaje durante el año 2021**

Si bien el entusiasmo por las supuestas ventajas de la modalidad virtual comenzó a desvanecerse en los cuatrimestres 2021, los estudiantes continuaron manifestando una tendencia a considerar que la virtualización de las prácticas de enseñanza y aprendizaje ofrece mejores herramientas y que es una modalidad que potencia las capacidades de los nativos digitales. En general demoraron gran parte de la cursada en apreciar la necesidad de la guía presencial del enseñante para el abordaje y la comprensión de textos que se limita al intercambio durante las videoconferencias, y a las guías de apoyo publicadas en la plataforma.

*Los nativos digitales somos contemporáneos a un soporte tecnológico que nos ayuda a poder resolver múltiples problemas. La noción de computadora como caja cognitiva objetivada que propone Serres, mediante la cual las facultades mentales se encuentran volcadas allí, exteriorizadas y objetivadas.*

De la misma forma, se observa una tendencia a asumir que el desarrollo de prácticas mediatizadas por la tecnología para la generación de conocimiento colaborativo conforman un cerebro colectivo que es la suma de las inteligencias individuales y a la vez las potencia.

*No sólo consumimos la información que otro compañero o compañera dejó por escrito, sino que también la modificamos, mejoramos y adaptamos en una plataforma que nos expone de manera tal que todos podemos hacer todo al mismo tiempo.*

A pesar de estas afirmaciones, las evidencias de las experiencias ponen de manifiesto que el sistema profesor, el sistema alumno y el espacio de interacción resultan esenciales para la coordinación de los procesos de interacción y construcción colectiva de conocimiento en las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el espacio áulico atendiendo a la complejidad de las particularidades individuales en la constitución grupal (de Vargas, 2006; Levy, 2004; Suárez, 2005).

En cuanto a las limitaciones de la comunicación virtual, los estudiantes avanzados no presentaron inconvenientes, mientras que algunos estudiantes se vieron condicionados durante la comunicación mediante videoconferencia al perder aspectos de la comunicación presencial necesarios para la comprensión. Pero en estudiantes de ambos grupos se observó que mientras que para algunos la confirmación de la comunicación con los

docentes por videoconferencia les ayudó a comprender conceptos y consignas, otros se sintieron más cómodos mediante la comunicación escrita en el foro, ya que les permitió la lectura, relectura, escritura y reescritura, apropiadas para la construcción racional de conocimiento desde el enfoque científico.

*El encuentro empezó en el foro. En la primera parte había cierta confusión con las actividades a realizar ya que eran muy complejas y se necesitaba mucha atención, lectura y análisis. El cerebro colectivo se notó en la jornada y el profe nos felicitó por el trabajo colaborativo del grupo a lo largo de la clase. Si una persona preguntaba algo todos respondíamos e intentábamos colaborar con esa duda.*

*Las clases que eran por foro me sirvieron bastante ya que podía comprender mejor algunos conceptos del texto que capaz al leerlo sola no se entendía, y a medida que otros compañeros iban poniendo sus inquietudes, haciendo algunas consultas, entre todos como que nos íbamos ayudando y eso se me hacía más fácil después a la hora de volver a leer el texto y ya con los ejemplos o las definiciones que mis compañeros habían escrito en el foro los podía entender mejor porque al ver las cosas por escrito se me hace más fácil la comprensión del texto.*

Teniendo en cuenta que los estudiantes interpretan e incorporan significados de acuerdo al contexto particular y en interacción con el mismo (Álvarez, 2010; López Suarez, 2011), a diferencia de la modalidad presencial en la que prevalece la guía del enseñante sobre los aspectos relevantes de los textos curriculares, en la experiencia de cada cuatrimestre en modalidad virtual varía la consideración, comprensión y aplicación de los conceptos curriculares de acuerdo a los sentidos subjetivos. Estos se comunican, se distribuyen y se mimetizan mediante los grupos de chat que conforman el espacio topológico de vecindades, estableciendo en cada experiencia diferentes enfoques, prioridades y relevancia a los mismos conceptos que ofrece la bibliografía curricular.

En cuanto a los trabajos prácticos domiciliarios, que intersectan con el espacio topológico de vecindades, en los pocos casos en los que el grupo de estudio no se consolidó, la comunicación se interrumpió por medio de la estrategia de poder de la huida propia del pospanóptico: Estudiantes que no tenían el mismo interés en aprobar la cursada y planeaban dejar la materia, simplemente no contestaban los mensajes, lo cual implicó reformular los grupos de trabajo y la asignación de tareas (Serres, 2013; Bauman, 2001).

En cuanto a la disposición de las videoconferencias como espacio de encuentro, al sentido de soledad que manifestaron los estudiantes en 2020, se han sumado manifestaciones que indican otras diferencias frente a la experiencia presencial, como la imposibilidad de comunicarse interpersonalmente con otro estudiante en particular dentro del mismo espacio, y la distancia que genera la comunicación virtual.



*Otro aspecto a mencionar es que, a pesar de continuar legitimando nuestros saberes de forma virtual, hay situaciones que se desaprovechan como los encuentros físicos, intercambios dinámicos y los debates fluidos. Entre lo que podía brindar una charla amena y cotidiana dentro de un aula era la espontaneidad, las miradas entre los interlocutores y sus gestos corporales- faciales que a la vez hablaban por sí mismos. Pero, en esta nueva normalidad, estamos a través de una pantalla sin poder reconocer quién realmente está del otro lado, o cómo se siente o se lo ve. Es que al estar sentados frente a una computadora se pierde esa naturalidad, y la fluidez del intercambio es más distante, e incluso si hay una pérdida de señal o falta de batería puede llegar a interrumpir un tema o momento importante que ya no volverá, o si lo hace, sería de otra forma más rebuscada. Asimismo, el docente a la hora de explicar ya no puede observar el cara a cara de sus alumnos y como receptionamos su mensaje, y en todo caso de hacerlo, es información incompleta que le faltará para desarrollar su clase.*

La comunicación que se limita al intercambio de información de forma asincrónica, si bien otorga a ésta volumen y fluidez, requiere que sea sistematizada para poder ser utilizada en función de construir conocimiento. Este proceso suele recaer en el trabajo individual y por lo tanto pierde la posibilidad de enriquecerse en el intercambio colectivo. También genera en algunos estudiantes la responsabilidad de responder en cualquier momento y preparar sus dispositivos para manipular la información necesaria.

En los casos en que los trabajos prácticos domiciliarios grupales se realizaron mediante videoconferencia, la comunicación ofreció mayores posibilidades de comprender, relacionar y construir colaborativamente. El respeto a las contribuciones individuales de los miembros del grupo pone en juego la conjugación de esfuerzos, talentos y competencias, mediante negociaciones que les permitan alcanzar las metas consensuadamente (Maldo- nado 2007).

*Bajo este intenso marco no lograba concentrarme al cien por cien en mi trabajo. La virtualidad universitaria modificó los espacios y también mi relación con el celular. A partir de ahora quedaba suspendido el desapego y el modo vibrador o silencioso. Era momento de darle la bienvenida a las notificaciones grupales de WhatsApp, a las galerías de fotos llenas y los mensajes a cualquier hora. Se trata de un nuevo requisito muy útil para cursar, donde prácticamente cada materia tiene un grupo que genera un nivel de intercambio comunicacional más elevado entre compañeros. Demandas de quehaceres, división de tareas, gifs, emoticones, dudas, sugerencias o debates de ideas son las principales excusas para terminar hablando todo el día. La acumulación de diferentes documentos Words, Pdfs, Powers points y apuntes curriculares, reclaman un mantenimiento más seguido de la memoria interna del celu-*

*lar. Pero no solo hay una comunicación más fluida; la necesidad de estar incluido dentro de un grupo académico incluye una responsabilidad. Durante gran parte de mi jornada de trabajo tengo puesto un ojo en mis tareas laborales y con el otro voy ojeando los mensajes de mis compañeros. A veces me da culpa no poder socorrer sus inquietudes por estar ocupado o no tener el material de estudio a mano, pero luego aprovecho la posibilidad de chequearlo con el celular y respondo. Somos parte de lo que Serres bautiza con el nombre de Pulgarcita, ya que vivimos con un saber abierto que está en todas partes porque a través de los dispositivos tenemos acceso a cualquier persona y conocimiento en cualquier momento.*

Por último, es interesante destacar que a pesar de que casi la totalidad de los estudiantes del universo que conforma este curso cuenta con dispositivos y acceso a internet, a medida que avanzaron los cuatrimestres en la modalidad virtual manifestaron una creciente preocupación por la exclusión digital en la educación y demostraron cierta capacidad para objetivizar y particularizar esta problemática frente a la falta de consideración sobre su tratamiento en textos curriculares provenientes de Europa o Estados Unidos.

*Durante las video llamadas, tenemos una comunicación virtual basada en la instantaneidad porque tenemos la posibilidad de acceder a los dispositivos en red de forma fácil y porque los tres elementos (dispositivo, red y usuario) están funcionando correctamente al mismo tiempo. Este engranaje que legitima la presencialidad dentro de la cursada representa una deuda sistemática para los alumnos que no tienen los recursos necesarios y no pueden asistir con la regularidad que se espera. En un país donde las condiciones de acceso a los medios digitales y formas de conexión son muy diversas, y sobre todo en el partido de La Matanza, hay zonas donde aún no hay alcance de la red de internet y otras donde los niveles de ingresos no pueden cubrir materiales como computadoras u otros artefactos de las nuevas tecnologías.*

### **Conclusiones**

Entre las alternativas de acción que surgen de esta indagación con respecto a los procesos de Enseñanza y Aprendizaje en la modalidad virtual surge la de combinar el trabajo escrito en foro con el espacio de comunicación que ofrecen las videoconferencias y los grupos de chat grupales externos al espacio áulico institucional. El foro ofrece un discurso organizado y preciso por medio de la palabra, para elaborar relaciones conceptuales, formular problemas de investigación y construcción de conocimiento. Estos espacios se complementan paralelamente con la información que circula al mismo tiempo por los grupos de comunicación grupales y del curso, dentro del espacio topológico de vecindades. Como complemento, la videoconferencia provee al estudiante de cierta seguridad a

partir de la confirmación de comunicación con el enseñante.

En el espacio de comunicación audiovisual que ofrecen las videoconferencias se confirma la presencia del otro incluyendo aspectos que ofrecen otras posibilidades de comprensión como la expresión no verbal, la entonación y la emocionalidad de los discursos, que permiten establecer prioridades en los ejes de los discursos.

Se observa una transformación de las concepciones de los estudiantes sobre la funcionalidad de la digitalización de las prácticas y la mediatización del espacio áulico, tendiente a revalorizar la experiencia presencial.

En cuanto al desarrollo de alternativas de acción sobre la relación dinámica entre lo grupal y lo individual, estas experiencias ofrecieron indicios de una disminución de la construcción de sentido consensuado hacia el sentido subjetivo surgido de la pluralidad, relacionada con el abordaje del espacio virtual de comunicación multidireccional desde la individualidad de las interfaces por medio de la cual cada estudiante establece la comunicación desde la soledad de su casa.

### Referencias bibliográficas

ABAD, S. y Pereyra, A. (2015). Ritmos fuera de compás. En *Pensar la Educación*. Edición Especial Febrero-Marzo de 2015. Buenos Aires: Le Monde Diplomatique - UNIPE. Capital Intelectual.

BAUMAN, Z. (2002). *La Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CESTERO MANCERA, A. M. (2017). La Comunicación no verbal. En Ana M. Cestero Mancera e Inmaculada Penadés Martínez (eds.). *Manual del profesor de ELE*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones. pp. 1051-1122 recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Ana\\_Cestero/publication/320547576\\_La\\_comunicacion\\_no\\_verbal/links/59eb3868aca272cdddc6d94/La-comunicacion-no-verbal.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ana_Cestero/publication/320547576_La_comunicacion_no_verbal/links/59eb3868aca272cdddc6d94/La-comunicacion-no-verbal.pdf)

CONNELLY, F. M. y Clandinin, D. J (1995). *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*. Nueva York: Teachers' College Press.

DELGADO-GARCÍA, M.(2018). La metodología biográfica narrativa y posibilidades en el ámbito del docente universitario. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2), e043. <https://doi.org/10.24215/18537863e043>

DEL VALLE, J. M. (2012). El procesador cultural: Un modelo mecanicista de la instantaneidad virtual. En Martínez D.; Acosta, F.; Santorsola M.V.; Canella, R (Comps.) *Temas de Investigación en Comunicación: Narrativas, Construcciones y Regulaciones Diversas e Integradas en el Paradigma Tecnológico de la Información* (pp.183-256). Buenos Aires: Prometeo Libros - UNLAM.

DE VARGAS, E. (2006). La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad:

el alumno, el espacio de interacción y el profesor. *Revista Iberoamericana De Educación*, 39(4), 1-11. recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1306Vargas.pdf>

GARDUÑO, G. et al. (2008). *La Epistemología de la Comunicación en Michel Serres*. Cinta Moebio 31: 23-37 [en línea] Recuperado el 10 de enero de 2019 de [www.moebio.uchile.cl/31/garduno.html](http://www.moebio.uchile.cl/31/garduno.html)

GÓMEZ DIAGO, G. (2010). *Triangulación metodológica*. Razón y palabra, 15(72).

LEVY, P. (2004). Inteligencia Colectiva por una antropología del ciberespacio, Organización Panamericana de la Salud. Unidad de Promoción y Desarrollo de la Investigación y el Centro Latinoamericano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Washington.

MAGGIO, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.

Maldonado, M. (2007). "El trabajo colaborativo en el aula universitaria". En *Laurus*, vol. 13, no. 23, pp. 263-278.

MARTÍN-BARBERO, J. (2003). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

MISIRLIS, G. (2015). Ritmos fuera de compás. En *Pensar la Educación*. Edición Especial Febrero-Marzo de 2015. Buenos Aires: Le Monde Diplomatique - UNIPE. Capital Intelectual

MOMBELLO, L. (2015). El docente en el siglo XXI. En *Pensar la Educación*. Edición Especial Febrero-Marzo de 2015. Buenos Aires: Le Monde Diplomatique - UNIPE. Capital Intelectual

NÚÑEZ, V. (2015). *Inventar lo (Im)posible*. Buenos Aires: La Crujía.

PISCITELLI, A. (2002). *Ciberculturas 2.0 en la era de las máquinas inteligentes*. Paidós, Buenos Aires, Argentina.

RANCIÈRE, J. (2017). *El Maestro Ignorante*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

SERRES, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

SUÁREZ, D. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación.

———(2007). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. e- Eccleston. *Formación Docente*. Año 3. Número 7. Otoño- Invierno, 2007. ISPEI Sara C. de Eccleston. DGES. Ministerio de Educación. GCBA. Recuperado el 20 de Septiembre de 2019 de [revistascientificas.filo.uba.ar](http://revistascientificas.filo.uba.ar)