



Universidad Veracruzana

Facultad de Pedagogía

Región Veracruz

Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos

Hacia la autogestión en la formación investigadora del universitario. Significados y sentidos de los EPA.

Tesis para obtener el grado de Doctor en
Sistemas y Ambientes Educativos

Presenta:

Eduardo Gabriel Barrios Pérez

Director:

Dr. Genaro Aguirre Aguilar

Co-Director:

Dr. Rubén Edel Navarro

mayo de 2023

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”



Universidad Veracruzana

Facultad de Pedagogía
Región Veracruz

Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos

*Significados y sentidos de los EPA. Hacia la autogestión en la
formación investigadora del universitario*

Tesis para obtener el grado de Doctor en
Sistemas y Ambientes Educativos

Presenta:
Eduardo Gabriel Barrios Pérez

Director:
Dr. Genaro Aguirre Aguilar

Co-Director:
Dr. Rubén Edel Navarro

Índice

Resumen	9
Dedicatoria o agradecimientos	10
Introducción: versión preliminar	3
CAPÍTULO I: DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	6
1.1 Antecedentes del fenómeno de interés	6
1.2 Estado del Arte	7
1.2.1 Segunda etapa del Estado del Arte	36
1.2.2 Análisis de los estudios	39
1.2.3 <i>Los Entornos Personales de Aprendizaje en la literatura actual</i>	40
1.2.4 <i>La formación en investigación, pistas sobre la investigación actual</i>	45
1.2.5 <i>De lo académico-profesional</i>	48
1.2.6 <i>Sobre las TIC</i>	49
1.2.7 Conclusiones de un Estado del Arte vinculado a los EPA, la formación investigativa y las TIC	51
1.1 Contextualización de la problemática educativa	62
1.4 Construcción del objeto de investigación	75
1.5 Justificación disciplinaria y social	77
1.6 Marco epistémico	81
1.6.1 Preguntas general y particulares de la investigación	81
1.6.2 Objetivos general y particulares de la investigación	82
1.6.3 Supuestos preliminares	82
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL	83
2.1 Perspectivas o modelos teóricos que fundamentan el trabajo	83
2.1.1 Apuntes introductorios para la revisión de teorías	85
2.1.2 El constructivismo sociocultural vigotskiano.....	87
2.1.3 Teoría de la actividad	91
2.1.4 Reflexiones en torno a la teoría de la actividad para comprender los EPA.....	102
2.1.5 Modelo de Entornos de Aprendizaje Constructivista (EAC)	103

2.1.5.1 Etapas del EAC.....	104
2.1.5.2 Sobre el contexto	104
2.1.5.3 Sobre la representación/ simulación del problema	104
2.1.5.4 Sobre la manipulación del espacio	105
2.1.5.5 Reflexiones en torno al modelo EAC para comprender los EPA.....	108
2.1.6 Modelo de Comunidad de Indagación (CoI)	109
2.2 Marco conceptual: articulación y conceptualización	111
2.2.1 De la Sociedad de la Información a la del Conocimiento	113
2.2.2 Entornos Personales de Aprendizaje	115
2.2.2.1 Los EPA como instrumento o como concepto	116
2.2.3 Estudiante universitario	118
2.2.4 Habilidades investigativas	120
2.2.5 Modelos mentales	125
2.2.6 Autorregulación	129
2.2.7 Ecosistema de Aprendizaje.....	131
2.2.8 Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).....	132
2.2.9 Competencias digitales	134
2.2.10 Alfabetización Mediática e Informacional (AMI).....	136
2.2.11 Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA).....	138
2.2.12 Ecosistema Mediático.....	140
2.2.13 Educación informal.....	141
2.2.14 Educación formal.....	142
2.2.15 Pedagogías emergentes.....	143
2.2.16 Mediación tecnopedagógica	146
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DEL ESTUDIO	148
3.1 Posicionamiento onto-epistemológico.....	150
3.2 Contextualización del escenario del estudio.....	157
3.3 Definición y fundamentación del paradigma.....	162
3.3.1 La viabilidad del método fenomenológico en el estudio de una realidad educativa .	164
3.4 Definición y fundamentación del enfoque.....	166
3.5 Escenario y participantes del estudio.....	167

3.5.1 De los criterios de inclusión, exclusión y eliminación	168
3.5.3.1 Matriz heurística general	169
3.6 Técnicas e instrumentos para el levantamiento de la información	178
3.6.1 Observación participante	178
3.6.2 Entrevista grupal	179
3.6.3 Entrevista semiestructurada	179
3.6.4 Instrumentos de investigación	180
3.6.5 De la guía de entrevista	180
3.6.6 Del guión de entrevista grupal	181
3.6.7 De la guía de observación participante	181
3.6.8 Credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad	181
3.6.8.1 De la credibilidad	182
3.6.8.2 De la transferibilidad	182
3.6.8.3 De la dependencia	183
3.6.8.4 De la confirmabilidad	183
3.6.8.5 Atención de los criterios de: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad	183
3.6.9 Etapas y fases de la investigación	184
3.6.9.1 Fase preparatoria	185
3.6.9.2 Fase trabajo de campo	185
3.6.9.3 Fase analítica	185
3.6.9.4 Fase informativa	185
3.6.10 Fases del trabajo de tesis por su método de investigación	186
3.7 Método de análisis e interpretación	188
3.7.1 Fase textual	188
3.7.2 Fase categórica	189
3.7.3 Fase analítica	189
3.7.4 Fase reflexiva	189
3.7.5 Fase analítica en profundidad	190
3.7.6 De la estrategia para la presentación de los hallazgos	190
3.7.7 Estrategia de análisis de datos por instrumento de investigación	195

3.7.8 El tratamiento por instrumento de investigación	196
3.7.9 Apuntes sobre la mirada asumida: la subjetividad del investigador	196
CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN, DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS	206
4.1 Descripción e interpretación de los hallazgos.	206
4.1.1 Actitud natural, el nivel descriptivo en los primeros acercamientos al fenómeno de estudio.....	207
4.2 De la reducción eidética en la epojé al análisis de lo encontrado.....	237
4.2.1 Recursos educativos para la enseñanza-aprendizaje de la investigación	240
4.2.2 De la enseñanza al aprendizaje de la investigación, el papel de los mediadores en las voces estudiantiles	243
4.2.3 Representaciones alrededor de la ciencia, la investigación y los métodos en las voces universitarias.....	244
4.2.4 Recursos educativos y evidencias de aprendizaje sobre la investigación	246
4.2.5 Narrar los EPA: voces estudiantiles sobre caminos posibles en el desarrollo de habilidades investigativas	248
4.2.6 Apuntes finales en torno a las entrevistas semiestructuradas	252
4.2.7 Consensos y disensos alrededor de los EPA: tres universidades, tres reducciones trascendentales.....	253
4.3 Discusión teórico-disciplinaria de los hallazgos.	265
4.3.1	265
4.3.2 De los lentes al caleidoscopio: una mirada a las teorías para reconocer un fenómeno educativo.....	266
4.3.3 Los modelos en la revisión de un fenómeno educativo: EAC y CoI.....	273
4.3.4 La mirada del investigador en torno al fenómeno	276
4.4 Análisis integral del fenómeno desde el marco epistémico.....	277
4.5 Conclusiones.....	280
Referencias	285

Índice de figuras

Figura 1 Dimensiones para la conformación de un EPA, análisis y estudio.....	60

Figura 2 Habilidades básicas investigativas para el pregrado	61
Figura 3 Etapas evolutivas del desarrollo social y su relación con el conocimiento	70
Figura 4 Polos epistemológicos en la investigación cualitativa	84
Figura 5 Representación de la teoría de la actividad de Engeström.....	94
Figura 6 Primera generación de la teoría de la actividad de Engeström	97
Figura 7 Segunda generación de la teoría de la actividad de Engeström	98
Figura 8 Tercera generación de la teoría de la actividad de Engeström.....	99
Figura 9 Cuarta generación de la teoría de la actividad de Engeström	100
Figura 10 Modelo de Entorno de Aprendizaje Constructivista	106
Figura 11 Esquema de conceptos para el trabajo de tésisi doctoral. Vínculo entre EPA y habilidades investigativas.	111
Figura 12 Conceptos asociados a los modelos mentales	128
Figura 13 Historia del concepto de modelos mentales y su relación con otras teorías	128
Figura 14 Fases del trabajo de tesis por su método de investigación.....	188
Figura 15 Integración del análisis de datos cualitativos por enfoque y método de investigación.....	193
Figura 16 Matriz Epistémica	193
Figura 17 Captura de pantalla AVA estudiante (013-AB-UCC-EPA) usando Google Docs	208
Figura 18 Revisión de recurso educativo en formato PDF en sesión virtual	210
Figura 19 Revisión de un estudiante sobre artículo científico en plataforma de Googel Drive	211
Figura 20 Análisis de apartados en un libro formato PDF	211
Figura 21 La guitarra como un gusto musical compartido entre investigador y participantes del estudio	212
Figura 22 La música jugó un papel importante en la conformación de los EPA de los universitarios	212
Figura 23	213
Figura 24 El uso de YouTube entre los estudiantes se hizo evidente en las tres comunidades académicas.....	214
Figura 25 La complejidad de un EPA y sus interrelaciones en los saltos a través de la pantalla	216

Figura 26 Las multipantallas en la articulación de los EPA entre universitarios.....	216
Figura 27 Trabajo colaborativo de los estudiantes en Google Docs	217
Figura 28 Búsqueda de información empleando blogs	218
Figura 29 Representación gráfica de un EPA y la interrelación de herramientas	219
Figura 30 Ejemplo de búsqueda de libros en formato digital.....	220
Figura 31 Trabajo de tesina para titulación de estudiante de UGMEX.....	221
Figura 32 Uso de diversidad de herramientas y recurso en plataformas como YouTube.	222
Figura 33 La consulta a recursos en formato PDF apareció constantemente en los EPA universitarios	223
Figura 34 Representación gráfica de un EPA enfocado hacia la investigación	223
Figura 35 Uso de herramientas para la investigación como Survey Monkey	224
Figura 36 Uso de Survey Monkey en de Google Docs al no permitir un tipo de pregunta	225
Figura 37 Ejemplo de la redacción de una tesina, elementos de alfabetización académica	226
Figura 38 Representación gráfica de Entorno Personal de Aprendizaje vinculado a la investigación de la estudiante 017-ML-UGMEX-EPA.....	227
Figura 39 Ordenamiento de aplicaciones y herramientas digitales en dispositivo móvil de un estudiante	228
Figura 40 Ejemplo del tipo de interacción e intercambio de pantalla al que incurre un estudiante	229
Figura 41 Trabajo en plataforma educativa EMINUS 3	230
Figura 42 Representación gráfica de un EPA para la investigación del estudiante 002-GA-UV-EPA	231
Figura 43 Ilustración sobre el AVA diseñado por un profesor en el que se incluye lo explorado por la estudiante 001-IG-UV-EPA	232
Figura 44 Representación de la consulta de una estudiante sobre los recursos educativos elaborados por sus profesores en YouTube.....	233
Figura 45 Ingreso de estudiante en la plataforma educativa EMINUS 4 y búsqueda de Google Académico	234
Figura 46 Búsqueda de información en Google Académico por parte de una estudiante.	235

Figura 47 Atención a la observaciones en un anteproyecto de investigación, la estudiante observa los comentarios del profesor	236
Figura 48 Consulta de blogs especializados en investigación.....	236
Figura 49 Representación del EPA de una estudiante 002-IG-UV-EPA	237
Figura 50 Nube de palabras sobre los Entornos Personales de Aprendizaje.....	238
Figura 51 Interacciones entre los testimonios estudiantiles a partir de las categorías asignadas.....	239
Figura 52 Testimonios alrededor de los recursos educativos en interacción con el resto de las categorías.....	242

Índice de tablas

Tabla 1 Información analizada por autores, bases de datos, año de publicación, tipo de información.....	8
Tabla 2 Mecanismos potenciales para el aprendizaje y desarrollo del individuo en Egeström	101
Tabla 3 Descripción de las etapas de desarrollo de los EAC	105
Tabla 4 Hechos y pensamientos del lenguaje	154
Tabla 5 Comparativo de matrícula universitaria en las entidades de la República mexicana	158
Tabla 6 Matrícula de educación superior de Veracruz, ciclo escolar 2015-2016 por nivel escolar y área de conocimiento.....	159
Tabla 7 Matriz Heurística General	171
Tabla 8 Matriz metodológica.....	175
Tabla 9 Fases del trabajo de tesis por su enfoque de investigación	186
Tabla 10 Sistema de códigos a partir de categorías y atributos.....	198
Tabla 11 Matriz de categorías, subcategorías y palabras clave	198
Tabla 12 Código de estudiantes, universidades y experiencias educativas vinculadas a la investigación.....	203
Tabla 13 Objetivos de aprendizaje y plataformas para el desarrollo de habilidades para la investigación.....	274

Apéndices

Apéndice A Carta de acceso al campo Universidad Cristóbal Colón	298
Apéndice B Carta de acceso al campo Universidad del Golfo de México	300
Apéndice C Carta de acceso al campo Universidad Veracruzana.....	302
Apéndice D Carta de consentimiento informado	304
Apéndice E Carta de revocación de consentimiento	306
Apéndice F Protocolo de trabajo para el acceso al campo y el diseño de instrumentos de investigación.....	307
Apéndice G Instrumento de investigación, observación participante	310
Apéndice H Instrumento de investigación, entrevistas semiestructuradas.....	315
Apéndice I Instrumento de investigación, entrevista grupal	318
Apéndice J Capturas de pantalla, observación participante	322
.....	322
Apéndice K Transcripción entrevistas semiestructuradas, ejemplos por universidad.....	324
Apéndice L Transcripción entrevistas grupales por universidad.....	350

Resumen

Navegar entre cientos de informaciones implica desarrollar habilidades básicas para la investigación y aprender entre otras cosas, a desarrollar *entornos personales de aprendizaje* (EPA). El objetivo de este trabajo doctoral fue analizar los sentidos y la significación de los EPA en la formación de habilidades investigativas desde la subjetividad universitaria entre estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación de tres universidades de la zona conurbada Veracruz-Boca del Río, para este objetivo se recurrió al método fenomenológico a partir de la aplicación de entrevistas semiestructuradas, entrevistas grupales y observación participante a 20 estudiantes universitarios con un total de 43 instrumentos aplicados, los hallazgos preliminares sostienen en primera instancia que los estudiantes de licenciatura, aunque están familiarizados con la construcción de EPA para el desarrollo de sus actividades académicas y específicamente vinculadas a la investigación, no necesariamente reconocen el concepto de EPA, ni sus alcances y ventajas, además que la educación informal aporta elementos significativos a la formación investigativa de los universitarios a partir de la configuración de EPA.

Palabras clave: Entornos Personales de Aprendizaje, formación investigativa, AMI, TICCAD, estudiantes, autorregulación.

Dedicatoria o agradecimientos (opcional) (en desarrollo)

Párrafos con tipografía Times New Roman a 12 pts., con interlineado de 21 pts., sin sangría, este es un ejemplo de texto simulado y contiene las características de los párrafos de este documento, este es un ejemplo de texto simulado y contiene las características de los párrafos de este documento, este es un ejemplo de texto simulado y contiene las características de los párrafos de este documento, este es un ejemplo de texto simulado y contiene las características de los párrafos de este documento.

Introducción: versión preliminar

Los *Entornos Personales de Aprendizaje* (EPA) han sido abordados con particular interés académico, a propósito de lo que organismos como la UNESCO (2019) y la (OCDE, 2019) han establecido como parte de criterios de desarrollo humano y para los futuros profesionales. Así, el *aprender a aprender*, postulado que además ha visto su fundamento en el marco de un proceso de acelerada transformación tecnológica, política, social y cultural, demanda profesionistas competentes en un contexto de amplia utilización de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), así como la emergencia de expresiones vinculadas al desarrollo y uso de las tecnologías digitales en el contexto educativo, como sería las llamadas Tecnologías de la Información, la Comunicación, el Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD)(SEP, 2021).

Desde la Educación, las tecnologías digitales han tenido una amplia presencia en la evolución de las formas y procesos de aprendizaje. En este tenor, los EPA se definen como herramientas, recursos y conexiones que las personas utilizan para aprender (Adell y Castañeda, 2010). Los EPA permiten de esta forma gestionar personalmente el proceso de aprendizaje y colocan al centro del proceso educativo al propio estudiante, algo que se promueve e impulsa en los planteamientos de los planes de desarrollo estratégico de las universidades involucradas en este trabajo doctoral, en donde, además, se apela a la autoformación, entendida como procesos de autorregulación del aprendizaje.

Lo anterior supone que los estudiantes definan objetivos de aprendizaje, fuentes de información y formas de colaboración para el logro de objetivos específicos en un contexto de sobreabundancia informativa, en el marco de una educación centrada en el estudiante, pero que promueve el trabajo colaborativo.

La creatividad y el análisis, a partir del pensamiento crítico en el tratamiento de fuentes informativas derivados del entrecruzamiento entre nuevas alfabetizaciones y los EPA, podrían ser aspectos potenciados a partir de la configuración de EPA para la formación investigativa. En tal sentido y derivado de la ausencia de trabajos que indaguen acerca de cómo los EPA podrían incidir en la formación de los estudiantes en el ámbito investigativo, es que se propone este trabajo doctoral, que, desde el paradigma interpretativo, asumió una mirada comprensiva para indagar sobre el significado y sentido que otorgan los estudiantes a recursos que pueden contribuir en su aprendizaje, en tanto eje articulador de un proceso

educativo personal; decisión que se fundamenta en la ausencia de literatura que indague a nivel de la significación y lo fenomenológico.

En el mismo tenor que los organismos supranacionales, los nacionales han enfatizado en la relevancia de la formación científica y tecnológica de las nuevas generaciones; algo que reconoce el Estado mexicano en su Ley General de Educación Superior, establecido en los artículos 7 fracción VIII; 8, fracción IX; 9, fracción IV y IX; 10, fracción II, XXVII y XXVIII; 13; 24, fracción II; 44; 45; 49, fracción VII; 53, fracción VI la relevancia de tomar en consideración la utilización de TICCAD en los procesos pedagógicos y de innovación educativa. Lo anterior confirma la importancia de la formación investigativa de los universitarios.

De esta forma, se hace evidente la necesidad de analizar la significación y sentido de los EPA en la formación investigativa. Así, esta tesis doctoral favorece comprender la forma en que los EPA contribuyen al aprendizaje y el desarrollo de habilidades para la investigación.

Se justifica y adquiere relevancia a partir de cuatro razones académicas: 1) Los EPA hoy día son herramientas clave en el aprendizaje de los estudiantes –actualmente el centro del proceso educativo- en donde los docentes pueden ayudar al diseño de los mismos para volver eficientes los procesos educativos vinculados al desarrollo de habilidades investigativas, el aprendizaje autorregulado y el trabajo colaborativo, 2) La comprensión de la forma en que los estudiantes interactúan y representan sus mundos sociales a partir de sentidos y significados atribuidos a procesos formales de investigación científica, podrían incentivar el mejoramiento de la formación investigativa, en el marco de programas y planes de estudio más efectivos para la formación a nivel licenciatura 3) la investigación sobre los EPA podría potenciar habilidades críticas del pensamiento entre los jóvenes que estudian una licenciatura, a partir del análisis, evaluación y selección de diversos recursos y herramientas digitales para sus procesos diferenciados de aprendizaje y 4) El trabajo doctoral ayuda a comprender al estudiante en tanto centro del proceso de aprendizaje.

Lo primero que se aborda en este documento es la construcción del objeto de estudio y su marco epistémico, donde además se hace una revisión de antecedentes y ejecuta un estado del arte, así como la construcción del problema de investigación, los objetivos y las razones por las que no se incluyen supuestos preliminares. En el segundo capítulo se asiste a la

construcción de un marco teórico-conceptual, para en el capítulo tres, pasar al diseño metodológico que incluye entre otros aspectos, el posicionamiento onto-epistemológico, las técnicas e instrumentos de investigación, así como la matriz para el análisis de los datos. Finalmente, en el capítulo cuatro se presenta, discuten y analizan los hallazgos de la investigación.

CAPÍTULO I: DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1 Antecedentes del fenómeno de interés

De acuerdo con García y Bona (2017) es en 2001 cuando la sigla PLE fue utilizada por primera vez por Olivier y Liber en el trabajo presentado en el marco del proyecto *Northern Ireland Managed Learning Environment*, un proyecto que de acuerdo a los datos de los autores, fue financiado por el *Joint Information Systems Committee* del Reino Unido, como parte del trabajo *Lifelong learning: The need for portable personal learning environments and supporting interoperability standards* “en el cual se desarrolló la idea de un entorno de aprendizaje centrado, precisamente, en el alumno” (García y Bona, 2017, p.116).

Sin embargo, de acuerdo con Torres-Gordillo y Herrero-Vázquez (2017) fue a finales del año 2004, durante la sesión del *Joint Informations Systems Coommitte* celebrada en Oxford, Reino Unido, donde se definió a los PLE como “implementación de un prototipo de software libre, con el resultado de un servidor, denominado PLEW, y su aplicación de escritorio, conocida como PLEX” (Torres-Gordillo y Herrero-Vázquez, 2017, p. 27).

Sin embargo, desde el principio se asoció el término con la web 2.0 y comenzó a utilizarse con otras connotaciones a partir de una conferencia entre *O’Reilly* y *MediaLive International* en 2004 según consignan Torres-Gordillo y Herrero-Vázquez (2017). Lo cierto es que el concepto se encontraba más relacionado con la gestión de redes sociales como las plataformas *Delicious*, *YouTube*, entre otros; la idea era vincular este concepto a la noción de empoderamiento que suponía la web 2.0 para los usuarios.

El objeto de estudio de este trabajo doctoral está directamente relacionado con la posibilidad de construir Entornos Personales de Aprendizaje (EPA) para la formación investigativa, lo que implica necesariamente señalar que, sobre este tema, hay diversas investigaciones (Aguirre Aguilar et al., 2023) que han permitido reconocer que la utilización de estrategias como TIC para la formación de nuevos cuadros de investigadores, así como para el incipiente acercamiento de los estudiantes del pregrado a la investigación disciplinar, por ejemplo, pueden ser los Recursos Educativos Abiertos (REA) medios innovadores para promover propuestas didácticas ancladas en pedagogías emergentes, que potencien la innovación de los aprendizajes de jóvenes universitarios que, atravesados por múltiples narrativas y la interpelación de multipantallas, han de reconocer en los dispositivos y recursos digitales, valor, sentido y significación en sus procesos formativos.

De esta forma, tanto los EPA como la formación investigativa, corresponden al núcleo de la preocupación de este trabajo doctoral y sus antecedentes se encuentran marcados por la preocupación de investigadoras e investigadores que han definido las formas en las que hoy se entiende el fenómeno educativo y las transformaciones que observa el aprendizaje en la educación superior.

Así, dentro de los antecedentes de los EPA también se debe mencionar la permanente construcción del concepto en tanto, si bien han existido ciertos consensos sobre lo que ha de significar los EPA, lo cierto es que en estudios recientes como el de Castañeda et al. (2022) ha quedado de manifiesto que frente al cúmulo de preocupaciones que hoy se gestan en las comunidades académicas respecto de los retos, alcances y nuevas interrogantes, se mantienen los referidos a: i) Cuál es la problemática pedagógica asociada a los EPA, ii) Cómo apoyar a las y los docentes universitarios y académicos para que desarrollen sus EPA, iii) La implementación de los EPA como un nuevo enfoque educativo.

1.2 Estado del Arte

A continuación, se presenta una revisión de fuentes especializadas que permitió aproximarse al análisis del conocimiento acumulado con relación a los *Entornos Personales de Aprendizaje*. Mismo que fue dividido en dos etapas para su conformación, en un primer momento para reconocer y recuperar información en distintos tipos de fuentes, para después enfocar la pesquisa en artículos científicos. Al final se presenta una apartado reflexión en torno a ambas etapas. Se definen en las siguientes líneas aquellos criterios académicos y metodológicos que guiaron el proceso de recolección, tratamiento y análisis de la información que se presenta; así, este recorrido fue definido a partir de una serie de fuentes localizadas en bases de datos en las que se exploró el repertorio de conocimientos disponibles.

Se debe destacar que, para la revisión de la literatura aquí reportada, se establecieron criterios para fundamentar y dar pertinencia al ejercicio. De los *criterios académicos*: se localizaron trabajos de un periodo comprendido entre 2015 y 2023, a través de las bases de datos del CONRICyT (*Proquest, Science Direct y EBSCO*), la Biblioteca Virtual de la Universidad Veracruzana en donde particularmente se exploró bibliografía en el portal de E-Libro, además de bases de datos de acceso libre como: *Semantic Scholar, Redalyc, Dialnet, Grial Repository, Scielo, Research Gate*, Repositorio Institucional de la UNAM y Tesis

doctorales en Xarxa, a través de estas bases de datos se localizaron cuatro tipos de fuentes de información, a saber: a) artículos científicos, b) tesis de grado, c) informes de investigación, c) libros o capítulos de libros.

Entre los *criterios metodológicos* establecidos se encuentran: título del trabajo, autor, año de publicación, objeto de estudio, preguntas y objetivos de investigación, método o metodología de investigación, técnicas de investigación, población de estudio y principales resultados-hallazgos.

Para el rastreo de la información se ocuparon algoritmos y operadores booleanos con la finalidad de agilizar el acceso a las fuentes. Los operadores booleanos empleados han sido: a) AND: para referir documentos que contuvieran las palabras utilizadas para su búsqueda, OR: para referir documentos que contuvieran una de las palabras, la otra o las dos y XOR: para referir documentos que contuvieran una de las palabras solicitadas, pero no ambas.

Los algoritmos y expresiones que se contemplaron para el rastreo de fuentes se encuentran las siguientes: a) Entornos Personales de Aprendizaje (EPA), b) Ambientes Virtuales de Aprendizaje, c) Habilidades investigativas en estudiantes universitarios, d) Aprendizaje en la era digital.

Para la sistematización de las fuentes, se creó una base de datos en Excel y se realizó un análisis descriptivo. Para un primer acercamiento a esta sistematización informativa, a continuación, se presentan una tabla de contenido.

Tabla 1

Información analizada por autores, bases de datos, año de publicación, tipo de información

Autores	Año de publicación	Bases de datos	Tipo de información consultada
Meza y Escobedo; Hernández y Camargo; Leiva; Cabero y Ugalde; Prendes Espinosa et al.; Humanante-Ramos et al.; Parra; Rodríguez; Castañeda y Torres-Kompen; Chaves; Humanante; García et al.; Humanante-Ramos et al.; Meza; Becerril; Barreto; Hevia et al.; Vizcaíno et al.; Avendaño et al.; Casanova et	2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020	Tesis Doctorales en Xarxa, Science Direct, Semantic Scholar, Repositorio Institucional de la UNAM, Redalyc, Proquest, Grial Repository, EBSCO, Dialnet	Tesis doctorales y artículos científicos.

A continuación, se realiza el recorrido por aquellos trabajos que, en el contexto de este ejercicio analítico, se consideran significativos en sus resultados. Meza y Escobedo Del Carpio (2015) realizaron una tesis doctoral intitulada *Uso del entorno personal de aprendizaje (PLE) para el desarrollo de actitudes hacia la ciencia en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de una institución educativa pública de Arequipa*, en la cual elaboran una exploración acerca de los Entornos Personales de Aprendizaje, cuya pregunta principal de investigación fue "¿En qué medida los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs) desarrollan actitudes hacia la ciencia en estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria del área de Ciencia, Tecnología y Ambiente de una Institución Educativa Pública de Arequipa?" (Meza y Escobedo, 2015, p. 9).

El trabajo fue de corte cuantitativo además de apuntar que su investigación fue aplicada al interesarse en resolver problemas de naturaleza práctica (Meza y Escobedo, 2015). La muestra se constituyó por 56 estudiantes de ambos sexos distribuidos en dos secciones únicas, cuyas edades oscilaron entre los 15 y 17 años, 29 estudiantes en el grupo experimental 13 mujeres y 16 hombres, así como 27 estudiantes del grupo control, 16 mujeres y 11 hombres con un tipo de muestreo no probabilístico.

Dentro de los resultados más significativos de este trabajo está que el nivel de uso de los EPA en la población de estudio fue más o menos homogéneo y comienzan en iguales condiciones, presentan un nivel de uso medio de tres categorías, esto es: en la búsqueda de información, organización de la información, compartir y reflexionar en comunidad.

Otro resultado radica en que los jóvenes estudiados han desarrollado una habilidad informática de manera autodidacta a través del uso permanente de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). De igual forma concluyen que "el trabajo docente debe proporcionar experiencias enriquecedoras a los estudiantes para el desarrollo de sus capacidades y actitudes científicas" (Meza y Escobedo, 2015, p. 107).

Entre los sitios más utilizados, destacan *YouTube*, *Google*, y *Discovery*. Saben editar imágenes, textos y sonidos para sus presentaciones. Una de sus redes sociales más empleada es *Facebook*. Finalmente, los autores destacan que "los estudiantes no tienen noción del

concepto PLE y de su importancia para su aprendizaje personal; además, sus PLEs están basados en herramientas recomendadas por sus amigos(as) más cercanos y las modas en las relaciones sociales” (Meza y Escobedo, 2015, p. 105).

El artículo científico escrito por Hernández y Camargo (2017) *Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática* presenta un ejercicio de análisis de la literatura disponible en torno al concepto de autorregulación y lo vinculan con los Entornos Personales de Aprendizaje. Para lo metodológico, los autores retoman las directrices propuestas por Petticrew y Roberts (2008) con relación a las revisiones sistemáticas en Ciencias Sociales, así como la guía de *Campbell Collaboration* para la búsqueda de los artículos que dieron fundamento a su trabajo, a través bases de datos como: *Academic Search Complete*, *Educational Source*, *Science Direct*, *Scopus*, *Scielo* y *Redalyc*. El operador booleano empleado fue OR.

La búsqueda tuvo como periodo del 2005 al 2015 en revistas académicas arbitradas, utilizando palabras clave en tres idiomas: español, portugués e inglés. En total se localizaron 204 artículos, mismos que fueron sometidos a un análisis para finalmente quedarse con 43 “que cumplieran todos los criterios establecidos para la revisión” (Hernández y Camargo, 2017, p. 148).

Dentro de los hallazgos más notables del estudio se encuentra que la publicación más antigua en torno al concepto de aprendizaje autorregulado data de 2008 y es apenas en el año 2010 que los estudios comenzaron a tener una tendencia positiva en Iberoamérica. De los 21 países que conforman la región, dos de ellos encabezan los estudios: España y Portugal con un 42% de trabajos vinculados a este tópico.

Como parte de las conclusiones, los autores coinciden en la idea de que el aprendizaje autorregulado “consiste en identificar las variables que permiten al estudiante tomar control deliberado de sus acciones académicas” (Hernández y Camargo, 2017, p.156), finalmente recomiendan tomar en cuenta el concepto para el diseño de planes y programas de estudios, con la intención de promover entre los estudiantes pautas para la autonomía estudiantil.

Leiva et al. (2018) escribe un artículo científico que realiza una descripción detallada de las herramientas digitales utilizadas por los estudiantes universitarios, así como de los EPA que construyen estos jóvenes para encarar sus actividades académicas, en donde se

aplica la prueba no paramétrica de Marascuilo para comprobar si existen diferencias de acuerdo a sus facultades de procedencia.

El método empleado permitió conocer las aplicaciones tecnológicas utilizadas por los estudiantes a través de representaciones gráficas que realizaron los propios jóvenes en el programa POPPLET, una herramienta digital destinada a la conformación de esquemas interactivos. Estas representaciones gráficas fueron sistematizadas y analizadas por los investigadores en función del tipo de dispositivo que utilizaron (Computadora portátil, PC o celular), descubriendo que sus principales usos estaban relacionados con buscar, organizar, comunicar, crear, publicar y colaborar. El estudio fue de tipo *expost-facto* y descriptivo sin muestreo, pues analizaron la totalidad de mapas de los PLE de la población estudiantil conformada por 415 estudiantes de las facultades: Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias de la Educación, Ciencias Sociales, Ciencias de la Física y Deportes, Humanidades y Artes; que tomó la asignatura Competencias TIC para la vida académica.

Entre los principales resultados del estudio están que “los alumnos universitarios, tienden a movilizar diferentes tipos de herramientas para la construcción de su entorno personal de aprendizaje, aunque muchas veces no sean conscientes del mismo” (Leiva, Cabero y Ugalde, 2018, p.37); la reconstrucción gráfica de los EPA de los estudiantes a manos de ellos mismos, así como el posterior análisis por parte de los investigadores permite generar procesos reflexivos entorno a la utilización de ciertas tecnologías y su propósito, en tanto que para los investigadores, les permite sugerir directrices para posteriores acciones formativas.

Con relación a la utilización de tecnologías y herramientas digitales, así como plataformas, si bien los estudiantes refirieron la utilización de un amplio volumen de estas, lo cierto es que los hallazgos de los investigadores apuntan a que son un puñado muy puntual que ocupan para la construcción de sus EPA: *Facebook, YouTube, Gmail, Office, Google y WhatsApp*. Estos resultados, permite reconocer el empleo de diversas tecnologías para construir sus propios EPA, además, los investigadores se dieron cuenta que en pocas ocasiones trabajan con herramientas colaborativas, lo que les lleva a concluir en la necesidad de reflexionar en torno a las posibilidades que las herramientas colaborativas les ofrecen para el trabajo. Así mismo, “el uso del celular para buscar, nos lleva a indicar que puede ser

empleado en la formación en el aprendizaje denominado móvil y ubicuo” (Leiva, Cabero y Ugalde, 2018, p.37).

En el trabajo de Prendes et al. (2018) titulado *Entornos Personales de Aprendizaje para la comprensión y desarrollo de la Competencia Digital: análisis de los estudiantes universitarios en España*, los investigadores muestran los resultados del proyecto CAPPLE, el cual describen como un tipo de estudio exploratorio para determinar las estrategias y herramientas tecnológicas que los universitarios de último semestre utilizan para sus procesos de aprendizaje y comunicación.

El objetivo general del estudio fue analizar las estrategias y herramientas que utilizan los estudiantes universitarios de 75 diferentes universidades de todas las ramas del conocimiento, para enriquecer su aprendizaje, dentro y fuera de las aulas. El diseño fue no experimental de tipo exploratorio, en el que se empleó un cuestionario aplicado a 2,054 estudiantes de los 298 mil estudiantes totales, lo cual constituyó una muestra no representativa, pero si amplia para “obtener patrones que nos permitan encontrar perfiles personales en relación con el concepto de PLE” (Prendes et al, 2018, p. 125). La fiabilidad del cuestionario fue de 0.944 a través de la prueba Alfa de Cronbach; se encuentra constituido por 48 preguntas con 230 ítems, de las 4,399 respuestas, solo procesaron 2,054, esto por corresponder a estudiantes que resolvieron el cuestionario completo.

Entre los principales resultados de la investigación se encuentran afirmaciones tales como que la competencia digital es un concepto en auge y que atraviesa múltiples situaciones de la vida escolar, así también afirman demostrar “un enfoque de la competencia digital que utiliza el constructo teórico de PLE para analizar y comprender las competencias para el aprendizaje soportado en tecnologías” (Prendes et al, 2018, p. 125). Los autores sugieren que entre los retos de la universidad actual se encuentra el pensar y aprender en los espacios virtuales, así como en la relación que pudiera existir entre la competencia digital y la formación permanente, pues entienden al PLE como un indicador de desarrollo profesional.

El análisis que realizan sostiene que el PLE enriquecido es un pilar para la competencia para el aprendizaje permanente de los estudiantes universitarios. Pretendieron demostrar que el concepto de PLE se encuentra ligado al concepto de competencia digital (Prendes et al., 2018). Por otro lado, el estudio desarrollado les permitió establecer estrategias y herramientas

sobre los procesos de aprendizaje y comunicación de los futuros profesionistas españoles, lo que los condujo a realizar propuestas a instituciones educativas para la mejora de los EPA.

Los autores señalan que el estudio permitió avanzar y dejar atrás el concepto de nativo digital sobre el cual observan que “ha sido utilizado sin haber sido avalado por estudios rigurosos” (Prendes et al, 2018, p. 130), esto a propósito de sus resultados entre el alumnado de último periodo que mantiene una presencia habitual en la red sin que su edad condicione su acceso.

Humanante-Ramos et al. (2017) publican *Entornos personales de aprendizaje móvil: una revisión sistemática de la literatura* publicado en 2017, en el que analizan la producción científica y académica sobre los Entornos Personales de Aprendizaje móvil en la Educación Superior, cuya pregunta de investigación es “¿Cuáles son las principales investigaciones sobre PLE en instituciones de Educación Superior, donde exista la inclusión de dispositivos móviles?, (Humanante-Ramos et al., 2017, p. 76). El trabajo se encuentra metodológicamente soportado en la propuesta de Kitchenham sobre las revisiones sistemáticas de literatura o SLR (*Systematic Literature Review*), así como en los aportes teóricos de Okoliy Schabram.

En su primer recorte para delimitar los archivos consultados, obtuvieron un total de 1,554 documentos entre 2000 y 2016, los cuáles al pasar por los filtros académicos, fueron depurados, así, reportan el análisis de 640 recursos los cuales no todos respondieron a sus preguntas de investigación.

Uno de los principales comentarios que surgen de esta sistematización informativa es que “la revisión sistemática mostró que la mayoría de trabajos académicos responden a diseños de investigación mixtos” (Humanante-Ramos et al., 2017, p. 88) vinculados a PLE móvil, lo cual celebran pues “la complejidad de los fenómenos y problemas que enfrentan las ciencias en la actualidad, como es el caso de la educación, no sería adecuado abordarla desde una sola posición” (Humanante-Ramos et al., 2017, p. 88).

Dentro de las principales conclusiones y hallazgos del estudio, se encuentra que el crecimiento de los estudios relacionados con los mPLE tuvo un incremento a partir del año 2008 y en 2016 se publicaba catorce veces más información de la que se produjo en 2008. De acuerdo al estudio, los dispositivos móviles vistos desde el concepto del PLE, se observan como herramientas de apoyo pedagógico individual y colectivamente, mientras que en otros

estudios se aprovechan las características multimediales de los dispositivos móviles para el aprendizaje de idiomas (Humanante-Ramos et al., 2017).

El trabajo de Parra (2020) intitulado: *Prácticas de docencia tradicional en ambientes de educación virtual* tuvo como objetivo analizar las prácticas de educación presencial que se trasladan a cursos de matemáticas de modalidad virtual con la justificación de preservar los altos estándares de calidad. Aquí el investigador se preguntó “¿cómo son las dinámicas sobre docencia y hábitos de aprendizaje que provienen de la educación presencial, en estudiantes de modalidad virtual de ingeniería de sistemas e ingeniería industrial, en el caso concreto de los cursos de matemáticas?” (Parra, 2020, p. 97).

El autor menciona que fue una investigación cualitativa con un método fenomenológico que buscó conocer los significados que los estudiantes dan a sus actuaciones en el proceso de aprendizaje de las matemáticas a través de la virtualidad.

El proceso constó de cuatro etapas: 1) la observación semiestructurada sobre dinámicas de los cursos virtuales, posteriormente 2) la grabación y transcripción de las entrevistas semiestructuradas creadas a partir del trabajo de campo, 3) la configuración de unidades de análisis y categorización desde organización de los textos y codificación interpretativa de la información y finalmente 4) una serie de procesos de triangulación desarrollados mediante la comparación de los textos de las entrevistas con los registros de las observaciones (Parra, 2020).

La población de estudio fueron estudiantes de Ingeniería Industrial e Ingeniería de Sistemas con modalidad presencial. El análisis de la información se realizó con base en las categorías de interacción con los contenidos de los cursos, entornos personales del estudiante, preparación y desarrollo de las actividades de evaluación, asesoría y colaboración de los profesores (Parra, 2020). Las técnicas reportadas en el estudio fueron la observación semiestructurada y las entrevistas semiestructuradas.

Dentro de los principales hallazgos del trabajo está que la interposición de conceptos pedagógicos y curriculares de educación presencial en un modelo de educación virtual llevó a la generación de incoherencias y contrasentidos con relación a los criterios y técnicas de los procesos de evaluación, la organización de actividades, los métodos de trabajo tanto de estudiantes como de los docentes, las formas de estudio y las características de los contenidos

presentados. El autor señala que los procesos de interacción entre estudiantes y las posturas de los docentes también sufren ciertas modificaciones e incongruencias.

En este estudio también “se pudo evidenciar la habilidad de los estudiantes para escrudñar, filtrar y organizar recursos obtenidos de internet” (Parra, 2020, p. 99). Se reportan prácticas que los docentes regularmente llevan a cabo en ambientes presenciales pero que replican en sus clases virtuales, sin tomar en consideración los recorridos propuestos por los estudiantes; quienes enfatizan que en los ambientes virtuales el estudiante son el centro del proceso educativo y construyen sus propios Entornos Personales de Aprendizaje.

El estudio logra constatar que “una fuente de estudio fundamental que ellos [los estudiantes] tenían son los libros clásicos de matemáticas, tanto en formatos físicos como digitales” (Parra, 2020, p. 100). Por último, el autor urge en la necesidad de adecuar los procesos de interacción y la relación docente-estudiante para evitar la deserción de los espacios virtuales a causa de una mala adaptación a esos espacios y “que los PLE los determinan las necesidades de los estudiantes” (Parra, 2020, p. 102).

En la tesis doctoral de Rodríguez (2017) *Reconceptualización de la educación en la era digital. Educomunicación redes de aprendizaje y cerebro: una visión desde la neurociencia cognitiva a los procesos de construcción de conocimiento en entornos digitales* cuyo objetivo fue analizar los conceptos sobre educación de estudiantes y docentes antes, durante y después de una experiencia educativa virtual con la intención de determinar si existen modificaciones de los mismos y establecer su influencia en el aprendizaje, así como delinear directrices para el mejoramiento de la práctica docente.

La pregunta de investigación que orientó el trabajo doctoral fue: ¿Cuál es el concepto que tienen los estudiantes y docentes de la educación para la era digital? El diseño metodológico fue mixto, con un modelo de investigación cualitativa en la que se empleó la observación participante con un alcance de investigación exploratorio. En el estudio se reporta la utilización de técnicas e instrumentos de investigación como lo son la encuesta a partir del diseño de cuestionario, un test de perfil cognitivo y un test de características motivacionales intrínsecas y extrínsecas (Rodríguez, 2017). La población del estudio fue de 3, 643 estudiantes entre 18 y 24 años de edad en el periodo comprendido entre 2012 y 2015, así como 300 docentes mayores de 45 años en los dos periodos de 2016 dentro de Colombia.

Un aspecto valioso es reconocer la aceptación o rechazo que tienen las TIC en la vida práctica de los estudiantes, estos últimos tienen un preconceito, según remarca Rodríguez (2017), aceptable de la educación virtual, mientras que los docentes mantienen un concepto negativo de la educación virtual y además se resisten al cambio, lo que, como insiste la autora: “nos plantea un reto especial en el diseño de las experiencias desde lo pedagógico y didáctico, para el curso dirigido a los docentes, al igual que una exigencia no menos importante para satisfacer las expectativas de los estudiantes” (Rodríguez, 2017, p. 283). De esta forma, se hace énfasis desde el estudio, en la necesidad de tomar en cuenta las expectativas de los estudiantes en la conformación de esos ambientes.

Con relación a la encuesta de identidad y reputación digital aplicada, los resultados arrojan que existen hábitos en las formas de conexión, la cual realizan preferentemente por celular a través de *Wi-Fi*, “en otras palabras no pagan suscripción a ningún servicio de telefonía nacional, esto se atribuye a la capacidad adquisitiva del grupo social a que pertenecen estos estudiantes, que es estrato medio” (Rodríguez, 2017, p. 283).

Otra de las conclusiones positivas es que el uso de la red daría lugar a la ampliación de las competencias digitales de los jóvenes y una negativa es lo relacionado con las distracciones de los procesos metacognitivos, al tener el control de acceso a un sinnúmero de aplicaciones en sus dispositivos celulares “los jóvenes pueden estar exponiéndose cotidianamente, incluso sin ser conscientes a este tipo de dinámica sin advertir que deben combinarla con formas de focalizar su atención, o ejercicios de dejar sus cerebros en blanco, para optimizar los procesos cognitivos” (Rodríguez, 2017, pp. 283-284).

El estudio sostiene que otra de las habilidades reforzadas con el uso de la red son la rapidez visual y motora, deducción, concentración y atención. Finalmente, la encuesta que aplicaron para reconocer sus hábitos en la red reveló que prefieren ciertas redes sociales y servicios de mensajería: *WhatsApp, Facebook, YouTube e Instagram*, buscando tener acceso a información, música y videos.

Castañeda et al. (2019) en su texto *Impacto del concepto PLE en la literatura sobre educación: la última década*, hacen una revisión sistematizada de la literatura para analizar el impacto de los EPA en tres temáticas de la literatura científica en Educación: prácticas pedagógicas emergentes, aprendizaje autorregulado y desarrollo profesional docente. Con

esto pretendieron revisar el impacto de los EPA, el nivel de importancia y las formas en las que se ha materializado dentro de cada temática.

La pregunta que guio el trabajo fue: ¿Cuál ha sido el impacto cuantitativo del concepto de PLE en los temas más importantes referidos a la educación en general que ocupan la literatura científica de nuestro tiempo? (Castañeda et al., 2019). Para llevar a cabo esta sistematización de información, combinaron el protocolo de ocho pasos de Okoli y Schabram y las fases de revisión de la literatura propuestas por McMillan y Schumacher, para posteriormente ser adaptadas a un doble proceso de muestreo. Su muestra se integró por fuentes publicadas entre 2008 a 2017.

Dentro de los principales hallazgos se encuentra que los PLE han impactado de manera significativa la literatura en Educación, lo que supone un amplio trabajo investigativo sobre este concepto. Así también, lograron identificar que los campos en los que se ha trabajado de manera más detallada el concepto en cuestión son el de las prácticas pedagógicas emergentes (EP) y en el aprendizaje autorregulado (SRL), por otra parte “hemos de decir que no es el caso del desarrollo profesional docente, donde la influencia de los PLE no se ha dejado notar, al menos entre los artículos de mayor impacto posterior” (Castañeda et al., 2019, p. 234).

Desde el campo de las prácticas pedagógicas emergentes, el concepto PLE ha permitido evolucionar hacia la propuesta de modelos de aprendizaje que intentan romper con estructuras tradicionales (Castañeda et al., 2019), enfocado en los estudiantes otorgándoles mayor independencia.

Con relación al desarrollo profesional docente, si bien existe literatura y se reconoce la existencia de los PLE, no se entiende como parte del propio desarrollo profesional docente sino como parte de las herramientas de enseñanza que el docente debe dominar.

El análisis de la producción científica en torno al concepto PLE que llevaron a cabo los autores, los hace concluir que “es posible que el concepto haya alcanzado una madurez suficiente como para incorporarse al lenguaje no sólo de académicos e investigadores, sino también de profesores y aprendices” (Castañeda et al., 2019, p. 235).

Parte de la evidencia de la literatura que muestran los autores, señala el gran impacto que el concepto PLE ha tenido en la investigación educativa actual, pero advierten que, pese a su relativo corto tiempo, tienen un potencial enorme, sobre todo para trabajos que se inscriben en el campo del desarrollo profesional docente.

Chaves-Barboza (2016) en su tesis doctoral *El entorno personal de aprendizaje (PLE) en la formación inicial de profesionales de la educación: la autorregulación del aprendizaje*, se propuso diagnosticar las acciones y logros que realizan y alcanzan los estudiantes para autorregular el aprendizaje en sus PLE.

El estudio comprendió 44 grupos con 2,836 estudiantes pertenecientes a cuatro carreras y cuatro niveles: con grado en Primaria, Pedagogía, Educación Social y Psicopedagogía. El autor utilizó un cuestionario que aplicó entre mayo y junio de 2013 con una muestra por conglomerados, la primera de 15 grupos de Educación Primaria con 668 estudiantes, la segunda de 7 grupos con 299 estudiantes de Pedagogía, Educación Social y Psicopedagogía, su error muestral fue de 5 por ciento.

Dentro de los hallazgos del trabajo doctoral se encuentran que los 130 estudiantes de todas la carreras llevaron a cabo acciones para autorregular el aprendizaje en sus entornos personales de aprendizaje tales como desplegar acciones metacognitivas como: “reflexionar para entender el papel de su propio aprendizaje, registrar las reflexiones sobre su aprendizaje, desarrollar acciones que involucraban al profesor del curso en sus PLE como atender las observaciones que los docentes les hacían para mejorar sus trabajos” (Chaves, 2016, p. 130), así como solicitar apoyo del profesor cuando era necesario, también incorporaron a sus metas de aprendizaje LMS a sus PLE. Los estudiantes utilizaron herramientas externas a la universidad para compartir e intercambiar información con sus compañeros de curso.

Dentro de los logros que deben reforzar se encuentran: a) profundizar los conocimientos sobre los temas tratados, b) dosificar el tiempo para tareas y c) realizar investigaciones complementarias de los temas tratados. Concluyen además que “el papel de los profesores es determinante para las acciones autorregulatorias del aprendizaje, porque los estudiantes solicitan y valoran su apoyo; además, muestran un pensamiento crítico ante sus estrategias de enseñanza” (Chaves, 2016, p. 131).

Humanante-Ramos (2016) con su tesis titulada: *Entornos Personales de Aprendizaje Móvil (mPLE) en la Educación Superior* cuyo objetivo fue diseñar, implementar y evaluar la integración de EPA móviles o mPLE en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la carrera de Ingeniería en Sistemas y Computación de la Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador, para mejorar el nivel y la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

La metodología de este trabajo fue un diseño mixto, donde se integró lo cualitativo y lo cuantitativo. Para la primera parte se utilizaron cuestionarios previamente validados que se aplicaron a los estudiantes de manera presencial y online, en la parte cualitativa se trabajó por medio de entrevistas realizadas en grupos focales para conocer las expectativas de los estudiantes acerca de la incorporación de los mPLE en su aprendizaje. El trabajo incluye además una propuesta de innovación educativa a nivel universitario relacionada con la utilización de dispositivos electrónicos móviles y herramientas web 2.0 con la intención de facilitar el uso de los PLE, así como su diseño y gestión.

Lo cualitativo se trabajó por medio de un grupo focal para conocer las expectativas de los estudiantes sobre la incorporación de los mPLE en su aprendizaje, así como ventajas y desventajas. Además, “se ha cuantificado las palabras más utilizadas por los estudiantes durante la reunión del grupo focal” (Humanante-Ramos, 2016, p. 275), entre las que destacan: aprendizaje, bueno, profesor, ple, estudiantes, móvil, comunicación.

La población de estudio correspondió a los estudiantes matriculados en la carrera de Ingeniería en Sistemas y Computación de la facultad de Ingeniería de la UNACH del 2014 y 2015, los cuales constituían 141 estudiantes para el primer año y 150 para el segundo.

Los resultados del trabajo muestran diferencias significativas con relación a los niveles de aprendizaje alcanzado entre quienes trabajan en nuevos entornos educativos y quienes no lo hicieron, así como una marcada diferencia en las percepciones entre autonomía, flexibilidad, interacción y movilidad. El trabajo de Humanante-Ramos (2016) se vuelve indispensable en el análisis de la información para este ejercicio de Estado del Arte, pues además de la ruta metodológica emprendida, brinda claridad conceptual en la incorporación del componente móvil que se liga a los EPA, pues esos entornos, como bien lo remarca el autor, caracterizan el contexto de muchos de los estudiantes universitarios del siglo XXI.

Por su parte García-Martínez et al., (2020) en su trabajo *Entornos personales de aprendizaje: un estudio comparativo entre profesores costarricenses en formación y en ejercicio*, analizan los EPA de estudiantes de la carrera de Educación y de los docentes en ejercicio en donde concretamente se han identificado herramientas tecnológicas que conocen y el grado de su utilización en tareas de búsqueda, creación y comunicación de contenido.

Asimismo, se plantearon como objetivos analizar si existen diferencias significativas entre estudiantes y docentes con relación a la utilización de herramientas para sus PLE, si la

edad influye en el uso entre profesores y estudiantes y finalmente si el tipo de dispositivos tecnológicos utilizados por docentes y estudiantes influyen en la frecuencia de uso de las herramientas TIC.

Con relación al componente metodológico, los autores reportan una investigación de carácter exploratorio y descriptivo con enfoque cuantitativo y un diseño *ex post facto* y transversal ya que las variables no fueron manipuladas y la recogida de datos se hizo en un solo momento.

La población de estudio de este trabajo de investigación, al tratarse de un estudio comparativo, fue de 599 entre profesores y estudiantes, 381 de ellos fueron estudiantes del último año de la carrera en Educación impartida en el Centro de Investigación en Docencia y Educación (CIDE) de la Universidad Nacional de Costa Rica. Los autores mencionan que la muestra se seleccionó de manera probabilística por estratos a través de la fórmula para poblaciones finitas, con un grado de confiabilidad del 95%.

Dentro de los principales resultados se encuentra que “el análisis de los PLE del profesorado contribuye a la toma de decisiones sobre políticas educativas en Costa Rica” (García-Martínez et al., 2020, p.20). Se muestra que los estudiantes de la carrera de Educación, usan mayor número de herramientas tecnológicas que sus profesores, sin embargo, en ambas poblaciones se encuentra poco desarrollado el uso de esos recursos, especialmente para la generación de contenido y para compartir información; esto implica por un lado la necesidad de incrementar el conocimiento sobre la oferta tecnológica disponible, así como una mejora en el uso pedagógico que de las TIC se puede hacer para la enseñanza.

Las herramientas para buscar información son de carácter genérico: páginas *web*, motores de búsqueda, canales de videos y redes sociales, pero en general, según reportan los autores, se desaprovechan otros recursos tecnológicos para la localización de información, acceso, gestión y recuperación de contenidos tales como los marcadores sociales, *newletters*, lectores RSS y *podcast*.

Con relación a la generación de contenido “las más conocidas y utilizadas por ambos colectivos son los procesadores de texto, recursos de escritorio para elaborar presentaciones, páginas web, hojas de cálculo y redes sociales” (García, Muñoz y González, 2020, p. 145), ambos colectivos usan mayormente procesadores de texto, presentaciones, páginas *web*,

hojas de cálculo y desconocen otro tipo de herramientas como pósteres digitales, líneas temporales, mapas conceptuales, *blogs*, *wikis*, etc.

Concluyen que tanto los docentes en formación como aquellos que se encuentran en ejercicio, realizan un uso restringido de los distintos recursos que nutren sus PLE, esto, según menciona, demanda que las instituciones implicadas en la mejora de la calidad educativa, desarrollen mecanismos para impulsar el desarrollo del modelo TPACK (*Technological, Pedagogical Content Knowledge*), no encontraron evidencia suficiente para afirmar que la edad influye significativamente en la utilización de los PLE.

Se pasa ahora a la revisión del trabajo de Humanante et al. (2015) bajo el título *PLEs y plataformas de aprendizaje: opiniones de profesores en contextos universitarios diferentes*, autores que se propusieron investigar aquellos criterios que establecen los docentes acerca de los aportes que generan las plataformas de aprendizaje a los EPA de sus estudiantes, tomando como referencia un estudio previo que realizaron con estudiantes de dos universidades, una española y otra ecuatoriana.

Dentro del diseño metodológico, los autores mencionan que fue de tipo multimétodo a partir de la recogida de datos, tanto cualitativos como cuantitativos, esto, según señalan, con el fin de tener una visión más completa del fenómeno de estudio.

Para el apartado cuantitativo, realizaron un estudio no-experimental al observar el objeto de estudio en su entorno natural, su corte fue transversal y descriptivo. En el apartado cualitativo, realizaron preguntas abiertas, cuyas respuestas fueron agrupadas con base a criterios de proximidad, como los beneficios y los problemas que los docentes observan en la integración de herramientas digitales en las plataformas de aprendizaje.

La población estuvo conformada por docentes de la Universidad Nacional del Chimborazo (UNACH) y la Universidad de Salamanca (USAL), estudio en el que participaron 4 y 5 profesores por universidad, cuyos rangos fueron entre los 34 y 42 años de edad.

De forma adicional los autores incluyeron una sección de preguntas abiertas para conocer en detalle las opiniones sobre la posible integración de las herramientas *web 2.0* en las plataformas de aprendizaje o desde los dispositivos móviles.

Los principales resultados sugieren que “el 100% de los profesores españoles lo hacen en todas sus asignaturas, a diferencia del 75% de profesores ecuatorianos” (Humanante-

Ramos et al., 2015, p. 15), lo que de todas formas confirma la migración masiva de los docentes a estos espacios. El uso de herramientas de la *web 2.0* en actividades relacionadas con las asignaturas también es una práctica común de profesores en las dos universidades; el cien por ciento de los docentes utiliza tabletas y teléfonos inteligentes, mientras que solo el 75 por ciento lo aprovecha para actividades académicas.

Con relación a los datos cualitativos arrojados por la investigación, los autores señalan que los docentes se encontraron divididos acerca de si los contenidos expuestos en las plataformas de aprendizaje son suficientes para que los estudiantes puedan cursar satisfactoriamente las asignaturas, la mitad de los profesores se mostró en desacuerdo, sobre la pregunta si las herramientas de comunicación de las plataformas de aprendizaje son suficientes para propiciar y gestionar procesos de interacción y colaboración entre estudiantes. Los criterios a favor y en contra solo se observaron por parte de los profesores ecuatorianos, mientras que todos los docentes de España se encuentran en contra.

Los profesores ecuatorianos se encuentran a favor que se propicie el trabajo colaborativo, la dinamización del proceso de aprendizaje y una mayor interacción. Los principales inconvenientes pueden encontrarse en la distracción de los estudiantes, así como la falta de una metodología para aplicar esas innovaciones en el aula.

Otro de los inconvenientes reportado por los discursos de los docentes ecuatorianos es el que corresponde a los costos de acceso a dispositivos y planes de datos para los estudiantes. Este estudio arroja elementos de reflexión tanto teórica como metodológica, pues la decisión de implementar formularios de Google Docs, hace más fácil el acceso a aquellos sujetos de investigación, además permite reflexionar sobre la práctica docente con relación a la incorporación de TIC al aula y los alcances de estas frente a las formas de uso e incorporación a sus planeaciones didácticas.

Por otro lado, Meza (2018) en su trabajo *La construcción de un Entorno Personal de Aprendizaje y su relación con la autorregulación y epistemología personal: efectos de un taller* cuyo objetivo fue evaluar el efecto de un taller diseñado para la promoción y uso de un EPA vinculado a un proyecto, sobre la elección y uso de herramientas de Internet que integraban EPA, la manifestación del Aprendizaje Autorregulado y las Creencias Epistemológicas Específicas a Internet entre estudiantes de licenciatura y doctorado.

El diseño metodológico del trabajo fue cuasiexperimental, pues manipuló al menos una variable para revisar su efecto en grupos no aleatorizados, ya formados antes del estudio, el alcance del estudio fue correlacional, en donde su interés se centró en el grado de relación entre variables en un contexto específico.

El muestreo fue no probabilístico de sujetos voluntarios a quienes se les invitó a participar, inscritos en el quinto a noveno semestre de la licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Participaron 69 estudiantes, 22 realizaron actividades y evaluaciones correspondientes al taller, esto es: respondieron instrumentos, publicaron bitácoras en el blog y enviaron un trabajo final en video sobre su EPA.

Las técnicas e instrumentos fueron un cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA), utilizó una versión adaptada del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA), la cual se realizó a partir del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* de Pintrich.

El instrumento se tradujo al español y se validó con población universitaria mexicana, pretendió evaluar la orientación motivacional de los estudiantes y el uso de diferentes estrategias de aprendizaje, de autorregulación metacognitiva y de contexto del aprendizaje.

Como parte de los resultados de este estudio, el autor afirma que el taller para construir un EPA en Internet requiere del aprendiz, ciertas cualidades, mantiene y fomenta niveles favorables de Aprendizaje Autorregulado y cambios en la posición epistemológica. “A la luz de los resultados, se considera un acierto enseñar a constituir un EPA, adoptando la noción del entorno abierto y enfatizando el vínculo con el proyecto determinado por cada estudiante” (Meza, 2018, p. 108).

El autor observa algunos cambios en los participantes que se asocian al empleo de EPA, observando además cambios epistemológicos en ambas poblaciones, este cambio, según destaca el autor, parece encontrarse asociado a la visión de conocimiento y lo solicitado en el contexto. Los estudiantes de licenciatura confiaron más en Internet por lo que, como mencionan el autor, creen que el conocimiento correcto se encuentra en Internet, por otro lado, los estudiantes de doctorado se posicionaron como “creadores de conocimiento”, empleando herramientas de búsqueda y contrastación de información, pero confiando en sus criterios de selección y análisis de la información.

Sugiere “incentivar la construcción del conocimiento en los estudiantes de licenciatura, una manera de hacerlo es acercarlos a escenarios de práctica [...] en donde pongan en juego la contrastación de fuentes” (Meza, 2018, p. 135), poniendo en práctica el contraste de información y el desarrollo de una propia voz, así como enseñarlos a adquirir un compromiso ético y profesional con la disciplina por lo que se destaca que “hace falta indagar en los aspectos relacionados con la reflexión crítica de la información dentro de las fuentes” (Meza, 2018, p. 136).

En los estudiantes de doctorado se encontraron niveles altos de aprendizaje autorregulado, mientras que en los de licenciatura favoreció la motivación intrínseca, estrategias de elaboración, repetición y búsqueda de ayuda (Meza, 2018), según reporta.

En la búsqueda de información para el caso de los estudiantes de licenciatura hubo cambios significativos pues pasaron de usar *Google* a *Scholar* a sitios como *Redalyc* y *Scopus*. Particularmente este trabajo de investigación aporta elementos de carácter teórico y metodológico muy parecidos al trabajo revisado con anterioridad en el que se reflexiona sobre el aprendizaje autorregulado, lo que da la pauta para profundizar en ese tipo de aprendizaje e incluirlo como una pieza del recorrido teórico para su vinculación con el concepto de Entornos Personales de Aprendizaje. Así también se descubre como sugerencia la posibilidad de adaptar cuestionarios previamente contruidos para su aplicación al contexto en el que se inscribe el trabajo si se tratase de un trabajo investigativo de corte positivista.

El trabajo de Hernández (2018) titulado: *Entornos Personales de Aprendizaje orientados a la formación inicial de docentes de la Escuela Normal de Tlalnepantla*, está basado en un diseño educativo donde privilegia la producción de conocimiento útil para la orientación de la enseñanza; en un intento por ofrecer sustento a planes de reforma o cambio educativo avalados en lo que es viable para las aulas.

El Estudio de Diseño Educativo o investigación basada en el diseño, *design based research*, (DBR) fue su metodología, su objeto de estudio se encontró ligado a la práctica docente y al desarrollo de habilidades del aprendiz; lo que implicó un encuentro entre la aplicación de teoría educativa y los hechos en el escenario real, soportados en un diseño didáctico que favoreció la autorregulación del aprendizaje, en el nivel teórico, se aproximó a la enseñanza centrada en el aprendizaje para identificar los procesos de enseñanza y

aprendizaje con fundamento en la teoría constructivista de manera que los EPA se convierten en la pretensión de las acciones formativas.

Como conclusiones y principales hallazgos de su trabajo, la autora remarca que al estar inscritos en una sociedad con alto nivel de uso de las TIC, se tiene la obligación de mantener una actitud de responsabilidad, diálogo y transformación de las experiencias, valores y sentidos de esa nueva cultura digital, señala la urgencia de comprender que los estudiantes si bien tienen una enorme potencial de acceso a tecnologías, no las ocupan marcadamente para procesos de aprendizaje, antes bien para el ocio y el entretenimiento. Así:

Pareciera que los jóvenes que se educan hoy cuentan con abiertas posibilidades de consulta de información al punto de lucir capaces, expertos y autosuficientes para aprender a aprender, sin embargo, al detener un poco la mirada temporal que agita hoy en día a la incertidumbre, las generaciones en formación no siempre cuentan con un capital cultural objetivado basto como punto de partida para sostener una crítica auto transformación (Hernández, 2018, p. 187).

Otra de las conclusiones del estudio, remarca la idea de que las instituciones educativas deben continuar los procesos de reflexión sobre los procesos tecnagógicos (sic), entendidos como los asuntos que competen a la pedagogía y tecnología, de igual forma la autora advierte la idea de que un ambiente de aprendizaje no es un elemento olvidado dentro del currículo oficial actual y se explicitan los criterios pedagógicos que debe seguir en su actuación el docente, por lo que se hace indispensable la reflexión fundamentada y el diálogo con expertos para reforzar la preparación teórica y práctica.

Finalmente sugiere un cambio de perspectiva del rol docente y del estudiante mismo para el cambio en las aulas. El trabajo aquí analizado aporta más en elementos teóricos que en aspectos concretos de aplicación a la realidad. Tiene el propósito de hacer una reflexión para el cambio, pero al quedarse instalada a nivel teórico, también resultan valiosas sus reflexiones en términos de las pautas que establece para continuar en el estudio y exploración de los EPA aplicados a la educación, pues enfatiza en la idea de la importación de la adaptación a la nueva cultura digital que demandan las generaciones que han crecido en una era altamente tecnológica.

En el trabajo de Barreto (2020) titulado *Estudio de los mecanismos que inciden en la autorregulación durante el proceso de aprendizaje colaborativo en Entornos Personales de Aprendizaje* el autor se preguntó: ¿Cómo influyen los Entornos Personales de Aprendizaje en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de la maestría en Didáctica de la

Ciencia durante la resolución conjunta de tareas colaborativas? Y donde se propuso explorar mecanismos relacionados con la autorregulación del aprendizaje colaborativo en los EPA en el ámbito universitario.

El estudio fue mixto: cuantitativo y cualitativo, con una población de estudio integrada por 24 estudiantes de la maestría en Didáctica de la Ciencia, impartida por la Universidad Autónoma de Colombia, de la cual se trabajó con dos grupos de la asignatura Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA).

Dentro de los principales hallazgos, se remarca la creación de una taxonomía para las mediaciones en la enseñanza-aprendizaje expresados en una matriz de capas y contextos, identificó tres capas: básica, intermedia y red digital, la primera caracterizada por la comunicación analógica, la segunda por la utilización de artefactos digitales, pero sin comunicaciones digitales y la tercera caracterizada por un importante componente comunicativo digital.

El estudio destaca que se sigue requiriendo la comunicación física para el intercambio de materiales, en el caso de la red digital que es la última capa de los EPA, el autor concluye que se emplean herramientas web que permiten interacción con los contenidos, construcción online y comunicación con pares de forma fluida a través del correo (Barreto, 2020).

Finalmente, se señala que el aprendizaje del individuo se hace favorable a partir de la utilización de las capas propuestas (Barreto, 2020) con uso combinado, en el caso de lo individual y colaborativo, sugieren una ruta similar, esto es, la combinación de las capas. Como una línea de investigación, el autor comenta que es preciso profundizar en el “estudio sobre la formación del docente y su papel en el diseño de trabajo colaborativo para sus estudiantes, sobre redes mediadas por TIC, en procesos de autorregulación permanente que fomenten el aprendizaje a lo largo de la vida” (Barreto, 2020, p. 215).

En el trabajo titulado *Los procesos comunicativos desde la perspectiva de los educadores en la era de la Cultura Digital* (Hevia et al. (2019) los autores se aproximan al conocimiento de la percepción que tienen los profesionales de la educación en España acerca de los procesos comunicativos, cuya pregunta de investigación ha sido ¿cuál es la percepción que los docentes de diversos niveles del sistema educativo español tienen sobre la eficacia de sus actos de comunicación didáctica en las aulas?, cuya metodología: “recurrió a un muestreo no probabilístico por conveniencia a través de la técnica de bola de nieve” (Hevia

et al., 2019, p. 310). Aquí la muestra tiene una inclinación preponderante sobre el sexo femenino, que representó el 58 por ciento de los sujetos de estudio, lo equivalente a 311 docentes y 188 hombres, mientras que 34 docentes no facilitaron el dato. Así, “la muestra estuvo compuesta por 533 profesores no universitarios (Educación Infantil, Primaria y Secundaria) distribuidos en 15 provincias de España” (Hevia et al., 2019, p. 311).

Los autores caracterizan la formación del profesorado sobre medios de comunicación como “muy instrumental en la que los medios no se ponen al servicio de opciones críticas, sino que se limitan a simples herramientas para transmitir información” (Hevia et al., 2019, p. 316). Señalan además que, al ser una segunda investigación en torno al tema, existe una continuidad en la tendencia mayoritaria del profesorado a considerar el acto comunicativo como unidireccional dando prioridad al contenido del mensaje y a considerarlo más informativo y descriptivo que explicativo, pues como comentan Hevia et al. (2019) “parece necesario potenciar el avance hacia una comunicación que, como diría Kaplun (1998), sea más democrática, entendiendo por tal una comunicación dialógica, basada en la comunidad horizontal, de doble vía y participativa” (p. 316).

Otra de sus conclusiones más significativas es que “parece que en la era de la convergencia de medios y la comunicación transmedia, una buena parte del profesorado todavía practica una comunicación que no supera la metáfora del telégrafo” (Hevia et al., 2019, p. 316). Apuntan los autores como importante que el profesorado sea capaz de crear “arquitecturas pedagógicas que posibiliten la participación y la motivación del alumnado” (Hevia et al., 2019, p. 317) esto en el contexto de una cultura digital que ha apostado, según remarcan, por nuevas formas de comunicación dialógica.

Vizcaíno-Verdú et al. (2019) en su *Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El booktuber*, se propusieron como objetivo “indagar en los motivos por los que se producen estas relaciones [entre usuarios y lectoescritores a través de YouTube] tomando como eje de partida dos celebridades en la comunidad hispanohablante: los lectores y escritores Javier Ruescas¹ y Fly like a Butterfly” (p. 96) para reconocer los factores que motivan a los jóvenes a leer a través de los booktubers.

La metodología utilizada fue de corte mixta, utilizaron el análisis de contenido y la observación documental para “la manifestación de acontecimientos sociales” (Vizcaíno-Verdú et al., 2019, p. 98) a través de la cual pudieron descubrir un registro de datos

sistemáticos y objetivos, que, junto al estudio de caso, la consideran una metodología replicable para futuras generaciones (Vizcaíno-Verdú et al., 2019).

La población fue seleccionada de forma no probabilística, en donde seleccionaron los canales de YouTube de Javier Ruescas y Fly Like a Butterfly, el primero con 250 mil seguidores y el segundo con 183 mil, la elección “se fundamenta en la equidad de género, en la representatividad de dos de los máximos exponentes presentados en el diario El País el 13 de agosto de 2017 en la nacionalidad española y en el número de suscriptores” (Vizcaíno-Verdú et al., 2019, pp. 98-99). Las técnicas utilizadas para el estudio fueron cualitativas y cuantitativas: revisión literaria, análisis de contenido y análisis de caso (Vizcaíno-Verdú et al., 2019).

Dentro de los principales resultados se encuentra que “la comunidad Booktube se presenta como una manifestación de nuevas prácticas de aprendizaje informal en línea en las que intervienen factores parasociales que determinan el eminente desarrollo de competencias transmedia fuera del aula” (Vizcaíno-Verdú et al., 2019, pp. 101). Lo anterior, confirma para los autores que esto no solo ha sido reflejado en los estudios relacionados con la comunidad educativa en su intervención para la promoción literaria y lectora sino en el vínculo entre booktuber y seguidor:

De este modo, la comunidad Booktube presenta atisbos de afinidad espacial considerablemente relacionados con la compartición intercultural del interés por los libros, los autores y los géneros literarios (Gee, 2012). La homofilia, pues, parece convertirse en una de las razones de crecimiento de la comunidad Booktube sobre los saberes, gustos y preferencias literarias (Vizcaíno-Verdú et al., 2019, p. 102).

Además, los autores pudieron comprobar que tanto Javier Ruescas como Fly like a Butterfly, no se dedican solamente a la expresión de valoraciones sobre productos literarios, sino a la producción y promoción de ejemplares propios. “Este apunte resalta la necesidad de evaluar, a partir de una población de estudio ampliamente dilatada, si este patrón de autoría es reiterado para ahondar en el nivel de competencia narrativa y estética de la comunidad, así como la aspiración escritora de sus seguidores” (Vizcaíno-Verdú et al., 2019, p. 102).

Es importante destacar que, de acuerdo con los autores, los estudios que abordan la identidad y fama autobiográfica del youtuber, el booktubing ha creado sinergia de colaboración, recomendación y participación entre iguales “en las que no importan tanto los

aspectos físicos o psíquicos, sino los gustos y las reflexiones” (Vizcaíno-Verdú et al., 2019, p.102).

En su texto *Las competencias investigativas en las ciencias de la comunicación: percepción de profesores universitarios*, Avendaño (2017) se propuso “perfilar las competencias investigativas en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que un comunicador ha de dominar para el ejercicio académico y profesional” (p.111). El objetivo de la investigación fue indagar sobre las competencias que los profesores universitarios utilizan al realizar investigaciones académicas y profesionales en el ámbito de las ciencias de la comunicación, para lo cual se emplearon entrevistas a profundidad para que, a través de vivencias, experiencias y percepciones, pudiera perfilarse “las competencias investigativas que es oportuno desarrollar en los estudiantes” (Avendaño, 2017, p. 113).

Los resultados de esta investigación exploratoria señalan aspectos como el dominio de la teoría que fundamenta el trabajo, el manejo del método científico y el conocimiento básico de la disciplina y de otras ciencias que la sustentan. “También, la capacidad de asombro, de observar el mundo, de búsqueda y cuestionamiento, así como la lectura comprensiva, la habilidad para abrirse a otras formas de pensamiento, el manejo de las nuevas tecnologías, la curiosidad, poseer una actitud crítica, la creatividad y la búsqueda de la verdad, entre otras” (Avendaño, 2017, p. 120) como prioritarias para la enseñanza-aprendizaje de la investigación. De acuerdo con la autora la enseñanza de la investigación en comunicación “se ha de orientar hacia la búsqueda del cambio social” (Avendaño, 2017, p. 120).

En *Acciones para formar habilidades investigativas en estudiantes de la carrera de educación infantil en el contexto ecuatoriano*, un texto de Casanova Zamora et al. (2019), se tuvo como propósito estudiar la formación de las habilidades investigativas en los estudiantes universitarios de la carrera de Educación Inicial.

El estudio permitió constatar que existen diversas acepciones de las habilidades investigativas; la que particularmente trabajaron es la que señala que estas se refieren “al dominio de la acción que se despliega para solucionar tareas investigativas en el ámbito docente, laboral y propiamente investigativo, con los recursos de la metodología de la ciencia” (Casanova et al., p. 102). Igualmente, los autores estudiaron las habilidades para la enseñanza de la investigación en el pregrado tales como: obtener, procesar, comunicar información; así como la necesidad de diseñar tareas, que se sustenten en la realidad y las

contradicciones permanentes del proceso formativo “considerando a la tarea una acción, que contribuye a desarrollar estas habilidades” (Casanova et al., 2019, p. 102).

De acuerdo con Casanova et al. (2019) la formación académica del profesional de la Educación Inicial les exige tener recursos teóricos, metodológicos para facilitar la interpretación de la realidad de su profesión, “por lo que es necesario realizar un análisis científico que le permita encontrar vías de solución a los problemas que se presentan durante este proceso” (p. 106).

Según los autores, la tarea docente se convierte en una alternativa para la producción de dicho proceso, de esta forma, las habilidades investigativas de obtener, procesar y comunicar información son formadas dentro de ese mismo proceso (Casanova et al., 2019) esto, propiciado por los métodos de carácter teórico, participativo, analítico, sintético que favorecen la investigación con compañeros y con el profesor: “Con las tareas docentes los estudiantes investigan, participan e interactúan con la información proporcionada e investigada por ellos, a través del debate, trabajos individuales, grupales en el que ejecutan las acciones que permitan formar las habilidades indicadas” (Casanova et al., 2019, p. 104), en virtud de lo cual deben estar dirigidas hacia esta formación, donde, la indagación, la crítica, sean promovidos como actitudes favorables que propicien un aprendizaje integral, deben contener exigencias para hacer transitar a los alumnos por las diferentes fases del proceso investigativo (Casanova, 2019).

Frente a las insuficiencias detectadas por este estudio, colocan a la tarea como “una alternativa para formar las habilidades obtener, procesar y comunicar información en los estudiantes universitarios” (Casanova et al., 2019, p. 111).

Por otro lado, en el *Análisis crítico de ambientes virtuales de aprendizaje* de Zurita et al. (2020), el cual se propone “conocer las alternativas de plataformas tecnológicas para la educación virtual de mayor uso en la actualidad, comparando su funcionalidad, características, tipo de instalación, distribución y su enfoque pedagógico” (Zurita et al., 2020, p. 34).

Se trató de una investigación documental, descriptiva, de enfoque mixto, en tanto que se utilizó la recolección de datos sin medición numérica, sin embargo, se refirieron a datos que son objetivos y concretos, por lo tanto, buscaron generalizar y descubrir regularidades y fue orientado hacia la descripción, la predicción y la explicación. Los autores compararon las

plataformas *Moodle*, *Edmodo*, *Canvas*, *Desire2Learn*, *Blackboard* y *Sakai*, en función de “una serie de características relevantes en las plataformas virtuales” (Zurita et al., 2020, p. 42).

Dentro de los resultados del trabajo aquí analizado, se encuentran que, de acuerdo con los autores, el uso de los medios de educación en línea busca propiciar la intercomunicación entre grupos de diferentes comunidades que desean como principal finalidad la enseñanza:

[...] así como también brindar una nueva posibilidad de recursos disponibles en cada momento para procesos educativos en diferentes áreas o asignaturas; donde sea posible la colaboración y realización de actividades relacionadas con el aprendizaje y poder lograr su extensión más allá de los espacios físicos como las aulas de clases (Zurita et al., 2020, p. 43).

Entre sus conclusiones observan que “un ambiente virtual, sustituye actualmente de alguna manera a las aulas presenciales, debido a que estos pretenden la creación de espacios donde la presencia física del usuario no sea necesaria (como el modelo e-learning)” (Zurita, et al., 2020, p. 43).

En el caso de *Canvas*, *Sakai* y *Desire2Learn* son concebidas como las plataformas que proporcionan mayores herramientas digitales y de creación de contenidos necesarios para docentes y estudiantes de educación superior con un aprendizaje más intuitivo y colaborativo esto a razón de que, de acuerdo con sus conclusiones, proporcionan flexibilidad e innovación a partir de sus funcionalidades. En tanto que en *Moodle*, *Blackboard* y *Edmodo*, se asegura que:

no están tan lejos de satisfacer los mismos requerimientos, concluyendo que actualmente se cuenta con una variedad de opciones para el diseño de cursos virtuales para elegir de acuerdo a la estructura pedagógica de los programas educativos y a las necesidades específicas organizacionales, tecnológicas y económicas de cada institución (Zurita et al., 2020, p. 43).

En su trabajo, Scarpeta et al. (2015) titulado *Estrategias de trabajo colaborativo en ambientes virtuales de aprendizaje*, se propusieron como objetivo “analizar los factores psicosociales, metodológicos y comunicativos, que afectan el desarrollo del aprendizaje colaborativo, para comprender de manera holística, las causas por las cuales esta estrategia no está cumpliendo su función pedagógica” (Scarpeta et al., 2015, p. 3).

El enfoque metodológico del trabajo se soportó en lo mixto, en donde las autoras justifican que se buscó efectuar un abordaje holístico del problema de investigación, para su comprensión, análisis y posterior interpretación “haciendo uso de las herramientas

metodológicas que tanto el enfoque cuantitativo como el enfoque cualitativo, brindan” (Scarpeta et al., 2015, p. 5). La selección de la población de estudio fue por conveniencia sobre los cursos académicos de Intervención Psicosocial en la Familia, Promoción de Ventas y CAD para Electrónica. Entre las técnicas e instrumentos que reportan haber empleado son: Prueba Pretest, observación, forograma y grupos de discusión.

Dentro de los principales hallazgos “se pudo establecer que existen deficiencias en la planificación y desarrollo de los trabajos colaborativos, al no generarse una definición de roles al interior del grupo, y el establecimiento de unos compromisos concretos para obtener los resultados esperados” (Scarpeta et al., 2015, p. 11). Así:

La mayoría de los estudiantes hacen un ingreso tardío a los foros [para su participación colaborativa], lo que dificulta la discusión y el debate, de manera que las participaciones se centran en realizar aportes individuales, pero no se discuten sus contenidos. Se evidenció que los aportes básicos son los de mayor prevalencia en los foros, en menor medida se dan los aportes enriquecedores, y ocasionalmente, los aportes hilados generadores, que son aquellos que hilan lo ya aportado, enriqueciendo los aportes existentes, generando discusiones entre los miembros del grupo colaborativo. (Scarpeta et al., 2015, pp. 11-12).

Con relación a los procesos de interacción con el tutor, las autoras encontraron que “éste actor académico, en la mayoría de los casos crea un mensaje de apertura del foro, pero no realiza ninguna otra intervención, y cuando se hace, sus mensajes no son personalizados, existiendo una comunicación impersonal con el estudiante” (Scarpeta et al., 2015, p. 12).

Finalmente concluyen en que es importante fomentar en los estudiantes el desarrollo estrategias personales de aprendizaje y hábitos de estudio “lo que permitirá superar algunas de las dificultades personales y metodológicas identificadas en la investigación, en cuanto a ritmos de trabajo, cumplimiento efectivo de roles, y calidad de los productos se refiere” (Scarpeta et al., 2015, p. 12).

Vázquez et al. (2019), en su *Microblogging con Twitter en la enseñanza universitaria a distancia* se plantea como objetivo “analizar metodologías con base en los dispositivos digitales que puedan mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en la Educación Superior” (Vázquez et al., 2019, pp. 43-44). La metodología del trabajo fue participativa y activa, en donde requirieron diferentes técnicas para la correcta triangulación de datos e interpretación.

Dentro de los principales resultados con respecto al uso de Twitter por parte de los estudiantes en espacios sociodigitales, los investigadores hallaron lo siguiente:

El lugar desde donde se realiza un uso más acusado de Twitter es en casa (38 %), en el transporte público (20 %) y en la calle (12 %) y donde menos en el aula (76 %). En general, el estudiante utiliza Twitter a cualquier hora del día o por la noche (Vázquez et al., 2019, p. 48).

Entre las principales conclusiones de este estudio se encuentra que poco más del 40 por ciento de los estudiantes analizados, utilizó Twitter todos los días varias veces, “el uso de Twitter se realiza casi siempre desde un smartphone (43 %), y en menor medida desde un ordenador portátil (18 %) o tablet (15 %)” (Vázquez et al., 2019, p. 48).

De igual forma, los resultados avalaron que buena parte de los estudiantes universitarios llegan a realizar un uso medio-intensivo de la red de microblogging, Twitter. A decir de Vázquez et al. (2019) Twitter es “una red que por su estructura y diseño es una de las más propicias para ser integrada como complemento formativo en la enseñanza formal en la Educación Superior” (p. 52). Por este motivo, los autores señalan que las actividades didácticas que se realicen en Twitter “pueden generar un nuevo contexto formativo mediado por lo móvil y lo ubicuo en los campus universitarios que puede representar una gran oportunidad para generar nuevos entornos y formas de aprendizaje” (Vázquez et al., 2019, p. 52).

En el trabajo investigativo desarrollado por Henríquez-Coronel (2021) intitulado: *Del aula virtual a los entornos MOOC: una mirada a la virtualidad en la Educación Superior en América Latina* se propuso “realizar este estado actual sobre los MOOC en la universidad, con énfasis en América Latina” (Henríquez, 2021, p. 92), a partir de fuentes documentales tradicionales como arqueo en revistas especializadas.

El trabajo recurrió a fuentes documentales tradicionales entre las que destacan revistas especializadas: “SCSI, Latindex, Redalyc, Scielo y bases de datos como EBSCO, Scopus, JSTOR, DOAJ” (Henríquez, 2021, p. 92). Señala la autora que, por lo reciente del fenómeno, hay mucha mayor disponibilidad de literatura en inglés que en español (Henríquez, 2021), así, para el trabajo fue de utilidad “el monográfico de Comunicar n.º 44 dedicado a MOOC en la educación” (Henríquez-Coronel, 2021, p. 92).

Para Henríquez-Coronel (2021) es de llamar la atención que, si bien hay una baja proporción de cursos ofertados por universidades de la región latinoamericana:

[...] sí hay una oferta creciente de universidades que no siendo de la región ofrecen cursos en español. Una búsqueda en coursera.org el 19 de julio revela 81 cursos en español y, revisando los primeros 40 cursos ofertados en esta lengua, solo 3 corresponden a universidades de América Latina (Dos de la Universidad Nacional Autónoma de México y uno de la Universidad Católica Pontificia de Chile), mientras 37 pertenecen a universidades estadounidenses (p.100).

A continuación, se revisa el trabajo de González et al. (2018) *Educación virtual en la universidad: un estudio de investigación-acción para la enseñanza de la asignatura Tecnología Educativa* cuyo objetivo fue presentar los avances de un estudio orientado a la indagación de “las dimensiones tecnológicas y didáctico-metodológicas de la enseñanza de la asignatura Tecnología Educativa de la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de General Sarmiento, impartida en el año 2016 en modalidad virtual” (González et al., 2018, p. 201).

Con relación al apartado metodológico, el trabajo de los autores fue un estudio cualitativo, enmarcado en el diseño de la Investigación-acción, aquí partieron de una descripción del diseño y de la implementación virtual de la experiencia, luego procedieron “a delimitar los ejes analíticos para abordar algunos aspectos de su implementación. Por último, se evalúa la experiencia en función de los criterios seleccionados y se proponen posibles futuras líneas de intervención consonantes a esa evaluación” (González et al., 2018, p. 211).

Con relación a las técnicas y levantamiento de información, el estudio recurrió a diversos métodos: “a) encuestas a los estudiantes; b) relevamiento de las producciones e intervenciones de los estudiantes; c) relevamiento de los materiales didácticos diseñados por los docentes; d) relevamiento de las intervenciones de los docentes” (González et al., 2018, p. 211).

Entre los principales hallazgos del trabajo, se encuentra que “el docente en la virtualización es diseñador de las actividades y acompañante cognitivo que guía su realización con un mayor grado de explicitación, con un despliegue didáctico más manifiesto” (González et al., 2018, p. 230). En la materia, lo anterior fue observado por los investigadores en dos sentidos:

Por un lado, en relación con los contenidos, propiciando pautar, negociar y registrar en secuencias actividades complejas que avanzan hacia lenguajes más desconocidos como la multimodalidad, por ejemplo. Por el otro, en relación con los intercambios, la intervención docente visibiliza y modaliza las interacciones entre los estudiantes y entre estudiantes y docentes. En ambas dimensiones, la

explicitación da pie a una reflexión más consciente, más negociable, más consensuable sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y sobre las interacciones que intervienen en él (González et al., 2018, p. 231).

Para los autores en su propósito de dar cuenta de las posibilidades de la investigación en el ámbito de la educación virtual y la reflexión contextualizada de las relaciones entre las dimensiones didáctico-metodológicas y tecnológicas:

señalamos [...] confluyen decisiones en torno al contexto cultural e institucional de la propuesta, los objetivos de la disciplina, los sujetos involucrados, las estrategias didácticas, las características de la plataforma virtual, los materiales didácticos y los usos de la hipermedia educativa, y las plataformas de escritura colaborativa, como foros y wikis (p. 231).

Finalmente, señalan los autores que contemplar esas dimensiones podría ser la condición de posibilidad para pensar “en diseños e implementaciones de propuestas para la educación virtual que aborden las posibilidades que brindan las tecnologías digitales desde una perspectiva didáctica y cultural” (González et al., 2018, p. 231).

Borgobello et al. (2020), en su trabajo *Entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Experiencias y expectativas de docentes universitarios de Rosario, Argentina*, quienes tuvieron como objetivo “comprender cómo se acercan al uso de estas TIC docentes universitarios de grado, por lo que se indagó sobre las trayectorias docentes, experiencias previas con entornos virtuales, ideas de innovación, expectativas y dificultades esperadas” (Borgobello et al., 2020, p. 41).

Dentro de los aspectos metodológicos a exponer sobre este estudio, debemos señalar que formó parte de un proyecto en el que se analizaron las modalidades de interacción de docentes y estudiantes en plataformas virtuales en contextos de blended learning, por ello es una investigación longitudinal:

[...] en cuyo inicio se realizaron entrevistas en profundidad para conocer a los docentes con quienes se trabajaría. Posteriormente, el proyecto contempló el dictado de un curso introductorio sobre uso e implementación de Moodle -plataforma o espacio virtual utilizado en el contexto universitario local-, se analizó el scripting o guionado, de las propuestas pedagógicas y de las formas de enseñar, se comparó el rendimiento académico de los estudiantes en clases tradicionales y cuando se implementan plataformas virtuales como complemento del aula, y se analizaron los tipos de mensajes escritos en foros (Borgobello et al., 2020, p. 42).

La población de estudio se encontró conformada por diez docentes de Rosario, Argentina, quienes se iniciaron en diseños pedagógicos con uso de entornos virtuales como

extensión de las aulas tradicionales de clases. La técnica utilizada para el relevamiento de información fue la entrevista semiestructurada.

Del estudio se desprenden diversos hallazgos, pero antes de pasar a su revisión, se debe aclarar que, en las universidades de Argentina, se desempeñan docentes de diferentes jerarquías y trayectorias, aquí, existe la figura de los ayudantes o auxiliares alumnos, lo que marca el inicio de muchas carreras docentes, estos ayudantes son supervisados por los más expertos.

De acuerdo con los autores, las incorporaciones de los Entornos Virtuales de Aprendizaje se han dado con relativa celeridad en las universidades argentinas, sin embargo, a nivel local, la implementación de sistemas bimodales o blended learning a nivel local ha sido algo lento en comparación con la proliferación de estudios que analizan el fenómeno. “Es decir que, si bien en el contexto universitario local se han ido incorporando TIC, se pueden considerar aún experiencias aisladas y novedosas si se las compara con otros países, incluso de la misma América del Sur” (Borgobello et al., 2020, p. 53).

Así, realizaron una descripción de las características de docentes que decidieron diseñar sus cursos de grado universitario incorporando EVA, sobre sus experiencias previas, expectativas y dificultades esperadas. Aquí “la mayor parte de ellos tuvo experiencias previas con entornos virtuales como estudiantes, cuestionando la falta de guía, tutoría o acompañamiento por parte de sus docentes y, con ello, la falta de interacción y posibilidad de construcción colectiva de aprendizaje” (Borgobello et al., 2020, p. 53). En tanto que la mayor queja al asumir su rol docente fue el de la falta de conexión o comunicación con expertos técnicos.

1.2.1 Segunda etapa del Estado del Arte

En las siguientes líneas se presenta la segunda etapa de un Estado del Arte a partir de una serie de consideraciones sobre las decisiones que involucraron el análisis del conocimiento acumulado sobre los Entornos Personales de Aprendizaje (EPA) encaminados a la investigación en estudiantes universitarios.

Aquí se analizaron los diferentes enfoques y herramientas utilizados para implementar un EPA en el nivel superior y, específicamente, en la licenciatura. Se revisaron, además, las formas en que los EPA pueden ser utilizados para desarrollar habilidades de investigación, incluyendo la búsqueda y evaluación crítica de fuentes, la organización de la información, y

la escritura académica. También se exploraron los desafíos y las limitaciones que enfrentan los estudiantes y los docentes en la implementación de los EPA, aunque el acento fue sobre el agente estudiantil.

De esta forma, este Estado del Arte tiene como objetivo proporcionar una visión general del uso de los EPA para el desarrollo de habilidades de investigación en la licenciatura. Se espera que este análisis ayude a los docentes y estudiantes a comprender mejor el potencial de los EPA tienen para mejorar la calidad y la efectividad del aprendizaje en la educación superior.

Para tal propósito se han definido algunos criterios académicos y metodológicos para el proceso de recolección, tratamiento y análisis de la información aquí presentados. Así, este recorrido se sustentó a partir de una serie de fuentes de información obtenidas de seis bases de datos: *EBSCO*, *Scopus*, *Web of Science*, *Redalyc*, *Semantic Scholar*, *Google Académico*.

Para dar pertinencia a este ejercicio documental, se establecen como criterios académicos los siguientes:

- Se hace una exploración de trabajos en el periodo comprendido del 2016 a la fecha.
- Se localizaron artículos científicos publicados en revistas indexadas, en español e inglés.

Los criterios metodológicos fueron los siguientes:

- Se revisaron los apartados contenidos en los artículos, que ayudaron a reportar de manera puntual aspectos a considerar tanto de carácter técnico como analítico, estos son: propósitos del estudio, palabras clave, conceptos, principales hallazgos, aportaciones analíticas.
- Para el rastreo de la información se ocuparon algunos algoritmos y operadores booleanos con la finalidad de agilizar el acceso a las fuentes de referencia, dentro de los operadores booleanos ocupados se encuentran: a) AND, b) WITH, c) ADJ, d) Comillas
- Entre los algoritmos y expresiones que se contemplaron para la localización de fuentes de información se encuentran los siguientes: a) Entornos Personales de Aprendizaje, b) TIC, c) Formación en investigación, d) Perfil académico-profesional.

Para la búsqueda de la literatura se decidió utilizar diversas combinaciones o ecuaciones para introducirlas en las bases de datos, lo que llevó a la conformación de un Excel para el control de los recursos sistematizados, para que, en otro, se reportan las ecuaciones de búsqueda en el que se incluyen las siguientes columnas: a) base de datos, b) fecha de consulta, c) ecuación, d) número de resultados y e) resultados relevantes.

Cada una ha arrojado una cantidad diferente de artículos científicos sobre los algoritmos expresados arriba, estas búsquedas se realizaron por orden de relevancia en las bases de datos señaladas: *Personal Learning Environments or PLE*, formación en investigación *filetype: PDF -convocatoria, research WITH training, research AND training, TITLE-ABS-KEY (knowledge AND society)*, Sociedad del conocimiento, Sociedad *AND* conocimiento, Sociedad *WITH* conocimiento, perfil disciplinario, perfil *AND* disciplinario, perfil académico profesional *AND* comunicador, perfil académico profesional *AND* escuelas de comunicación.

Tabla 2

Número de bases de datos de texto completo y dimensiones.

Bases de Datos	Dimensiones	Cantidad de artículos consultados
EBSCO Scopus Web of Science Redalyc Semantic Scholar Google Académico	Entornos Personales de Aprendizaje	19
	Formación en investigación	13
	Perfil académico-profesional	4
	Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)	8

Para los conceptos que se han perseguido indagar, se establecieron ecuaciones de búsqueda, de los cuáles se tomó como el principal, el primero que apareció en las bases de datos referidas. Para el caso de: a) EPA se encontraron un total de 519 artículos, b) Sociedad del Conocimiento, se hallaron un total de 183 artículos, para el caso de c) formación en investigación el número total de artículos fue de 5 mil 382, mientras que para d) TIC fue de 38 mil 834, finalmente para el caso de e) perfil académico-profesional. Se hallaron un total

de 414 artículos, cabe considerar que, de estos números, fueron los primeros resultados en ser considerados por el criterio de relevancia establecido para la búsqueda en bases de datos.

Los EPA se han vuelto importantes en el contexto educativo y aquí se persigue comprender sus aportes a la formación investigativa, por lo que un Estado del Arte es pertinente para reconocer la forma en la que las comunidades científicas han venido abordando este objeto de estudio. Los EPA permiten que los estudiantes contribuyan significativamente a la construcción de su ambiente de aprendizaje echando mano de diversos recursos y herramientas digitales, inclinando su desarrollo hacia la personalización de la experiencia educativa y por tanto del aprendizaje a partir de objetivos y necesidades específicas.

De esta forma este apartado de la tesis doctoral se enfoca en el análisis de diferentes enfoques teóricos y metodológicos, así como posturas epistémicas y abordajes paradigmáticos utilizados para el desarrollo de los EPA en un contexto educativo. Con lo anterior, aquí se asiste a un recorrido que permitirá reconocer cómo los EPA facilitan el acceso a diversos recursos digitales, formales e informales, físicos y virtuales, bases de datos, bibliotecas, así como al trabajo colaborativo para el desarrollo de habilidades para la investigación.

1.2.2 Análisis de los estudios

A continuación, se realiza el recorrido por los estudios más recientes sobre los EPA para la conformación del Estado del Arte, a fin de darle tratamiento a la información sistematizada en la matriz heurística, para lo cual, se ha decidido elaborar cuatro apartados que representan las siguientes dimensiones: a) Entornos Personales de Aprendizaje, b) Formación en Investigación, c) Perfil Académico-Profesional y d) TIC.

En las últimas décadas es notable la conciencia sobre la relevancia de las TIC en la educación y en el ámbito profesional. En ese contexto, emerge un concepto que busca aprovechar todas las posibilidades que ofrecen las TIC para generar los aprendizajes necesarios: los EPA.

Ya se ha dicho, que los EPA se corresponden con sistemas de aprendizaje personalizados que tienen una base en la utilización de herramientas y recursos digitales, así como personas, instituciones, aspectos formales e informales de la educación. Lo anterior ha

llevado a una creciente personalización de la educación y ello ha permitido que los estudiantes tengan un mayor control sobre sus procesos de aprendizaje.

En este escenario, aparece la formación en investigación como una categoría que resulta relevante en la formación académica y profesional de cualquier persona. La investigación permite al agente estudiantil, desarrollar las habilidades críticas y analíticas para su desenvolvimiento social y profesional, de esta manera, parece que la formación en investigación también podría ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades transferibles como lo son la resolución de problemas y la toma de decisiones informadas.

Una tercera dimensión importante es el perfil académico y profesional de los estudiantes, lo que incluye la formación, experiencia y habilidades que una persona va desarrollando a lo largo de su devenir en la universidad. Así, el perfil académico y profesional es importante en la toma de decisiones de la carrera y en la búsqueda de las oportunidades laborales.

Para encaminar el cierre, las TIC han venido cambiando la forma en la que los estudiantes aprenden y se comunican con su entorno, por tal motivo, se han convertido en una herramienta esencial para la educación y el trabajo; han abierto con ello, una gama de posibilidades para la autorregulación y formación en línea, la educación a distancia y la colaboración.

En este estado del arte se analizará la interrelación entre estas cuatro dimensiones: los Entornos Personales de Aprendizaje, la formación en investigación, el perfil académico y profesional y las TIC. Se explorarán los avances y las tendencias en estas áreas, y se discutirán las implicaciones para la educación en el siglo XXI.

1.2.3 Los Entornos Personales de Aprendizaje en la literatura actual

El trabajo de Torres-Gordillo y Herrero-Vázquez (2017), tuvo como objetivo reformular el concepto de Entorno Personal de Aprendizaje tras su diseño, a partir de la visión que tienen psicopedagogos en formación, examinaron primero el concepto teórico tradicional establecido en la literatura para posteriormente, explorar lo que entendían los estudiantes universitarios por el concepto de EPA. A partir de los resultados obtenidos, los autores concluyen que el EPA “provee mayor responsabilidad e independencia a los estudiantes en su aprendizaje” (Torres-Gordillo y Herrero-Vázquez, 2017, p. 34).

García-Martínez et al. (2020) analizaron los EPA de los estudiantes universitarios que cursaron el último año de la carrera en una universidad costarricense; lo que particularmente les interesó fue la identificación de las herramientas tecnológicas, actividades y finalidades que persiguen con sus EPA los universitarios. De acuerdo con los hallazgos obtenidos, las herramientas que conocen y utilizan los universitarios para su aprendizaje, resultan ser obsoletas. Las herramientas de búsqueda de información menos conocidas entre la comunidad estudiada son: “marcadores sociales, newsletters, lectores RSS, servicios de publicación en línea, podcast y mundos virtuales” (García y González, 2020, p. 143).

Calle y Sánchez (2017) buscaron explorar la influencia que ejercen la gestión de recursos, la interacción y colaboración de los Entornos Personales de Aprendizaje en las habilidades metacognitivas asociadas a la escritura digital en estudiantes de educación media superior. Dentro de los principales resultados está que “la escritura digital sugirió para esta investigación una mayor participación y compromiso de los estudiantes” (Calle y Sánchez, 2017, p. 143), en la medida en que esos entornos les dieron la posibilidad de mayor autonomía. La interacción y la colaboración fueron los rasgos característicos de los EPA en este estudio.

Román y Prendes (2020) buscaron mostrar el reajuste de una escala utilizada para estudiar el EPA de estudiantes y con ello contrastarlo con el modelo desprendido de un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), con el cual diseñaron una versión del cuestionario de un proyecto más extenso, para volverlo más accesible y reducido con la intención de ser utilizando en otras latitudes fuera de España. Parte de los hallazgos señalan que se debe “seguir indagando en el enfoque pedagógico de los PLEs, pero no poniendo tanto el acento en las herramientas, sino más bien al contrario, remarcando los aspectos relativos al valor y significatividad de las estrategias de aprendizaje” (Román y Prendes, 2020, p. 96)

Parra (2016) identificó estrategias y estilos de aprendizaje como base para la construcción de EPA. En el estudio se destacan aquellas que fueron particularmente enfocadas en la organización de información: mapas conceptuales, resúmenes, palabras clave, bancos de datos. Entre las técnicas ocupadas para la optimización de los tiempos, está la de asociación de términos. Dentro de los hallazgos están los estilos de aprendizaje: el activo, reflexivo, sensible-intuitivo, sensible, visual, verbal, visual-verbal, secuencial y global. Siendo predominantes: “activo, visual y global” (Parra, 2016, p. 8).

Torres et al. (2019) establecieron como propósito principal el desarrollo de pautas generales para la implementación y utilización de EPA de los estudiantes en contextos de educación formal para el nivel superior, así como el análisis de su experiencia, antes y después de graduarse en su vida profesional; lo que los llevó a revisar además, el impacto que tuvieron esos EPA en sus primeros pasos en la vida profesional. Los resultados que presentan señalan que los EPA “tienen el potencial de contribuir al aprendizaje en general” (Torres et al, 2019, 205), constituyen un enfoque para integrar las herramientas con las que los universitarios se pueden sentir más cómodos para su proceso de aprendizaje.

Lim y Newby (2021) investigaron las actitudes de profesores en formación para la conformación de un EPA, además de los factores que inciden en esas actitudes. La evidencia reunida sugiere a la alfabetización en herramientas digitales, así como los procesos de autorregulación metacognitiva como factores que inciden en las actitudes de profesores en formación para la construcción de sus EPA. Observaron que los estudiantes necesitaron mayores procesos de guía en la construcción de sus EPA “para mejorar sus habilidades y estrategias de aprendizaje autorregulado” (Lim y Newby, 2021, p.6).

Haworth (2016) analizó los EPA, beneficios, usos e implicaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida. Los hallazgos tienen que ver con algunas características deseables de los EPA para fomentar el aprendizaje autodirigido. Finalmente se destaca la propuesta del "Entorno Personal de Aprendizaje perfecto", este tendría las siguientes características: “centrado en el estudiante, colaborativo, abierto, con contenido personalizable, distribuido e infinito, compatible con estándares, implementables en entornos móviles” (Haworth, 2016, p. 360). En síntesis, estos EPA deben ser: fáciles de usar, abiertos, dinámicos, y tener opciones para la colaboración.

Dabbagh y Castaneda (2020) se propusieron sentar las bases del EPA, su concepto, sustento cognitivo, teórico e implicaciones para el diseño de procesos pedagógicos y ecosistemas de aprendizaje. Así mismo caracterizaron los EPA como una “realidad tecnosocial que se explica como un enredo sociomaterial” (Dabbagh y Castañeda, 2020, p. 9) con los que las personas aprenden. Dentro de los principales hallazgos se encuentran elementos históricos que ayudan a la comprensión de los EPA y su vinculación con la Inteligencia Artificial. Finalmente se sugieren teorías que fundamentan los EPA:

posthumanismo, teoría del aprendizaje social de Vigotsky, el constructivismo social, las teorías del aprendizaje en red, teorías del entrelazamiento sociomaterial.

Korhonen et al. (2019) reportaron el diseño de un proceso de aprendizaje en línea, que permitió el aprendizaje profundo a través de un EPA basado en un estudio sobre el proceso de andamiaje respaldado con herramientas web 2.0. Uno de los principales aportes del trabajo consiste en la implementación del modelo DIANA y el modelo de cinco etapas de construcción de andamios en línea. Los hallazgos de los autores, demuestran que herramientas web 2.0 como el blog, “contribuyen a un aprendizaje auténtico, dialógico y colaborativo” (Korhonen et al, 2019, 15).

Gourmaj et al. (2017) propusieron una solución basada en los EPA para asegurar que un sistema educativo evolucione tomando en consideración las necesidades de los alumnos. Entre los hallazgos se encuentra la utilidad de herramientas digitales tales como “Moodle, el portafolio electrónico y los laboratorios digitales” (Gourmaj et al, 2017, p. 24). Para el aprendizaje en línea, se destaca la aportación teórica que realiza sobre el aprendizaje experiencial y la teoría del aprendizaje constructivista.

Tomé-Fernández et al. (2020) se propusieron examinar si variables como la edad y el uso de aplicaciones y redes sociales determinan los EPA de menores extranjeros no acompañados. Dentro de los principales aportes están los elementos para considerar la utilización de los EPA “para promover la inclusión social” (Tomé-Fernández et al, 2020, p. 2). A través de este trabajo, se pudo comprobar que los EPA permiten procesos de interacción ricos en expresividad y contribuyen significativamente en la conformación de un mejor autoconcepto personal.

En su estudio Trang (2020) propuso principios, así como un marco teórico para la construcción de un modelo de EPA en línea denominado “Rhizomatic Online Personal Learning Environment (PLERN)” (Trang, 2020, p.288) cuyo objetivo es el de ayudar a estudiantes universitarios a mejorar sus habilidades académicas de comprensión auditiva y averiguar la percepción sobre el aprendizaje en línea. Dentro de los principales hallazgos está un concepto novedoso para darle tratamiento a lo que teóricamente se ha dicho sobre los EPA, esto es que pueden conformarse como una suerte de rizoma, conectando múltiples nodos e interacciones para su composición.

Rus-Casas et al. (2021) describieron una experiencia educativa en la que se crearon EPA como herramienta para la adquisición de contenidos de asignaturas en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas. Dentro de los principales aportes del artículo se encuentra el concepto de “aprendizaje sostenible” (Rus-Casas et al, 2021, p.9) además de un análisis del beneficio de aplicar EPA en la enseñanza de ingeniería como una forma de fomentar procesos de autorregulación y autogestión del aprendizaje y por tanto del conocimiento.

Bidarra y Sousa (2020) presentaron un estudio de caso de dos cursos de educación a distancia, con el fin de abordar la cuestión de la adopción universal de dispositivos y aplicaciones móviles por parte de los estudiantes, y el impacto de estos dispositivos en sus EPA. Dentro de los hallazgos, profundiza en los beneficios de un aprendizaje virtual mediado por dispositivos móviles y la formación de EPA, "siempre conectado que se ha apoderado de la (digital) vida de los estudiantes" (Bidarra y Sousa, 2020, p. 194).

García et al. (2020) se centraron en analizar las herramientas que utilizan los estudiantes para acceder a la información, crear contenidos, compartir e interactuar en el marco de la Educación Superior. El trabajo aquí reportado aporta elementos significativos para la medición de los EPA, pues los autores, lo retoman en su dimensión técnica y pedagógica, dentro de los principales hallazgos está que los EPA: “constituyen un enfoque centrado en el estudiante, que procuran el desarrollo de gestión del conocimiento personal, que permite la formación de un modelo de aprendizaje autorregulado” (García et al, 2020, p. 3).

Wu (2021) examinó los antecedentes demográficos de los estudiantes, las medidas de motivación “es decir, la búsqueda de ayuda y la procrastinación académica debido al uso de tecnologías de la información y la comunicación, TIC” (Wu, 2021, p.13) para comprender cómo los datos demográficos de los estudiantes, cómo se sienten y lo que hacen, puede afectar su rendimiento en el aprendizaje de la estadística. Dentro de los principales hallazgos se encuentra que el diseño pedagógico basado en las redes sociales puede impulsar a los alumnos a estudiar dentro de sus EPA.

Carrasco-Sáez et al. (2019) describen la importancia sociológica y el proceso de adaptación social de los usuarios a un Entornos Personal de Aprendizaje (EPA). Dentro de los principales hallazgos de este estudio se encuentran las reflexiones sobre un nuevo sujeto

y sus dimensiones: “nueva condición humana, cómo acceder, crear y compartir conocimiento” (Carrasco et al, 2019, p. 10). Finalmente, otro de los hallazgos es el que señala que en América Latina existe poca investigación que aborde las características y percepción de los estudiantes sobre sus EPA.

En su artículo Dabbagh y Fake (2017) se propusieron comprender las percepciones de los estudiantes universitarios sobre los EPA y qué herramientas digitales se utilizan actualmente para estructurarlos a fin de facilitar el crecimiento y el desarrollo personal. Dentro de los principales hallazgos de este artículo se encuentran los que sugieren que los EPA “no son una tecnología de aprendizaje estable ni monolítica que puede ser estandarizada o utilizar en un entorno controlado, pues cruzan fronteras institucionales y organizativas y evolucionan con el tiempo y el lugar” (Dabbagh y Fake, 2017, p. 34). Son dinámicos y evolucionan de acuerdo con los objetivos logrados por los estudiantes.

1.2.4 La formación en investigación, pistas sobre la investigación actual

A continuación, se revisan los trabajos que corresponden a la dimensión de formación en investigación. Perines y Murillo (2017) realizaron una búsqueda para conocer las visiones que los docentes de Educación Primaria tienen acerca de la formación en investigación educativa. Dentro del estudio se logró determinar la aparición de temáticas centrales en los discursos de los participantes, se halló que los profesores en formación expresaron opiniones positivas de la investigación, destacan la idea de que “es necesario continuar indagando sobre los lugares y los momentos en los que se produce la ruptura entre docencia e investigación” (Perines y Murillo, 2017, p. 265).

En el estudio de Rojas y Méndez (2017) se recogieron algunos resultados y reflexiones sobre la forma en la que se enseña y aprende la investigación científica en el nivel del pregrado, desde las representaciones y actitudes de los estudiantes pasando por la revisión de los resultados que existen en la producción científica de la ciudad de Bucaramanga, Colombia. Dentro de los principales hallazgos de este estudio se encontró que “la formación en investigación no se consolida a medida que el estudiante avanza en su trayectoria escolar” (Rojas y Méndez, 2017, p. 67).

En el trabajo de Córdoba (2016) se hace una reflexión sobre las razones que han impedido el logro de la formación investigativa entre estudiantes universitarios en Colombia, los cuales, según destaca el autor, está vinculado a la evolución de la universidad y los tipos

de investigación que actualmente se trabajan desde las Instituciones de Educación Superior (IES). Se hace una revisión de algunos modelos de universidad y sus enfoques. Como principal hallazgo, este estudio remarca que en general, “persisten dificultades en el nivel de desarrollo de la investigación y en su formación” (Córdoba, 2016, p. 35).

Carrasco et al. (2016) realizaron una revisión de la relación entre investigación educativa, Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) y enseñanza de la investigación en instituciones latinoamericanas; una reflexión general sobre la tradición de enseñanza de la investigación, para la formación de investigadores, esto a través del análisis de una experiencia innovadora en el pregrado. Dentro de sus principales hallazgos, encontraron una mirada tradicional en la cual “las TIC son incorporadas solo testimonial u ocasionalmente” (Carrasco et al, 2016, p. 15).

Parra et al. (2017) mostraron la contribución a la formación investigativa de los estudiantes del semillero de investigación, a través de un entorno de aprendizaje móvil mediante aplicaciones. Se destacan como hallazgos la idea de que los recursos del m-learning son eficaces para desarrollar competencias investigativas entre estudiantes del pregrado sobretodo en actividades relacionadas con la investigación. Además, los estudiantes “pasaron al establecimiento de relaciones más horizontales” (Parra et al, 2017, p. 10) de un nivel novato a uno experto entre pares.

La propuesta de Perines (2020) tuvo como objetivo analizar las valoraciones que los docentes universitarios de pedagogía tienen sobre la formación en investigación educativa de futuros profesores. Dentro de los principales hallazgos se encuentran que los docentes consideran la formación en investigación como elemento fundamental para la preparación del profesional de la educación, se hace urgente la cultura investigativa, además “la calidad de la formación en investigación educativa se debe optimizar” (Perines, 2020, 149)

Pinto y Cortés (2017) presentan un análisis del aporte e impacto que tiene el proceso de formación sobre el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. Algunos de los principales resultados del trabajo son los que evidencian la claridad que tienen las universidades respecto de la formación en investigación. Sin embargo, en los programas, a nivel curricular, “son pocas las asignaturas que contribuyen a la formación investigativa de los estudiantes” (Pinto y Cortés, 2017, p. 69)

García et al. (2018) persiguieron aplicar la investigación formativa a través del uso de estrategias tales como el levantamiento de información, seminario de investigación, monografía para la mejora de habilidades comunicativas e investigativas en estudiantes universitarios. Las habilidades investigativas se desarrollaron en el grupo experimental trabajado por los autores, en donde “se genera en los estudiantes el desarrollo de habilidades investigativas como: observación, descripción, análisis, síntesis e interpretación de información” (García et al, 2018, p. 131)

Knapke et al. (2020) evaluaron un programa de Maestría en Ciencias en Investigación Clínica y Traslacional (MSCTR) orientado a capacitar a los médicos en la metodología de la investigación. Como parte de los hallazgos de este trabajo académico se encuentran las exigencias en los discursos de los estudiantes “querían una instrucción estadística más aplicada” (Knapke, 2020, p. 153), además los universitarios exigen la revisión de artículos académicos y un ejercicio de crítica y retroalimentación permanente.

En el trabajo de Ferrazzi et al. (2018) se describen dos talleres de capacitación en investigación intercultural de tres días que se llevaron a cabo en las comunidades de Nunavut de Arviat e Iqaluit durante la primavera de 2017. Dentro de los hallazgos se reconoce que el enfoque colaborativo e intercultural ayuda a comportarse de manera respetuosa y segura y que los investigadores no indígenas “deben ser entendidos y negociados con los socios de la comunidad” (Ferrazzi et al, 2018, p. 5) en términos de sus expectativas, así como reconocer la ética como un componente importante en la investigación entre habitantes indígenas y no indígenas.

En el artículo de Cruz (2020) se proponen estrategias contra el hábito débil de la lectura en entornos formativos y establece la posibilidad de articular intereses en el diseño de formas y métodos que permitan responder a la crisis de interpretación de los problemas sociales. Dentro de los principales hallazgos se encuentra que la formación investigadora debe partir de “intereses, motivaciones y necesidades” (Cruz, 2020, p. 23) del alumno; los principales problemas detectados en la población de estudio están relacionados con la lectura, escritura y argumentación. El estudio identificó actitudes de estudiantes como: ansiedad, disgusto, y frustración contra el trabajo de investigación.

Cruz y Pozo, (2019) identificaron el estado de la cuestión sobre la formación investigativa con el uso de las TIC en estudiantes universitarios. Dentro de los principales

hallazgos se encuentran que “existe un insuficiente tratamiento didáctico al componente tecnológico e investigativo lo que no permite el logro de una innovación investigativa” (Cruz y Pozo, 2019, p. 19). Se reconoce la necesidad de configurar nuevas metodologías para la incorporación de TIC y la instrucción pedagógica.

En el trabajo de Ramos y Escobar (2020) se propone revisar el estado actual de la formación investigativa en pregrado y la formación de investigadores, en una segunda parte se aborda las fortalezas y oportunidades que presenta la formación investigativa. El principal hallazgo radica en la comprensión de que la formación investigativa en el pregrado está encaminada a desarrollar competencias necesarias sobre la investigación en estudiantes “más allá de que el egresado o profesional incline su trabajo hacia la investigación” (Ramos y Escobar, 2020, p. 108).

1.2.5 De lo académico-profesional

Cárdenas (2016) subraya elementos para el análisis de las exigencias en el perfil académico profesional del comunicador toda vez que explora cinco modelos que revisan aspectos de contexto los cuales dieron pertinencia a los programas educativos de comunicación desde los años cuarenta en América Latina, “estos modelos de algún amanaera no son completamente nuevos, obedecen a un desarrollo y la sobreposición de tendencias ... acentuar la importancia de relacionar modelos curriculares y teorías como una forma de relacionar más específicamente estas dos dimensiones en la conceptualización de la comunicación y de su profesión” (Cárdenas, 2016, p. 108).

Rivadeneira y Montoya (2017) exponen la situación de los comunicadores sociales en la ciudad de Guayaquil, Ecuador, en el ámbito político, social, laboral y académico. Los autores destacaron el perfil profesional que posee cada comunicador en los distintos campos profesionales en los que se encuentran inmersos ante las transformaciones del mercado laboral que ha generado la aparición de conceptos y perfiles como: Periodismo Digital, Community Management, Relaciones Públicas y Comunicación Organizacional. Entre los principales hallazgos se encuentran la localización de una ley que regula a los comunicadores ecuatorianos “provocando que el oficio no transcurra por su naturaleza y dejando parte a un juzgador que cuestiona permanentemente el trabajo que se emite” (Rivadeneira y Montoya, 2017, p. 69), en el ámbito social y laboral, enfrentan la reducción de puestos de trabajo ante la baja inversión en medios tradicionales.

Vásquez et al. (2020) se propusieron determinar las dimensiones del perfil del docente investigador y seleccionar los procedimientos para fortalecer el perfil referido. Dentro de los resultados se encuentra el reconocimiento de un perfil del investigador de manera general y por las referencias que se hacen hacia el fomento de la investigación entre estudiantes del pregrado, “el perfil de docente investigador se fortalece con la práctica, con la participación en los procesos de aprendizaje y corrección, con el propósito de enmendar y superar las deficiencias, errores, equívocos, debilidades, desaciertos” (Vásquez et al, 2020, p. 83), se enfatiza la idea de involucrar a los estudiantes en actividades académicas e investigativas.

En su estudio Alava et al. (2017) se presenta un análisis del trabajo social en las áreas de salud, educación y protección social, exponiendo el rol que deben caracterizar a los profesionales del trabajo social en las áreas analizadas. El hallazgo que interesa de este trabajo académico es la conceptualización que del perfil académico profesional hacen, pues cumple así las funciones de “información, asistencia, investigación y gestión de los recursos sociales, atendiendo las demandas individuales” (Alava et al, 2017, p. 14).

1.2.6 Sobre las TIC

Liu et al. (2017) desarrollaron un índice TIC para evaluar los niveles de información en provincias chinas, tomando como referencias dos informes internacionales. El trabajo presenta un análisis de corte cuantitativo en el que demuestra por regiones a través de cartogramas, quienes tiene acceso a internet en China y a partir de ello aborda el constructo de inequidad digital “estrechamente relacionada con el desarrollo económico desigual” (Liu, Fang y Sun, 2017, p. 2181), alerta sobre un atraso en las provincias periféricas chinas, mientras que ciudades como Beijing, Tianjin y Shangai presentan desarrollos relevantes en la materia.

Shih y Chih (2017) buscaron describir el diseño instruccional del curso de Comunicación Intercultural: comprensión global de una universidad taiwanesa en donde se establece un vínculo entre la comunicación intercultural y las TIC. Se presenta una propuesta innovadora de comunicación intercultural a propósito del aprovechamiento de las TIC que posibilitaron procesos de comunicación mediada. Los participantes mencionaron especialmente la “dificultades para comprender los acentos de mexicanos y peruanos” (Shih y Chih, 2017, p. 137) para el intercambio cultural y el análisis de temáticas propuestas para el diseño instruccional en el marco de un proyecto de comunicación transcultural.

Vonkova et al. (2021) ocuparon la técnica del *overclaiming* para identificar con exactitud la exageración en el conocimiento reportado por estudiantes checos en relación a su autopercepción de conocimiento sobre TIC. Dentro de los hallazgos principales después de crear conceptos inexistentes alrededor de las TIC, con los cuales se puede evaluar el grado de exageración o respuestas tendenciosas de los estudiantes, es el que destaca la variable de género pues “son los hombres, frente a las mujeres, los que tienden a la exageración en relación al conocimiento” (Vonkova et al., 2020, p. 11) que poseen sobre las TIC.

Tairab et al. (2016) propusieron una exploración sobre cómo el Índice Global de las TIC y las experiencias de otros países pueden ayudar en la promoción de las TIC en la educación en Sudán. Los resultados del trabajo aportan dimensiones de análisis sobre la incorporación de TIC para el desarrollo de los objetivos planteados por Sudán en tanto ese país “se enfrenta a la falta de infraestructura y otros factores importantes, como el desarrollo profesional de los docentes como fuerza impulsora de la transmisión de conocimientos” para poder desarrollar las competencias para el siglo XXI en estudiantes (Tairab, 2016, p. 321).

Kim (2018) sugirió un sistema de e-learning para fortalecer la competencia en TIC de docentes nicaragüenses utilizando un entorno educativo. Dentro de los hallazgos se encuentra la reflexión sobre la importancia de la introducción de las TIC en la educación de todos los niveles que existen en Nicaragua. Aquí se aportan elementos para la reflexión sobre la capacitación docente pues es necesario introducir “el sistema e-learning para fortalecer eficazmente la competencia de los profesores” (Kim, 2018, p. 66).

Dwi et al. (2018) identificaron la aplicación y problemáticas de las TIC en la educación, especialmente en Indonesia entre los años 2004 y 2017. Uno de los principales resultados de este artículo radica en la utilización de los estándares de la UNESCO para poder implementar las TIC en la educación en Indonesia en donde “políticas, currículo, infraestructura, falta de experiencia en las regiones, brechas de educación y calidad docente” son sus principales problemas (Dwi et al., 2018, p. 111)

Zhuang et al. (2017) analizaron las características de los entornos de aprendizaje típicos en las llamadas ciudades inteligentes, así como las implicaciones de estos entornos de aprendizaje. Dentro de los hallazgos se aborda la importancia del aprendizaje formal e informal, que se posibilita en los espacios ajenos a aulas académicas por ello “la construcción y el desarrollo de los entornos de aprendizaje en una ciudad proporcionan importantes apoyos

para la realización de una ciudad del aprendizaje” (Zhuang et al, 2017, p. 3). En este sentido, se retomaron los conceptos de aprendizaje para la vida y aprendizaje a lo largo de la vida. Se sugiere además la interrelación que existen en los variados entornos de aprendizaje, tal como los Entornos Familiares de Aprendizaje, Entornos Comunitarios de Aprendizaje, Entornos Laborales de Aprendizaje.

Watanabe et al. (2017) exploraron un nuevo enfoque en el que se atraen datos del Índice Global de Estatus del Maestro, junto con estadísticas del nivel de Educación Superior y el avance de las TIC para analizar empíricamente veinte países, su dinamismo en la coevolución de TIC y educación. Como principales hallazgos, este artículo aporta elementos sobre la caracterización de los EPA en la medida en la que aborda la incorporación de las TIC “el espectacular avance de Internet reacciona a la disminución de los precios de las TIC debido a su naturaleza de favorecer la gratuidad, la copia fácil y estandarización masiva” (Watanabe, 2017, p. 45), esto deriva en la consideración de que ha existido una integración fallida de las TIC en los sistemas educativos de los países en vías de desarrollo.

1.2.7 Conclusiones de un Estado del Arte vinculado a los EPA, la formación investigativa y las TIC

Sin que esto signifique un cierre definitivo de la revisión de la literatura, aquí se apuntan algunas consideraciones que se observan pertinentes para dar conclusión a este recorrido.

Se exploró cómo se usan los EPA de forma limitada en algunas comunidades educativas universitarias, se pudo dar cuenta de las diferentes posturas y análisis que se encuentran en el concepto de autorregulación; así también se revisaron los ejercicios de recuperación de la literatura sobre el concepto de autorregulación y su permanente vinculación con el concepto de EPA.

Por otro lado, se observó el interés de ciertos investigadores por indagar sobre las herramientas digitales utilizadas por los estudiantes universitarios para elaborar sus EPA, también se revisaron las estrategias en la conformación de EPA que ocupan los universitarios para enriquecer sus aprendizajes. Se revisó, además, la importancia de incorporar al estudio de los EPA aquello que tiene que ver con un contexto móvil, pues los estudios demuestran la gran cantidad de horas que los universitarios dedican a sus dispositivos móviles personales.

Asimismo, se pudo revisar la existencia de comunidades académicas en donde se trasladan prácticas tradicionales a entornos virtuales, lo que puede potenciar el rechazo de los estudiantes hacia las plataformas virtuales bajo una propuesta tecnopedagógica deficiente que más bien imita lo que se hace de forma presencial, en aulas. Se exploró además la existencia de modificaciones puntuales hacia el concepto de educación cuando los estudiantes transitan por una experiencia educativa virtual. De igual modo, se constató la existencia de un vacío de conocimiento en el campo del desarrollo profesional docente entorno al EPA, además de una ausencia de su aplicación práctica y su estudio en menor medida, desde un enfoque comprensivo.

En este recorrido también hubo una aproximación a cómo los estudiantes emprenden diferentes acciones para autorregular sus aprendizajes a través de los EPA, lo que resulta interesante toda vez que se vislumbra autonomía y se coloca el papel del docente como mediador del proceso, poniendo al centro al estudiante. En este entramado discursivo se dio cuenta también sobre cómo los estudiantes utilizan más herramientas tecnológicas que sus profesores para conformar sus EPA, pero ello no significó, al menos en los estudios reportados, que posean más conocimientos sobre esas herramientas y en todo caso que aprovechen al máximo sus potencialidades. De igual forma se asistió al análisis de un estudio comparativo entre universidades europeas y latinoamericanas para descubrir la forma en la que aplican los EPA tanto docentes como estudiantes.

Como parte de la recuperación para esta apartado, se analizó un trabajo que reflexiona sobre los EPA, pero desde la colaboración, lo que nutre la perspectiva de análisis del concepto.

Se pudo generar una mirada sobre cómo entienden los docentes el proceso comunicativo en las aulas y su valoración sobre la participación de otros agentes comunicadores en la sociedad en un contexto de cultural digital en España. Se apreció la existencia de una formación instrumental sobre medios entre los profesores españoles, así como la necesidad de una comunicación dialógica y horizontal en los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación que supere la metáfora del telégrafo.

Por otra parte, se asistió a la revisión de los motivos por los cuáles se producen relaciones e interacciones entre usuarios y lectoescritores a través de YouTube tomando como eje de partida a dos celebridades del mundo de los llamados BookTubers, en este

trabajo constatamos que las comunidades de los booktubers se presenta como una manifestación de nuevas prácticas del aprendizaje informal y que este tipo de canales están representando la posibilidad de desarrollar habilidades para la interpretación, reflexión, valoración, comparación y aplicación lectoescritora.

En otro de los trabajos aquí abordados se observó la consideración de unos autores sobre el desarrollo de competencias investigativas en términos de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que un comunicador debe dominar para el ejercicio académico y profesional. Aquí se dio cuenta sobre la existencia de algunas estrategias pedagógicas para la enseñanza de la investigación científica como: el aprendizaje basado en problemas, el estudio de caso, el método de proyectos, la elaboración de ensayos teóricos, el simposio, las sesiones de discusión, la simulación de procesos de investigación, el desarrollo de tesis de grado, y la participación en semilleros de investigación, sin embargo en esta parte diferimos sobre la necesidad de desarrollar propiamente competencias investigativas en el pregrado, antes bien habilidades a propósito del alcance que tienen los programas de estudio de una licenciatura en esta área.

En un estudio diferente se pudo reconocer la formación de las habilidades investigativas de estudiantes universitarios, aquí se evidenció que entre estas se encuentran las habilidades para obtener, procesar, comunicar información, así mismo se recuperó la recomendación de los autores sobre las tareas docentes como una herramienta para el desarrollo de dichas habilidades.

Se conoció en otro estudio las alternativas de plataformas tecnológicas para la educación virtual de mayor uso en la actualidad inscritas en el espacio latinoamericano, se reconoció así, que estas buscan mayor intercomunicación entre grupos de diferentes comunidades que desean como principal finalidad la enseñanza. Son Canvas, Sakai y Desire2Learning las que proporcionan mayores herramientas digitales para la creación de contenidos.

Adicionalmente también se analizó a través de otro estudio, los factores psicosociales, metodológicos y comunicativos que afectan el desarrollo del aprendizaje colaborativo y se observó que uno de los principales problemas radica en la planeación y diseño de este tipo de actividades.

También se dio cuenta sobre Twitter como una plataforma de microblogging propicia para ser integrada como complemento formativo en la enseñanza formal en educación superior, más del 40 por ciento de los universitarios se mantiene pendiente de esa red.

En el estudio sobre los *Massive Online Open Courses* (MOOC) en Latinoamérica, se pudo revisar que es Miríada X la de mayor utilización, y que, si bien existen otras plataformas, aquella es la de mayor relevancia en la región, sin embargo, existe una producción escasa de MOOC en Latinoamérica desde los centros educativos y universidades.

Se expuso que entre las dimensiones para pensar en diseños e implementaciones para la educación virtual se encuentran: contexto cultura e institucional, sujetos involucrados, estrategias didácticas, características de la plataforma virtual, materiales didácticos, hipermedia educativa, plataformas de escritura colaborativa. Tomar lo anterior en cuenta podría potenciar la eficacia de la planeación de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA).

Finalmente se asistió a la comprensión de cómo se acercan y utilizan los docentes universitarios las TIC para el desarrollo de EVA en universidades argentinas, y se pudo dar cuenta de que un factor importante entre los más jóvenes, es su acercamiento previo como alumnos ayudantes, un sistema de jerarquización e iniciación de los docentes en aquel país, sin embargo también se pudo corroborar que existen diversas problemáticas para desarrollar e implementar de manera eficaz los EVA en aquellos territorios, pues los docentes se quejan de una realidad compartida en América Latina: la falta de acompañamiento, comunicación y conexión.

Este recorrido por las experiencias de investigación de varios autores, permite comprender aspectos teóricos, metodológicos y epistemológicos, así como la forma en la que se ha venido construyendo una serie de investigaciones con relación al tema de investigación propuesto para esta tesis doctoral. Los investigadores coinciden en la idea de que se debe seguir fomentando la participación activa de la comunidad docente para poder incentivar la utilización del EPA en la conformación de los aprendizajes de los estudiantes.

De esta forma es como se cierra este recorrido que reconstruye la literatura que se ha venido produciendo, así como de los conceptos que se bajaran entorno al objeto de estudio propuesto.

Podemos decir que los EPA se refiere a un enfoque pedagógico que busca fomentar la responsabilidad e independencia de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Los

resultados de investigaciones como las de Torres-Gordillo y Herrero-Vázquez (2017), sugieren que los EPA pueden ser una herramienta efectiva para alcanzar ese objetivo.

Se revisó que algunos estudios subrayan la utilización de herramientas obsoletas por parte de estudiantes universitarios para la construcción de sus EPA. Por otra parte, se proponen diversas herramientas tecnológicas que son obviadas por los estudiantes y que podrían ser útiles para sus procesos de aprendizaje, por ejemplo: los marcadores sociales, los *newsletters* y los lectores RSS. Lo anterior sugiere que existe una brecha entre el potencial de las TIC para el aprendizaje y la utilización práctica que hacen los estudiantes de ellas.

De esta forma, según lo revisado, los EPA pueden ser una herramienta útil para fomentar la responsabilidad e independencia de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

En otros estudios (Calle y Sánchez, 2017; Román y Prendes, 2020) se sugirió que la interacción y la colaboración fueron aspectos clave para el desarrollo de los EPA, así como el énfasis que debe existir en la investigación encaminada a la valoración sobre el significado y las estrategias de aprendizaje dentro de un enfoque pedagógico sobre los mismos EPA. Además, es importante señalar que estos entornos, propician el desarrollo de la autorregulación y su diseño, según los autores consultados, debería tomar en cuenta aspectos pedagógicos, de interacción y colaboración, así como de adaptación a estilos y estrategias de aprendizaje de cada estudiante.

Se revisó que otras investigaciones (Lim y Newby, 2021; Haworth, 2016) destacan la importancia de proporcionar orientación y guía a los estudiantes para mejorar sus habilidades y estrategias de aprendizaje autorregulado. Se sugiere que los EPA se centren en el estudiante, privilegiando la colaboración, la personalización, y la compatibilidad con estándares para su implementación o compatibles con los teléfonos celulares. Fue importante también el descubrimiento de enfoques teóricos desde los cuáles pueden ser estudiados los EPA como: el posthumanismo, la teoría del aprendizaje sociocultural, el constructivismo social y las teorías del aprendizaje en red, como posibilidades para su estudio (Dabbagh y Castañeda, 2020), mientras que para otros autores (Korhonen et al., 2019) los EPA pueden ser efectivos para el aprendizaje profundo.

De esta forma, la revisión aquí expuesta sugiere una variedad de enfoques y aplicaciones para los EPA en diferentes contextos educativos y de aprendizaje; explorando

no solo aspectos tecnológicos, sino también aquellos vinculados a las teorías y prácticas para el diseño de procesos de aprendizaje efectivo y sostenible.

En esta revisión también se sugieren diversas herramientas y modelos para su implementación en procesos pedagógicos y ecosistemas de aprendizaje, al tiempo de reconocer la necesidad de considerar la edad y el uso de las TIC en el diseño de los EPA, por lo que aparece este fenómeno como una alternativa para mejorar la calidad de la educación y el aprendizaje en línea, anclado, como se ha dicho líneas arriba, a la autonomía, la autorregulación, colaboración y personalización. En otras investigaciones (Dabbagh y Fake, 2017), se destaca la naturaleza dinámica y evolutiva de los EPA, esto sugiere el dinamismo de los entornos, así como que ellos evolucionan a partir de lo que los estudiantes aprenden y desarrollan de forma personal. De esta manera, los autores han considerado que los EPA cruzan las fronteras institucionales y organizativas; por ello, sugieren un tratamiento de los EPA en un contexto amplio que considere la cultura y el entorno en el que se desarrollan los estudiantes.

Por otra parte, en algunas investigaciones vinculadas a la formación investigativa, se destaca la necesidad de seguir investigando sobre la relación entre docencia e investigación para la mejora de la formación profesional de los docentes (Perines y Murillo, 2017). Mientras que otras investigaciones confirman que los estudiantes no consolidan sus habilidades investigativas a medida que avanzan en su trayectoria escolar, de lo que se podría inferir que se deben implementar estrategias para mejorar la formación en investigación de los docentes y estudiantes en diferentes niveles educativos.

Además, se descubre una marcada preocupación en torno a la formación investigativa en distintos niveles, en los que destaca la formación superior. Los estudios revisados también destacaron la importancia de formar en competencias investigativas para desarrollar profesionales críticos, creativos y capaces de aportar a la sociedad mediante el desarrollo de investigaciones y la generación de conocimiento.

Los estudios revisados, señalan, también, que si bien algunas universidades tienen claridad sobre la importancia que reviste la formación en investigación, lo cierto es que presentan diversas limitaciones y dificultades para implementar una formación integral donde aparecen las TIC como un vehículo para su enseñanza-aprendizaje, vinculadas al desarrollo de habilidades y competencias investigativas entre los estudiantes universitarios.

De esta forma, se puede confirmar en esta revisión, la existencia de desafíos importantes en cuanto a la implementación efectiva de estrategias para la formación investigativa, así como la necesidad de seguir investigando y reflexionando sobre el tipo de formación que actualmente se ofrece a los estudiantes. Por otra parte, se hace evidente la utilización de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) y aplicaciones móviles como lugares desde donde se está dando lugar la enseñanza-aprendizaje de la investigación, formación que exige por parte de los estudiantes, un enfoque más práctico.

En lo expuesto antes, resalta también la importancia de considerar la preparación de los estudiantes universitarios en el campo investigativo, como fundamental; no dejando de considerar la brecha entre la importancia de ello y la inclusión en programas curriculares, los que generalmente incluyen pocas materias vinculadas a la formación investigativa. Lo anterior, partiendo de los intereses y necesidades de los estudiantes, así como de un enfoque que desarrolle actitudes positivas hacia la lectura y la investigación.

En los estudios revisados también se hace énfasis en observar los desafíos y transformaciones que enfrentan los profesionales en distintos campos, esto es que los perfiles académicos y profesionales no son estáticos, por el contrario, están en constante evolución y adaptación, por ello, es importante, tal como lo sugiere este estado del arte, que los profesionales estén en sintonía con las competencias que tendrán que desarrollar para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo.

Con relación a las pesquisas sobre las TIC, resaltó como importante la implementación de estrategias pedagógicas que las ocupen para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Algunos autores enfatizan en la idea de generar conciencia crítica entre las comunidades epistémicas con la intención de llevar a cabo una utilización y apropiación tecnológica que favorezca las trayectorias estudiantiles.

Algunos estudios apuntaron hacia la implementación de ciudades inteligentes como entornos informales para la apropiación de las TIC. Resultó importante la implementación de los espacios públicos como lugares desde los que se nutre la formación de los estudiantes. Fue igualmente importante reconocer los hallazgos de algunos estudios sobre la necesidad de fortalecer el perfil del docente investigador a partir de la práctica y la participación en procesos de aprendizaje y corrección, así como involucrar a los estudiantes en actividades académicas e investigativas (Vázquez et al., 2020).

Este estado del arte también da cuenta de la “inequidad digital” (Liu et al., 2017), para el desarrollo económico y el acceso a TIC. Estas mismas tecnologías podrían ser una herramienta útil para la comunicación intercultural como lo sostienen Shih y Chih (2017) a partir del diseño instruccional en contextos universitarios. Por otra parte en contextos como el de Sudán, se pudo observar que aún existe un severo atraso en la incorporación de las TIC para los procesos educativos (Tairab et al., 2016).

Aquí se infiere, producto de la conformación de este estado del arte que, la implementación efectiva de las TIC en la educación, requiere de fortalecer diversos factores tal como la infraestructura adecuada, capacitación docente, la consideración sobre la equidad de género, la utilización de sistemas de e-learning, así como la interconexión de diferentes entornos de aprendizaje.

Para finalizar este apartado, es importante subrayar que los Entornos Personales de Aprendizaje cobran relevancia en el contexto actual como herramienta para el aprendizaje. Se revisó la falta de una mirada comprensiva entre los estudios. De igual forma, que los EPA permiten el aprendizaje a lo largo de la vida, posibilitando que los individuos organicen y gestionen sus propios procesos de aprendizaje de una forma más autónoma y autorregulada, a partir de la integración de diversas fuentes de información y recursos, así como de otros seres humanos. En cuanto a la formación en investigación, se ha destacó su importancia en el ámbito académico y profesional y se revisó la existencia de diversas propuestas para mejorarla en cuanto a su implementación a través de programas específicos de formación, mentoría y uso de TIC.

Características de un EPA a partir de la revisión de la literatura

En la revisión hecha, se han encontrado pistas para la propuesta de una caracterización de los EPA a propósito de las diversas clasificaciones (Dabbagh y Castañeda 2020; Prendes et al. 2018; García, González y Muñoz 2020; Leiva, Cabero y Ugalde 2018; Humanante, García y Conde, 2017; Román y Prendes 2020) de las cuáles se retomaron algunas dimensiones como a) autopercepción, b) gestión de la información, c) gestión del proceso de aprendizaje, d) comunicación.

Son estas las que se dice, constituyen a los EPA y que ayudan a la comprensión del proceso de gestión del aprendizaje desde la llamada autogestión y autorregulación, cuyo

objetivo sería la conformación de ecosistemas tecnológicos de aprendizaje (García-Holgado y García-Peñalvo, 2016).

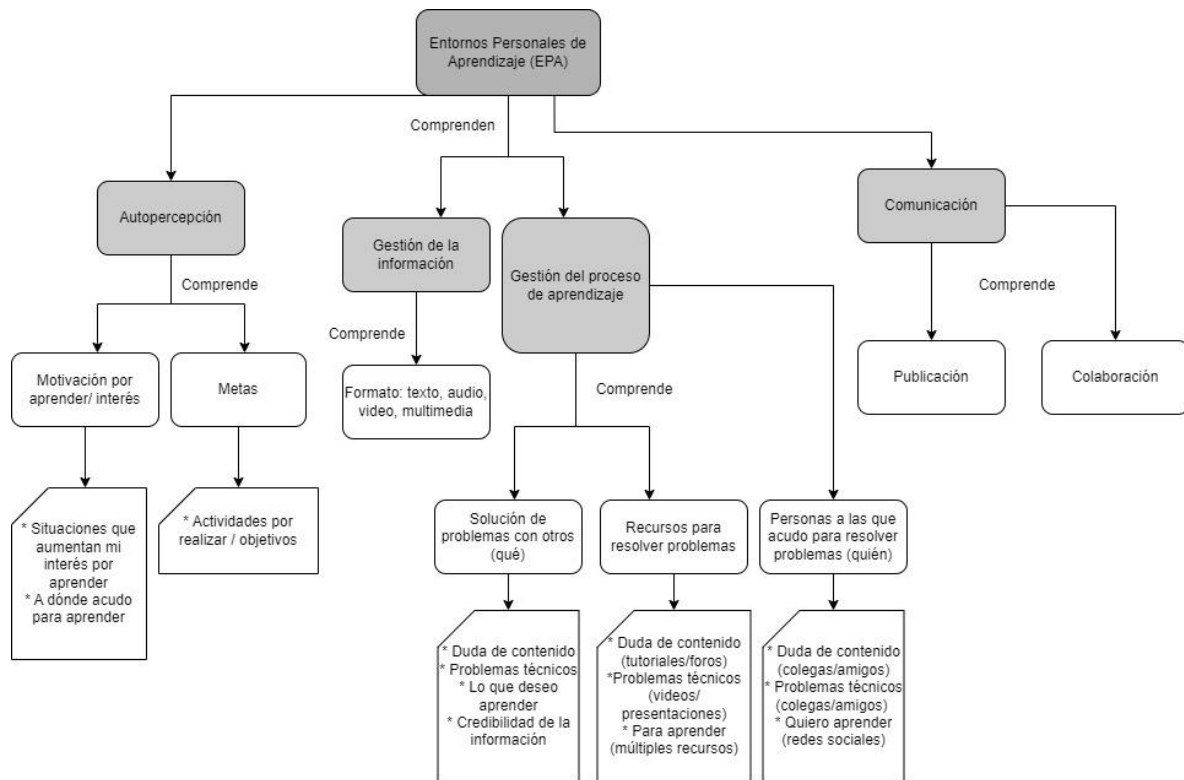
A partir de esta revisión del Estado del Arte, se propone retomar las tres dimensiones sobre las habilidades básicas investigativas (Martínez y Márquez, 2014; y López 2001) que se señala, deben dominar los estudiantes de pregrado, con miras a la formación en investigación: a) habilidades básicas o lógicas, c) habilidades propias de la ciencia particular, d) habilidades propias de la metodología de la investigación (Martínez y Márquez 2014; y López, 2001) con la intención de realizar un acercamiento a las consideraciones para la conformación de un EPA para la formación en investigación, en el entendido que, tal como lo señala la literatura, estas habilidades pueden variar en función de los alcances establecidos por los diversos programas académicos.

Aproximarse al estudio de los EPA no solo implica reflexionar sobre las diversas posturas que se asumen hoy para su comprensión, sino que trae aparejada la comprensión del proceso de interacción humano/máquina, este tropo conduce a la consideración de comprender los EPA como una realidad mediada, esto es un enredo sociomaterial o sistema socio-técnico multiagente (Dabbagh y Castañeda, 2020) en el que existen elementos técnicos y sociales (materiales y humanos) por lo que se dice que “los humanos y las cosas son ontológicamente inseparables y observables en su interacción” (Dabbagh y Castañeda, 2020, párr. 7). A continuación, se presentan dos figuras explicativas y posteriormente se analizan las dimensiones tanto de EPA como de habilidades investigativas para caracterizar un EPA.

En la figura 1 se aprecian las dimensiones que caracterizan los EPA, de donde se destacan a) la gestión de la información y b) la gestión del proceso de aprendizaje, para el primer caso se toman en consideración: 1) el procesamiento 2) la búsqueda, 3) la gestión, 4) la organización, 5) recuperación, 6) procesamiento ético, 7) decodificación y 8) creación de la información para todos los casos, mientras que para el segundo caso, se destacan: 1) la regulación y planificación del aprendizaje, 2) pensamiento crítico, 3) aprendizaje abierto, 4) atención selectiva, 5) representación mental, 6) resolución de problemas.

Figura 1

Dimensiones para la conformación de un EPA, análisis y estudio.

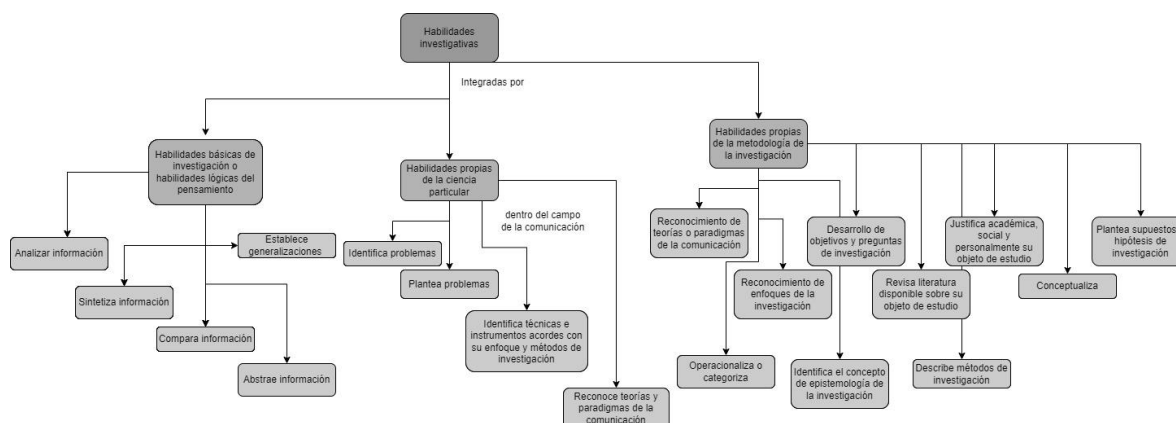


Nota: Adaptado de Dabbagh y Castañeda (2020).

Estas dos dimensiones de los EPA bien pueden aproximarse al desarrollo de las tres habilidades básicas para la investigación, en la que se incentiva el proceso de análisis, síntesis, comparación, abstracción de la información, así como la búsqueda, gestión, procesamiento, organización y decodificación de la información. Si el desarrollo de la habilidad para la metodología de la investigación implica el procesamiento de información pero además el dominio de acciones concretas como el desarrollo de un planteamiento del problema, conceptualización, establecimiento de hipótesis, revisión de la literatura entre otros, del cruce de ambos se pueden establecer algunos criterios para conformación de un EPA que incentive la investigación formativa desde un punto de vista recursivo, esto es, que el proceso de uno se refleja en el otro y viceversa.

Figura 2

Habilidades básicas investigativas para el pregrado



Nota: Adaptado de Martínez y Márquez (2014) y López (2001).

Un EPA encaminado a la formación en investigación, posee características compartidas en el desarrollo de habilidades básicas para la investigación. Se puede observar que las habilidades de búsqueda, gestión, procesamiento, organización y decodificación se corresponden con la gestión de la información de los EPA, así mismo se observa que las habilidades de análisis, síntesis, comparación y abstracción, se corresponden con el proceso de gestión del aprendizaje que caracteriza a los EPA, por ello en esta primera parte se puede decir que un EPA para la formación en investigación desde un enfoque pedagógico debería caracterizarse por incorporar recursos en los que se propicie la búsqueda de información a través de diversas fuentes, en relación al enfoque tecnológico, se deberían procurar la incorporación de buscadores especializados de información como bases de datos o la versión académica de los servicios populares de búsqueda de información.

Por otro lado, una vez que se han incorporado recursos e información a partir de su búsqueda, los EPA, según lo hallado en la literatura se deberían caracterizar por procesar esa información y recursos a partir del pensamiento crítico, la atención selectiva, el aprendizaje abierto, las representaciones mentales y por último la resolución de un problema, desde lo tecnológico esto implicaría la utilización de recursos digitales que permitan elaborar

productos académicos que ayuden al procesamiento y tratamiento crítico de esa información a manera de incentivar el proceso de aprendizaje.

1.1 Contextualización de la problemática educativa

En las recientes décadas se han atestiguado incontables transformaciones sociales a la luz de la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) que han modificado tanto prácticas sociales como formas de entender y vincularse con el mundo contemporáneo. No es extraño decir entonces que nos encontramos ante una sociedad caracterizada por el uso de tecnologías en la vida y procesos cotidianos. El concepto de la Sociedad de la Información tuvo su aparición en la década de 1960 como consecuencia de la pérdida del liderazgo de los sectores agrícola e industrial como fuerza del desarrollo económico Forero (2009) lo que sin duda alguna se tradujo en novedosos escenarios respecto de las formas en que se fue accediendo a contenidos que pudieron ser más tarde conocimientos.

La característica general de esta nueva sociedad “es el valor dado a los datos a partir de su búsqueda, organización, almacenamiento y aplicación en diversas situaciones de la vida cotidiana, empleando la tecnología informática” (Tobón et al., 2015, p. 8). Sin embargo y dadas las características de las sociedades que vinieron después, se produjo un desdibujamiento de las premisas de las sociedades modernas. Actualmente se aspira a conformar una sociedad del conocimiento que permita -entre otras- cosas pasar de la información a la utilización del conocimiento como un vehículo para la resolución de problemas “con enfoque colaborativo, sistémico, y ético” (Tobón et al, 2015, p. 8) enmarcados en una sociedad en “red global” (Castells, 2006).

Un notable rasgo de los tiempos que corren se sintetiza en la noción que desde el concepto globalización puede ayudar a comprender la complejidad de estos tiempos, particularmente en torno a las características de toda actividad humana (en lo económico, político, social, cultural, educativo); en donde es posible entender el concepto de globalización como un “proceso de convergencia a escala mundial en lo económico y financiero, apoyado en la interconectividad que ha favorecido el avance de las tecnologías” (Raventós y Prats, 2012, p. 23) y cuya repercusión se ha extendido a todos los órdenes de la vida, incluida la educación. Los efectos globalizadores en la sociedad actual han traído

aparejado una serie de desigualdades en las que “ser local en un mundo globalizado es una señal de penuria o degradación social” (Bauman, 2017, p. 8).

Aquí, “la movilidad asciende al primer lugar entre los valores codiciados [...] una mercancía siempre escasa y distribuida de manera desigual, se convierte rápidamente en el factor de estratificación en nuestra época moderna tardía o posmoderna” (Bauman, 2017, p. 8).

En este mismo sentido, podemos recuperar algunos planteamientos de la llamada posmodernidad como rasgo contextual de la sociedad actual, donde “el proceso posterior a la modernización de las sociedades iría acompañado de un decaimiento de los fundamentos de la modernidad ilustrada, con pretensión de universalidad, arrojados en la razón” (Raventós y Prats, 2012, p. 23), donde la supuesta utilización de la razón instrumental, arrojó procesos y resultados que pusieron en entredicho este tipo de racionalidad: las guerras y la barbarie nazi, por mencionar ejemplos (Raventós y Prats, 2012); fenómenos sociales que derivaron en reclamos desde diversos frentes intelectuales y académicos, sectores que reivindican la idea de lo humano y emocional como eje articulador de las demandas sociales.

Un punto de inflexión lo encabezaron los estructuralistas, en cuya perspectiva crítica “neo-marxista y el de las corrientes posestructuralistas” (Raventós y Prats, 2012, p. 23) plantean la desarticulación de los valores absolutos y dieron paso a la fortaleza de argumentaciones sobre lo relativo.

Una de las principales lecciones en lo educativo bajo esta visión fue la de encontrarse frente a un sujeto autónomo como demanda de la razón moderna. A este episodio histórico le sucede una crítica constituida en la posmodernidad que cuestionó el desdibujamiento de los ideales de la modernidad. En este contexto es en donde aparecen posteriormente los razonamientos y principios de la complejidad, de la sociedad líquida (Bauman, 2004), de la “ciberciudadanía” (Raventós y Prats, 2012).

Bajo la caracterización antes hecha podemos inscribir algunas variables contextuales que dan pertinencia al estudio que aquí se pretende emprender y que nos ayuda a clarificar la problemática, estas variables son: socioculturales, socioeconómicas, socio ecológicas, políticas y técnicas.

En este sentido vale la pena traerlas al frente de este entramado discursivo como para identificar su posición en el conjunto de interrelaciones que podrían llegar a aproximarnos al análisis del fenómeno complejo que representa lo educativo.

Así pues, aparecen variables de carácter sociocultural como las transformaciones sucedidas en los entornos familiares, en donde no solo se habla de nuevos sujetos frente a una esfera social que se ha reorganizado, sino también al observar que las nuevas generaciones han comenzado a multiplicar la significación de lo familiar, puesto en marcha diversas experiencias de lo que hoy se entiende por familia; por lo que se está ante un sujeto reconfigurado a propósito de las modificaciones sociales que otras variables de contexto han propiciado como serían las socio económicas y la dinámica social, que el propio modelo capitalista neoliberal ha posibilitado sobre las formas e interacciones sociales a las que se enfrentan los sujetos.

Lo anterior ha impactado en la vida laboral, familiar, social, económica de las personas: los ritmos de trabajo, la incertidumbre social frente a la permanencia laboral (representada en contrataciones outsourcing), los nuevos esquemas, estilos y modelos de vida del ser humano, en los que no hay proyecciones de continuar con los viejos modelos o esquemas de familia, sino antes bien y dadas las narrativas actuales en las que se promueve o procura un individualismo exacerbado, caracterizada por una “cultura [que] está desprendiéndose de unas certezas y creando otras [...] nuevas formas de vida afectiva, de relaciones de pareja, de organizaciones familiares” (Marina, 2004, p.37).

Así, en este complejo mundo, cuya principal característica, es el recelo frente a cualquier pretensión de verdad (Marina, 2004), aparece ese sujeto globalizado que “convierte al hombre en mero agente económico, desarraigado, movido sólo por el interés. La “universalidad del mercado” (Marina, 2004, p.45) frente al “otoño de las certezas” (Marina, 2004, p.49), que antes que significar un dramático escenario contextual, puede ser la posibilidad creativa que encuentren los sujetos y los agentes educativos para su desarrollo, pues tal como lo señala Morín, (2017) en sus siete saberes para la educación del futuro, hay que educar a los jóvenes en la incertidumbre.

Otra de esas variables para comprender el fenómeno educativo y particularmente lo relacionado con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) transcurre por el reconocimiento de la realidad económica y el impacto en la configuración de nuevos sujetos

con intereses determinados por el espacio y el tiempo, que ni es tan espacioso ni deja mucho tiempo ante los ritmos acelerados de vida laboral, así “las economías posmodernas se caracterizan por toda una serie de técnicas de trabajo y procesos laborales más flexibles. Mientras la estandarización, la demarcación de tareas y la producción en masa caracterizaba las economías modernas” (Hargreaves, 2005, p. 74), en esta nueva realidad a la que se enfrenta el sujeto posmoderno con economías flexibles también cobra significación el flujo de información y el acceso a las tecnologías, es aquí donde se inserta una lógica de interacción entre mercado, sujeto y consumo que permite dinamizar la frecuencia con la que las modas son impuestas y vueltas una mercancía.

Si bien hemos apuntado a la posmodernidad como una macro etapa histórica, asistimos a la sociedad del conocimiento como aquella cuyos rasgos atraviesan y caracterizan las realidades humanas contemporáneas, en donde desde luego se incluyen los sujetos educativos.

Ya para la década de 1970 se reportaba una aceleración en la ocupación en trabajos de oficina enfocado a los servicios que reflejó la utilización del conocimiento, “en 1979 la proporción era del 55%, llegando al 70% en 1989” (Hargreaves, 2005, p. 76) en Estados Unidos, lo que ha exigido desde ese momento, nuevos sujetos con nuevas cualificaciones para trabajos altamente especializados al ser la norteamericana un referente para el mundo en la construcción de las llamadas sociedades de masas.

Frente a esto, destacan posturas de investigadores en el ámbito educativo, qué, sumergidos en la lógica postindustrial, veían la necesidad de que la escuela se convirtiese en un centro de perfeccionamiento de esas nuevas cualificaciones humanas, nótese aquí la postura del autor, quien señalaba que “las condiciones laborales requerirán que se aprenda a funcionar bien en grupos, ejercitar una autodisciplina considerable, mostrar lealtad al tiempo que se mantienen las facultades críticas, respetar los derechos de los demás” (Hargreaves, 2005, p. 77)

Cabe aquí recuperar entonces, otra variable contextual que tiene que ver con aspectos socio ecológicos, y esto es la idea de que, ante una alta demanda de bienes, productos y servicios, así como la reconfiguración del sujeto en tanto se asume como trabajador, en el que sus horarios y dinámica laboral atraviesa una serie de modificaciones que le obligan a pensar en la economía de estos tiempos, así como en la urgencia de todo lo encomendado,

surge una nueva dinámica productiva que trae un alto impacto medio ambiental, y que se ve reflejado en los reportes recientes y desde luego en la actividad ambiental que ha traído una serie de catástrofes que han cobrado vidas humanas.

Estas inquietudes surgen entre otros motivos, de otro aspecto de contexto como es lo técnico y la incidencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito del desarrollo y profesionalización docente, así como de su aplicabilidad a los contextos educativos. Si bien el docente y su labor en el aula ha seguido teniendo un peso significativo para posibilitar la generación de conocimientos, lo cierto es que ha dejado de ser una vía principal de interés para las nuevas generaciones de estudiantes en tanto se asumen como sujetos formados en una tradición mediática que otorga mayor peso a los discursos mediados por las TIC y que no necesariamente transitan por itinerarios de corte educativo formal.

Es entonces, con lo dicho, comprensible señalar que, ante la lógica discursiva de carácter analógico, se impone hoy una nueva, enmarcada en la disrupción digital que suponen las experiencias mediáticas que hoy viven los sujetos educativos, en tanto que su cotidianidad transcurre en buena medida vinculada a lo tecnológico y sus narrativas; lo que obliga a revisar las formas en las que se propone la construcción del conocimiento en los espacios áulicos.

Lo anterior no quiere significar que las formas tradicionales dejen de tener validez frente a una pluralidad de inteligencias, trayectorias y condicionamientos con los que un docente se encuentra al ingresar a un aula, pero sí, la consideración de la pertinencia en la configuración de ambientes de aprendizaje favorecedores de la construcción de conocimientos que, al mismo tiempo, doten a los sujetos educativos en la licenciatura, de una serie de pistas para la autoformación de competencias para su vida académica y sobretodo, en el ámbito de la investigación.

Finalmente podemos señalar la relevancia del contexto político en el que se inscriben las sociedades actuales, en donde la caracterización del sujeto contribuye una vez más al desdibujamiento de la confianza en los actores políticos y en los proyectos nacionales, lo que ha traído aparejado una serie de articulaciones de demandas sociales que colocan a los gobiernos en un impasse; conocidas también como cadenas equivalenciales (Laclau, 2005) de demandas insatisfechas y las cuales explica Laclau, como una articulación de demandas que en un principio tuvieron la connotación de petición y ante la incapacidad de respuesta de

los estados para satisfacerlas de manera diferencial (cada una de ellas en su especificidad), adquieren el grado de demanda como reclamo, y aquí es donde frente a la identificación de múltiples demandas, los miembros de una sociedad tienden a generar un sentido de empatía en la demanda del otro, formando así las cadenas equivalenciales y con ello una sociedad con mayor incidencia política pero con profundas diferencias.

Este concepto nos ayuda a argumentar que los conjuntos de demandas sociales de los últimos tiempos han derivado en una suerte de exigencias planetarias por mayor transparencia y eficacia en las administraciones de los estados-nación. La respuesta de los gobiernos constitucionalmente reconocidos, han sido variadas, como muestra, un botón: un proyecto multinacional denominado *Open Government* por sus nombre en inglés o Gobierno Abierto que articula una serie de esfuerzos por transparentar la información gubernamental aprovechando el Big Data, tales esfuerzos han tenido múltiples vicisitudes que han terminado por derrumbar la intención de superar las políticas de instauración de departamentos de Acceso a la Información por instancias de Gobierno Abierto como es el caso mexicano. Es bajo este panorama en el que se desenvuelve ese nuevo sujeto educativo con diversos ángulos de análisis como el sociocultural, político, ecológico, económico, técnico, y de configuraciones identitarias que se encuentra en las aulas de manera presencial o virtual.

En el contexto de lo dicho hasta aquí, si miramos a la educación como un hecho social tal como lo proponen Burgos et al. (2019), podemos entenderla como un proceso que articula una serie de esfuerzos de diversos sectores sociales en el que se aspira a la conformación de sujetos integrales y éticos que logren asumir con pertinencia, desafíos de muy variada naturaleza. Es bajo este escenario en el que se inscribe la relevancia del estudio de las formas en las que los sujetos educativos usan y se apropian del conocimiento a partir del establecimiento de diversas rutas para llegar efectivamente a él, o como hoy la literatura especializada lo denomina, sus Entornos Personales de Aprendizaje; en este sentido, cuanto más cercano se está del terreno educativo, más se debería tomar conciencia de la idea de transformación en la organización y articulación del conocimiento en estos escenarios, como una forma de encarar la vida académica.

Así, pareciera que, tanto docentes como estudiantes, deben resignificar sus roles dentro de los espacios áulicos a partir de cambios socioculturales y transformaciones en los procesos de socialización que le anteceden al fenómeno educativo, lo cual no es un asunto menor, pues

se trata tanto del conjunto de relaciones que se establece entre docentes y estudiantes, así como de la distribución espacial y la lógica de lo educativo, entre otras cosas.

En un momento histórico en donde lo presencial no es el eje articulador del quehacer y discurso educativo, se asume como reto la idea de explorar las diversas prácticas o hábitos que emplean los estudiantes para llegar a obtener un conocimiento con nuevos sujetos con características psicológicas muy particulares; aquí se conjuga un nuevo yo en un tiempo y espacio.

Si los sistemas escolares inscritos en la modernidad “surgieron como sistemas de estilo fabril de educación de masas” (Hargreaves, 2005, p. 55). En la sociedad del conocimiento, las variables que hemos descrito tales como la económica, la revitalización de las identidades nacionales así como la organización del tiempo en los espacios laborales, los aspectos socioculturales y ecológicos, han traído consecuencias con relación a los sistemas de conocimiento y de las propias creencias; pasando así a un tiempo de paradojas, de la cultura de la certeza a la cultura de la incertidumbre, de la expansión de fuentes de información e incertidumbre en el conocimiento, de la predominancia comunicativa que reduce el espacio y el tiempo, donde se articulan conocimientos frágiles y provisionales, en el que los flujos migratorios han posibilitado el encuentro ideológico y sus naturales desencuentros.

En estas variables de tiempo y espacio, el sujeto se adscribe a los avances en las comunicaciones y su dependencia a la imagen como una construcción de metarrelatos y múltiples narrativas, aquí también se suma el avance técnico, los ferrocarriles, automóviles, teléfonos, transporte aéreo, digitalización que lleva a una comunicación instantánea.

Comprender el espacio y el tiempo (Bauman, 2017), nos ayuda a situar la problemática, pues alumbra la idea de la complejidad que supone el análisis del fenómeno educativo en una era: paradójica y cambiante. Aquí los procesos de enseñanza-aprendizaje en los sujetos, tendrán que ver con el aprender a aprender pues: “el vuelco hacia la economía del saber supone considerar al conocimiento como el centro del proceso de innovación, mejora de la productividad y adaptación al cambio [...] las personas tienen que aprender cómo aprender” (Alfonso, 2016, p. 237).

El proceso de tránsito de una sociedad de la información a una del conocimiento se encuentra al mismo tiempo condicionado por las oportunidades de acceso a las TIC e Internet,

pues “en las sociedades del conocimiento, las TIC juegan un papel estratégico para acceder, producir y distribuir información” (Aguirre-Aguilar, 2020, p. 33).

Este obligado tránsito de la sociedad de la información al conocimiento, da pertinencia y cabida al papel central que comienza a jugar la comunicación, pues “se distingue la importancia social que se le concede a la comunicación y la información en la sociedad actual, donde se involucran las relaciones sociales, económicas y culturales” (Alfonso, 2016, p. 236). De esta manera: “El siglo XXI se define entonces como la sociedad del conocimiento. La principal característica en las relaciones humanas ya no son los productos, ni los servicios, sino el conocimiento. Este constituye el valor agregado fundamental en todos los procesos” (Alfonso, 2016, p. 237).

En una sociedad del conocimiento, diversos ámbitos de la vida humana pasan a tener movimiento, así podemos mencionar lo que al respecto señala Alfonso (2016) cuando nombra cambios en los económico, político, educacional y cultural. Desde lo económico, se observa que:

[...] crece el valor de los mercados globalizados de divisas, de finanzas y de capitales frente a los mercados de productos. [...] En el interior de las organizaciones los sistemas adecuados de gestión del conocimiento adaptan las estructuras organizativas y de gestión a un entorno cambiante (Alfonso, 2016, p. 238).

Mientras que en lo político existen cambios de hondo calado en la toma de decisiones, todo depende más de una legitimación científica “lo que causa que los actores políticos dependan cada vez más de expertos y asesores” (Alfonso, 2016, p. 238). En lo educacional, existen cambio en las estructuras de ocupación, se da mayor importancia a lo educativo y un indicador de transformación de las universidades de instituciones de élite a instituciones de educación superior masificada (Alfonso, 2016).

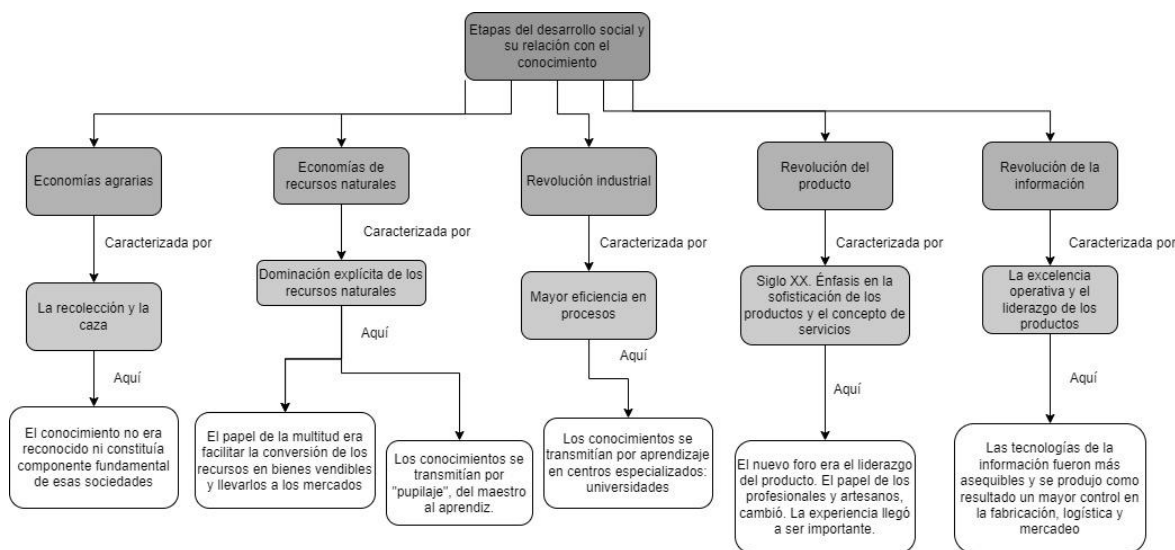
Finalmente, en el ámbito cultural “se observan cambios y [...] se ha producido un intenso debate en torno a la globalización y al uso de Internet, lo cual indica un profundo cambio en los procesos culturales y en las interacciones sociales relacionadas con el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación” (Alfonso, 2016, p. 238).

De esta forma uno de los grandes retos para las naciones es el de “impulsar políticas, dotar de infraestructura y de recursos tecnológicos para aprovechar lo que el conocimiento representa para el desarrollo y el bien social” (Aguirre, 2020, p. 33). Frente a estas

transformaciones que exigen las sociedades del conocimiento, hay caracterizaciones que se han barajado para comprender la relevancia de la información y del conocimiento en los tiempos que transcurren, así, tenemos el recorrido propuesto por Alfonso (2016):

Figura 3

Etapas evolutivas del desarrollo social y su relación con el conocimiento



Nota: Adaptado de Alfonso (2016)

A esta caracterización y evolución de las etapas del desarrollo histórico de la sociedad y su relación con el conocimiento, podemos agregarle los planteamientos más innovadores que hoy se vienen barajando respecto del surgimiento de la Cuarta Revolución Industrial (4RI) y el desarrollo de la Industria 4.0 que ha inaugurado un intenso debate académico por definir los conceptos que circundarán a la llamada educación 4.0 y el talento que, algunos han comenzado a exigir a los sujetos educativos, principalmente a quienes egresan de las Instituciones de Educación Superior (IES).

En la literatura académica, estos conceptos no han sido definidos o al menos no se ha encontrado una tendencia como apuntan Flores et al. (2020) quienes han realizado un trabajo de Estado del Arte respecto del concepto de Educación 4.0 y encontraron que:

La Educación 4.0 no tiene una definición teórica concreta, por lo que, se ha asociado a diversas teorías y métodos de aprendizaje vinculados al empleo, el emprendimiento y la pedagogía. Por lo tanto, puede concebirse como un enfoque educativo ecléctico que fomenta la utilización de tecnologías disruptivas para optimizar el aprendizaje y, en consecuencia, proporcionar soluciones innovadoras a problemas reales y complejos. Tiene como objetivo capacitar a un ser integral y multifuncional para lograr su

autorrealización de manera permanente se intenta la construcción de conocimientos, habilidades y actitudes para la vida, el trabajo y la escuela (p. 73).

Sobre este aspecto se llama la atención con relación a las cuatro revoluciones industriales que se comienzan a explicar como parte del fundamento de la llamada Educación 4.0 en las que se transitó de la primera a la cuarta a través de un proceso de mecanización, electrificación, digitalización y finalmente una conectividad y acceso a Internet.

En esta última de las transiciones, el valor de la información y el conocimiento, se vuelven clave para el desarrollo humano pues “se pretende que las personas logren la independencia financiera mediante la comercialización de sus talentos. Cualquier persona con un talento atractivo y recursos tecnológicos puede generar ingresos sin depender de los grados de estudio” (Flores et al., 2020, p. 174).

Sin embargo, no se detiene aquí el recorrido, simplemente se ha llamado la atención sobre la importancia y el sentido que tienen en la actualidad la información y el conocimiento, en donde “las instituciones educativas se obligan a asumir una responsabilidad medular: la de contribuir al desarrollo y la transformación de las sociedades, a través de la formación del capital humano” (Aguirre, 2020, p. 33).

Situación que nos debe preocupar en tanto el estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en su publicación *Educación Superior en México, resultados y relevancia para el mercado laboral (2019)* ofrece un panorama sobre la realidad laboral con relación al sistema de educación superior que mantiene el país, pues señala que:

Como en la mayoría de los países de la OCDE, en México un título de educación superior mejora los resultados en el mercado laboral en comparación con niveles educativos más bajos: los egresados de educación participan más en el mercado de trabajo, disfrutan de mejores resultados en materia de empleo y reciben unos salarios considerablemente superiores. No obstante, las condiciones de trabajo han empeorado en la última década y los trabajadores jóvenes con estudios superiores enfrentan dos problemas persistentes y de gran importancia que indican un uso ineficiente de sus competencias: la informalidad y la sobre-cualificación. (OCDE, 2019, p. 3).

Si entendemos el desarrollo desde un punto de vista económico, los indicadores que revisa la OCDE para México ofrecen un panorama sencillamente desolador, que nos permite observar las deficiencias del sistema educativo, pero particularmente la desarticulación del nivel superior con el contexto laboral.

En el estudio, se hace énfasis en que la visión de desarrollo tiene que darse en términos de los parámetros que dicta la economía al país, tanto en sus balances internos como externos, esto refleja una cosmovisión e ideologización particular inscrita en los causes de una sociedad del conocimiento, particularmente capitalista y neoliberal, centrada en la carrera internacional por el desarrollo que ha sido históricamente un tema de discusión en América Latina, muy puntualmente en países cuyas tradiciones académicas, como es el caso del cono sur, han pasado necesariamente por una revisión crítica de las implicaciones de los modelos económicos impuestos en el mundo a las sociedades que desde una visión centralista, han tenido oportunidad de nombrar a las restantes como periféricas o satelitales en función de su inacabada y poca capacidad para dar respuesta a un mercado demandante que trata de legitimar permanentemente, su existencia.

Dentro de las necesidades que manifiesta la industria se encuentra la desarticulación entre los saberes de los egresados de las universidades y aquello que particularmente ocupan para su funcionamiento óptimo, esto bien podría explicarse a propósito de una desarticulación entre el sector y los centros educativos, lo que imposibilita una relación dialógica derivada en parte, de los procesos herméticos que mantiene la industria para su operación, situación que impide el avance en relación a las exigencias que sobre los hombros de las universidades, coloca.

De acuerdo con la información del mismo reporte, de las 3 mil 762 universidades existentes en el país, menos de un tercio de ellas corresponde a las universidades que mantienen el 70 por ciento de la matrícula de estudiantes del nivel superior (OCDE, 2019) y que reciben financiamiento extraordinario, lo que significa que obtiene recursos del gobierno federal para incrementar la calidad en sus procesos, pero:

(...) la eficacia del financiamiento extraordinario se ve reducida por la fragmentación de los programas, el solapamiento y la falta de claridad de los objetivos, y la complejidad de los procedimientos de aplicación. Asimismo, (...) las instituciones [dedican] el financiamiento extraordinario a cubrir costes básicos (OCDE, 2019, p. 4).

Todo ello permea el escenario educativo y lo vuelve particularmente vulnerable al tiempo que se asume una desarticulación de las instituciones que podrían sistematizar y homologar los procesos de trabajo en las IES:

En México, la educación superior cuenta con 13 subsistemas, que difieren considerablemente en sus estructuras de gobernanza, en sus sistemas de financiamiento y en la influencia del gobierno. Existen

políticas públicas e iniciativas institucionales para mejorar la relevancia y los resultados en el mercado laboral, pero carecen de un marco cohesionador y de mecanismos eficaces de evaluación de su impacto. La información sobre la educación superior y el mercado laboral se debe desarrollar y coordinar mejor (OCDE, 2019, pp. 3-4).

El diagnóstico nos da cuenta de la imperiosa necesidad de establecer una política educativa a nivel superior que permita articular una serie de estructuras organizativas que al tiempo, sirvan como mecanismo para la regulación de las universidades en el país, a fin de establecer de forma consensuada y homologada, criterios respecto de las competencias y habilidades que el egresado de una IES mexicana requiere para integrarse pronta y exitosamente al mercado laboral a partir de las demandas de la sociedad del conocimiento.

Caben a estas alturas una serie de interrogantes para conducirnos hacia el problema de investigación: ¿cómo son los espacios educativos que promueven la resolución de problemas en donde la creatividad, el aprender a aprender y la flexibilidad enmarcan la reflexión del sujeto de la educación inscrito en una sociedad del conocimiento? ¿qué tipo de sujeto psicológicamente configurado tienen al frente los docentes? ¿cuál es la lógica a la que obedece el desarrollo del curriculum educativo? ¿están los docentes perdidos entre misiones y curriculum? ¿qué aspectos de esas certezas vale la pena conservar como para proponer desde la defensa racional de la trayectoria profesional docente una serie de pautas para guiar a ese nuevo sujeto? ¿qué aspectos deben los docentes comprender de las configuraciones y reconfiguraciones de esos sujetos? ¿qué posturas éticas han asumido los docentes frente al proceso de enseñanza y cuáles los estudiantes frente al proceso de aprendizaje? ¿qué hay de los procesos de innovación educativa? Desde luego que estas preguntas si bien no son centrales, abonan a la aproximación de la comprensión del fenómeno que particularmente interesa, en donde caben otras tantas preguntas: ¿qué recorridos hacen los estudiantes al encarar consignas de trabajo de corte investigativo? ¿cuáles son sus recorridos digitales? ¿cómo construyen el conocimiento en medio de tanta información? ¿qué criterios ocupan para validar la información que utilizan? ¿favorecen esas rutas y metodologías de trabajo el aprendizaje? ¿favorecen la adquisición de destrezas básicas investigativas? es así, donde surge la importancia de reconocer los Entornos Personales de Aprendizaje o mejor conocidos como PLE (Personal Learning Environment) por sus siglas en inglés.

No resulta extraño colocar algunas palabras en los buscadores, independientemente de la generación o edad a la que se pertenezca y obtener millones de resultados, lo cierto es que

los estudiantes actualmente con dar un solo clic pueden tener acceso a millones de resultados e informaciones en internet, lo que no necesariamente acredita la calidad de la información a la cual tienen acceso.

Estas rutas para la construcción del aprendizaje resultan de interés dados los nuevos contextos que se han señalado antes, en donde el estudiante y su nuevo rol, comienza a asumir mayor autonomía, ¿qué tipo de enlaces ocupan para construir su conocimiento?, ¿cuáles son las páginas que mayormente frecuentan para armar reportes de investigación?, ¿en términos de calidad de la información cuáles serían las mejores rutas para la construcción del conocimiento?, ¿existen diferencias formativas de carácter significativas que vayan condicionadas a la conformación de Entornos Personales de Aprendizaje?, ¿qué tipo de diferencias pueden estar generando los PLE? ¿qué tipo de intervenciones pedagógicas se pueden hacer a partir del estudio del armado de PLE?, ¿qué tipo de recomendaciones pueden generarse desde la propuesta docente de planeación didáctica para conformación de PLE?, son preguntas que sin duda alguna invitan a la reflexión sobre el tema y en donde es pertinente retomar la idea, tanto de las transformaciones que ha sufrido el rol del estudiante como del propio docente en la mediación del aprendizaje, en donde estos últimos, para integrar TIC “deben ser educados en el contexto de la tecnología, pedagogía y conocimiento de los contenidos, así como ser capaces de establecer correctamente la relación entre ellos” (Gündüz, 2020, p.37), situación que sin duda sigue generando ciertas resistencias pero que, sin embargo, en el contexto actual en el que el mundo padece una pandemia ha obligado a docentes a reflexionar e incorporar, en algunos casos, de emergencia, las TICCAD (SEP, 2021).

Con este panorama se puede entender que, sin la adaptación discursiva y un cambio curricular de fondo, se podría dejar de visibilizar y por tanto ignorar una problemática que comparten las naciones de ese espacio latinoamericano.

En este sentido, es oportuno investigar la construcción de rutas metodológicas o mejor conocidas como Entornos Personales de Aprendizaje (EPA) mediadas por las TIC para encarar consignas de trabajo relacionadas con la formación en investigación, lo que necesariamente obligaría a reconocer los Entornos Personales de Aprendizaje, de quienes desarrollan trabajos de investigación en el programa educativo de Ciencias de la

Comunicación de las universidades con sede en el Puerto de Veracruz, México: Universidad Veracruzana, Universidad Cristóbal Colón y Universidad del Golfo de México (UGMEX).

A partir de lo anterior se esperaba realizar un mapeo de los EPA (Entornos Personales de Aprendizaje) con la finalidad de señalar las formas en las que estos EPA contribuyen al desarrollo de habilidades básicas investigativas entre los estudiantes, esto a partir de las experiencias asumidas por los propios estudiantes para construir sus recorridos y ambientes de aprendizaje a propósito de su propuesta didáctica para la enseñanza de la investigación, para finalmente reflexionar sobre las correlaciones, articulaciones, convergencias y divergencias que se pueden desprender al ser comparados.

A manera de cierre sin que esto signifique un tema agotado, podemos decir que la educación ligada a la utilización de las TICCAD en el contexto de la Sociedad del Conocimiento ha sufrido diversas transformaciones, sobre todo unas muy aceleradas en los últimos años, lo que obliga a todos los sujetos que intervienen de este fenómeno, a replantearse paradigmas con la intención de reconocer, primero, las transformaciones y posteriormente; ser capaces de adaptarse para finalmente entrar a la exploración de procesos de innovación educativa.

1.4 Construcción del objeto de investigación

A la investigación educativa se han hecho importantes contribuciones para catalogar, implementar cursos y talleres, incluso probar la eficacia de ciertas herramientas, plataformas y dispositivos tecnológicos en la conformación de EPA entre estudiantes universitarios, sin embargo, se ha descuidado la investigación desde una mirada comprensiva, acerca del significado que tiene para los jóvenes estudiantes, el poder articular sus EPA a partir, algunas veces de decisiones personales, otras tantas a propósito de la mediación docente.

La conformación de estrategias de mediación docente pasa necesariamente por un proceso reflexivo acerca de lo que necesitan los sujetos para su formación, pero ¿qué sucedería si nos adentrásemos a conocer los significados de los EPA para los estudiantes? ¿podría tener lugar una mejora en la propuesta de mediación docente? ¿sabrían las y los docentes de qué forma llegar a impactar con mayor pertinencia y significatividad el proceso de aprendizaje del estudiante?

Estudiar los EPA permite atender la demanda sentida de organismos como la UNESCO (2019) o la OCDE (2019), quienes han reparado una y otra vez en el aprender a aprender,

organismos que también impulsan la enseñanza-aprendizaje de la investigación (Medina Gordillo, 2020; Obregón y Terrazas, 2020; Salazar et al., 2019; Michalón et al., 2019, Fernández Espinosa et al., 2017) para el desarrollo humano y social. En este escenario resulta relevante que los estudiantes en tanto sepan configurar EPA, también hayan desarrollado su alfabetización mediática e informacional (Wilson et al., 2011; UNESCO, 2011; Andersson y Danielsson, 2021; Durodolu y Mojapelo, 2020; Pitts y Lehner-Quam, 2019; Baber et al., 2022) para la gestión de la información y la comunicación de sus conocimientos. Los EPA surgen como una posibilidad rizomática de caminos que conducen de forma diferenciada al aprendizaje a partir del uso de las TIC y de las ahora reconocidas tecnologías de la información, comunicación y aprendizajes digitales (TICCAD) (SEP, 2020, p. 6).

La revisión de esta multiplicidad de propuestas para la consecución de los aprendizajes que pueden llegar a obtener los estudiantes, necesariamente obliga a revisar sus procesos de autorregulación (Panadero y Alonso, 2014; Zhuang et al., 2017; Yang et al., 2019; Guilmette et al., 2019; Zhu et al., 2020; Abdi Zarrin et al., 2020; Inzlicht et al., 2021), en tanto este concepto revisa la capacidad organizativa del sujeto educativo para mantenerse en el camino del aprendizaje.

El objeto de estudio de este trabajo de esta tesis doctoral versa sobre los EPA como herramientas para el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de la licenciatura en comunicación. Y su objetivo se traduce en el análisis de los EPA para llevar a cabo investigaciones que pongan en práctica ciertas habilidades investigativas como la búsqueda, selección y evaluación crítica de información para la presentación de hallazgos y resultados de trabajos investigativos. De esta forma la tesis recuperará los sentidos y significados que atribuyen estudiantes de tres diferentes universidades de la zona conurbada Veracruz-Boca del Río a sus EPA trazados para encarar actividades de aprendizaje vinculadas a la investigación formativa.

Así, se persigue una comprensión profunda del papel que juegan los EPA en el ejercicio de las habilidades investigativas en estudiantes de la licenciatura en Comunicación. Se espera alcanzar entre otros objetivos una propuesta para el mejoramiento de los EPA para la realización de trabajos vinculados a la investigación.

1.5 Justificación disciplinaria y social

Desde una dimensión social, las demandas actuales y las ventajas que representan el uso de las TIC en la educación, así como la didáctica actual, evidencian los límites que significan las cuatro paredes de un aula como espacio físico y formal. Es por esto que urge el estudio de las nuevas formas de acceso al conocimiento. Los cambios sociales que se experimentan en un contexto de alta demanda tecnológica y de actualización permanente obligan a indagar sobre las formas más innovadoras en las que los sujetos construyen el conocimiento.

Las sociedades del conocimiento en las que transcurre el devenir humano están en continuo cambio y los sujetos de la educación no pasan inadvertidos. Es prudente entonces, analizar en primer lugar cada una de esas modificaciones sociales que de manera individual y colectiva va experimentando el sujeto mientras construye representaciones del mundo. Este mundo se caracteriza por el quiebre de las fronteras, la deslocalización, la movilidad y el acelerado ritmo de trabajo impuesto culturalmente en las sociedades occidentales, capitalistas, neoliberales y globalizadas. Debemos tener en cuenta que "lejos de homogeneizar la condición humana, la anulación tecnológica de las distancias de tiempo y espacio tiende a polarizarla. Emancipa a ciertos humanos de las restricciones territoriales a la vez que despoja al territorio donde otros permanecen confinados" (Bauman, 2017, p. 25). Esto nos hace pensar en la complejidad como una vía para la comprensión del escenario social en el que se inscriben las modificaciones que experimenta el ser humano, es decir, su propia condición humana frente a la educación.

Las sociedades siempre han funcionado a través de diversos modelos organizativos que permiten, en mayor medida, el desarrollo de quienes las integran. Las evoluciones/revoluciones que han tenido lugar en la humanidad no han sido producto de una pacífica adaptación a novedosos métodos de trabajo u organizativos, sino que han pasado por una revisión desde lo político-jurídico, cultural y económico, cuyas intervenciones han valido tanto episodios históricos sangrientos como de pacífica y controlada adaptación. La lectura de los contextos sociales en los que se encuentran inscritas las evoluciones/revoluciones permite comprender de manera amplia y transversal lo que ha tenido lugar en los antecedentes históricos de aquello que hoy nombramos como nuevo, innovador e incluso amenazador del orden establecido. Así, desde una dimensión disciplinar, aquí se propone

elaborar un trabajo investigativo que analice las transformaciones que en términos sociales han acompañado el devenir de los actores del proceso educativo; pero además desde la idea de la innovación educativa, en donde lo reflexivo pasa por recuperar tanto experiencias formales de educación como aquellas que han surgido a propósito de la incidencia tecnológica. De esta forma se podría dar paso al análisis del fenómeno educativo con una mirada compleja desde un paradigma fenomenológico apelando a teorías educativas tales como el constructivismo sociocultural a partir del cual se podría comenzar a hacer una revisión y que sin embargo no descarta otras teorías educativas y enfoques o pedagogías emergentes y en este sentido, novedosas.

Resulta así, necesario interesarse por la construcción de Entornos Personales de Aprendizaje (EPA), así como la serie de recursos para ampliar el horizonte de entendimiento que tienen los estudiantes sobre alguna temática como pueden ser las páginas de internet a las que se tiene acceso, aplicaciones educativas para reforzar contenidos, nodos de información, recursos interactivos, referencias electrónicas, acceso a bases de datos, informes electrónicos de instituciones nacionales e internacionales, así como una gama infinita de posibilidades y recursos al navegar en la red.

Los beneficios concretos para docentes y estudiantes del programa educativo referido, serían múltiples pues por un lado se incentivaría la investigación como un área de formación y se dotaría a los estudiantes de algunas de las herramientas que el propio Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEICC) (2012) ha señalado a través de sus diagnósticos, como necesidad de los estudiantes de Ciencias de la Comunicación, que es el de la formación investigativa y estratégica.

Como hemos señalado antes, la sociedad se ha transformado y pese a que siempre se han tenido Entornos Personales de Aprendizaje entre herramientas, recursos y personas, en la sociedad del Siglo XXI se hace apremiante estudiar los Entornos Personales de Aprendizaje (EPA) en tanto se configuran no solo desde un ámbito personal y físico, sino desde las tecnologías de la información y comunicación. En este sentido, los estudios de diversos investigadores se han encargado de reconocer la vinculación que estos EPA tienen con la educación formalmente reconocida, así como las posibles implicaciones de carácter individual que estos podrían significar para los seres humanos.

De esta manera se puede también justificar académicamente el trabajo al tiempo que se considera relevante profesionalmente el tema investigado ante su inscripción en los terrenos más novedosos de la investigación académica desde lo educativo y que al tiempo, procura abonar al terreno aún fértil de las TICCAD, que si bien representa un escenario en constante movimiento circundado por lo emergente, no deja de ser importante su reflexión y apuesta por establecer rutas metodológicas que permitan cosechar resultados de cara al establecimiento de directrices que guíen como una suerte de antorcha, los pasos que desde la academia, se dan en aras de una mejor formación profesional y comprensión de lo humano; aunque se insiste, en que estos pasos pueden ser diferentes el día de mañana.

Finalmente, desde una perspectiva personal se debe señalar que el tema resulta de interés en tanto que, quien escribe experimenta de forma cotidiana acercamientos a las aulas, específicamente universitarias, pero que, sin embargo, ha tenido ocasión de impartir clases en otros niveles educativos lo que ha significado procesos de observación empírica en los que ha logrado visualizar nuevas formas de apropiación de la información, el conocimiento y, por tanto, de aprendizaje a partir del uso de las TICCAD. Así, resulta relevante no solo revisar aquello de lo que se es testigo desde la mirada del sentido común o la doxa, sino precisar con un enfoque científico aquellas ideas y preconcepciones que revelan cosas pero que no resultan ser suficientes para abonar a una discusión académica, por ello vale aplicar un método para elevar el rango de lo aparentemente visible y obvio, con esto se quiere significar la intención personal por llevar el tema a la discusión académica y científica.

Se considera que el impacto de esta tesis doctoral radica en el estudio y profundización sobre el uso de los Entornos Personales de Aprendizaje en el nivel educativo superior vinculados al desarrollo de habilidades investigativas, lo que podría contribuir a elevar la calidad del aprendizaje en el entendido de que esto implica procesos de mayor autonomía y autorregulación del aprendizaje.

Se reconoce que aún son muchos y movedizos los debates académicos en torno al futuro de la educación, sin embargo, se ha dejado constancia en este documento del lugar hacia el que transita el fenómeno complejo que constituye lo educativo, particularmente en una sociedad del conocimiento en permanente y rápida transformación.

Se considera así, que los EPA juegan un papel importante en los nuevos territorios y ecologías de la educación. Estos entornos responden a las necesidades de contexto y

contribuyen a una de las más sentidas demandas de los organismos supranacionales vinculados a la educación, así como de las propias instituciones de educación superior y la industria: aprender a aprender. De esta forma se puede inferir, sin pretender cerrar el debate, que los EPA permiten a cada persona la posibilidad en la construcción de nuevos conocimientos a propósito de la búsqueda, manejo y sistematización de información existente en los espacios virtuales. Así, esta tesis doctoral intenta vincular los EPA con la formación de habilidades investigativas entre estudiantes de comunicación lo que implica hacer una reflexión acerca del papel como acompañantes, facilitadores, docentes, guías que se ejerce al lado de los estudiantes en el proceso de aprender en forma permanente y de manera autorregulada durante toda la vida.

El contexto pandémico y postpandémico en el que se instaló la humanidad, ha obligado a repensar lo educativo en tanto el sistema ha sido puesto en un desafío en el que las opciones de escolarización no pasaban por ser pensadas de forma absoluta a través de lo remoto y que, sin embargo, hoy conducen a reflexionar de forma casi obligada aspectos relacionados con los entornos de aprendizaje mediados por las TICCAD.

Si bien es cierto que desde 2003 México ha desarrollado la llamada Estrategia Digital Nacional (EDN), también lo es el hecho de que, aún siguen existiendo resistencias; por ejemplo, para el desarrollo de competencias docentes aunado a las problemáticas de actualización como se referirá más adelante. Dentro de las directrices de esa primera fórmula de la llamada EDN, se contempla “Desarrollar una política nacional de adopción y uso de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje del Sistema Educativo Nacional” (Padilla, 2018, p. 134), lo que necesariamente implica aspectos tales como: a) infraestructura en las escuelas, b) el desarrollo de habilidades digitales de los estudiantes, c) la creación de contenidos digitales con pertinencia curricular y d) el uso de TIC en la formación docente. (Padilla, 2018).

Sobre el último aspecto es particularmente importante señalar que, pese a la existencia de ciertas investigaciones que podrían llevar a la toma de acciones concretas, vale la pena reflexionar sobre los resultados, a saber: “falta de formación o formación escasa, la ausencia de capacitación en las bases didácticas sobre el uso de las TIC, carencia de apoyo técnico, además del poco tiempo y espacio para echar a andar proyectos colegiados” (Padilla, 2018, p. 135) y ya se ha dicho que, de acuerdo a los pronósticos que realizan algunos organismos

como el Banco Interamericano de Desarrollo “la pandemia impondrá mayores presiones a los ministerios [de educación] en cuanto a la calidad de la infraestructura y transporte escolar” (Álvarez, et al., 2022).

Lo anterior forzosamente se debe mirar desde un punto de vista complejo a la luz de otras circunstancias de coyuntura como por ejemplo la crisis económica, la pérdida de los empleos, la disminución de los ingresos en los hogares, la guerra y que, según se ha reportado “tendrá repercusiones negativas sobre los aprendizajes alcanzados, la escolarización a tiempo, la deserción y la promoción. Esto afectará aún más a aquellos estudiantes pobres y de clase media vulnerable, así como a los estudiantes indígenas, migrantes y con necesidades especiales” (Álvarez et al, 2020, p.3).

De acuerdo con el monitoreo de escuelas cerradas a causa del COVID-19 que maneja la UNESCO, fueron 139 países afectados en el pico más alto de la pandemia, superando los mil 300 millones de estudiantes afectados; a la fecha, el último registro, señala que son 850 millones de estudiantes que se encuentra fuera de las escuelas en todos los niveles educativos en 53 países que mantienen los cierres, lo que representa un 48% del total de estudiantes matriculados. (UNESCO, 2020).

Este panorama permite señalar la pertinencia de la reflexión en tanto se es docente como para repensar las prácticas educativas y con ello apuntalar la creación de recursos educativos que contribuyan a la disminución de lo que han señalado instancias como la UNESCO con relación a los atrasos en los aprendizajes pues “los cierres prolongados interrumpen los servicios escolares esenciales tales como inmunización, alimentación escolar, salud mental y apoyo psicosocial, y puede causar estrés y ansiedad” (UNICEF, 2020, p.2) , así mismo, se puede entender la necesidad de la innovación educativa para atender los múltiples escenarios sociales que podrían presentarse en un país con las particularidades que México presenta.

1.6 Marco epistémico

1.6.1 Preguntas general y particulares de la investigación

¿Cuáles son los sentidos y significados de los Entornos Personales de Aprendizaje en la formación investigativa de los estudiantes universitarios de comunicación?

- ¿Qué tipo de EPA configuran lo estudiantes de comunicación para favorecer habilidades investigativas a partir de actividades de aprendizaje?

- ¿Qué tipo de actividades de aprendizaje promueve la creación de EPA para el cumplimiento de tareas vinculadas a la investigación?
- ¿Qué tipo de recursos educativos favorecen el trabajo de mediación docente para la adquisición y desarrollo de habilidades investigativas desde la percepción de estudiantes y docentes universitarios?

1.6.2 Objetivos general y particulares de la investigación

Analizar los sentidos y la significación de los EPA en la formación de habilidades investigativas desde la subjetividad universitaria entre estudiantes de la carrera de Ciencias de la Comunicación.

- Describir las formas en que los estudiantes universitarios configuran sus EPA y con ello la caracterización del tipo de actividades que realizan para el aprendizaje de la investigación
- Reconocer los recursos educativos que emplean los estudiantes en la configuración de sus EPA para el desarrollo de conocimientos y habilidades investigativas, en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje que vive el universitario
- Analizar los tipos de recursos educativos y la potencial significación que los universitarios manifiestan o testimonian sobre la construcción de EPA para el desarrollo de habilidades para la investigación.

1.6.3 Supuestos preliminares

En este trabajo de investigación doctoral, no se consideró pertinente la colocación de supuestos preliminares o teóricos con la intención de llegar al campo con la menor cantidad de ideas preconcebidas posibles. Aunque se reconoce que, sobre ello, académicamente existen diferentes posturas, es de destacarse lo que al respecto señala Creswell (2014) cuando enfatiza que "La investigación cualitativa es más flexible y abierta a nuevos descubrimientos, y los investigadores deben estar dispuestos a cambiar sus supuestos a medida que avanzan en su investigación" (p. 12).

Así, se puede dar paso a la idea de que "los supuestos preliminares son opiniones personales del investigador, y no tienen una base empírica sólida" (Denzin, 2009, p. 50), aunque aquellos quienes deciden colocarlos, deben partir siempre de una observación preliminar del fenómeno en cuestión. No obstante, se enfatiza y adscribe la idea de Gallagher

cuando señala que “los supuestos preliminares no son necesarios en la investigación cualitativa porque limitan la capacidad de los investigadores para explorar nuevos temas o perspectivas” (Gallagher, 2012, p. 12).

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

2.1 Perspectivas o modelos teóricos que fundamentan el trabajo

En el siguiente apartado el lector se encontrará con aquellas teorías y modelos teóricos que pretenden dar sustento al trabajo doctoral aquí presentado, por lo que será indispensable recuperar un par de planteamientos previos para justificar y dar pertinencia a lo expuesto.

En primer lugar, se debe recordar que un trabajo de corte cualitativo si bien es cierto puede construir acercamientos a lo teórico en virtud de la necesidad de esclarecer el piso teórico en el que se mueve **un** trabajo de tesis, también lo es el hecho de que la teoría no representa una receta o medida prescriptiva de un trabajo de orden cualitativo. Permite, **sin duda alguna** elaborar acercamientos a una realidad, explorarla y con ello, intentar representarla, pues “El uso de marcos teóricos en investigación ha sido discutida en diversos artículos en los que se analiza el desarrollo teórico de la investigación educativa en educación superior” (Guzmán-Valenzuela, 2014, p. 23).

En el marco de la elaboración de trabajos de corte cualitativo, se ha generado un debate entre aquellos trabajos ateóricos y teóricos entre las comunidades epistémicas “En ellos se concluye que en Estados Unidos y algunos países de Europa y Asia hay un alto porcentaje de artículos publicados que son ateóricos (en Estados Unidos, alrededor de un 25% y en otros países, cerca de un 50%)” (Guzmán-Valenzuela, 2014, p. 23).

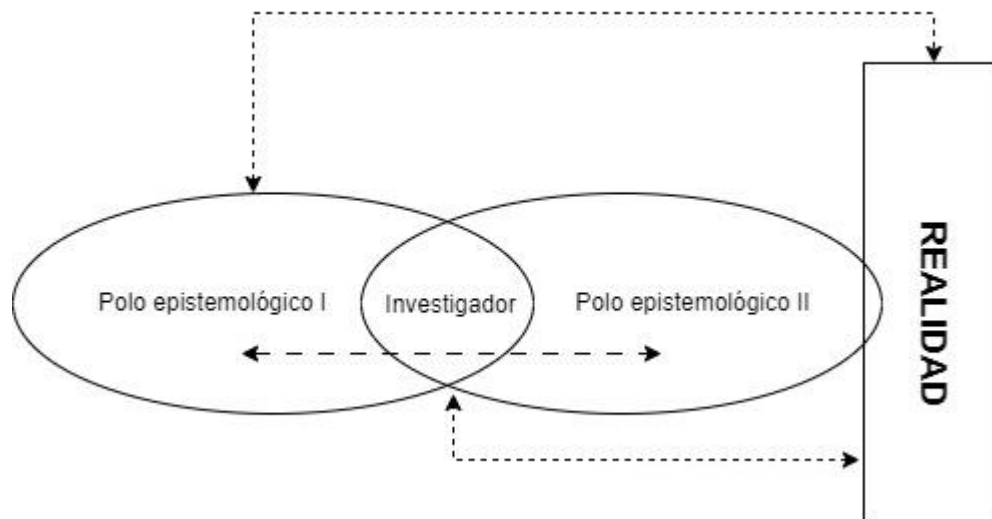
En virtud de lo anterior, se recuperan entonces, los planteamientos de Guzmán-Valenzuela (2014) **y** su propuesta de polos epistemológicos entre los que oscila la investigación cualitativa. Entendiendo estos polos como los lugares entre los que transita el investigador bajo un enfoque cualitativo y donde aquellos elementos del proceso investigativo van construyendo un trabajo de investigación, aquí si bien la autora abarca desde la construcción de un objeto de estudio hasta el análisis de datos, se hará una revisión sobre el papel de la teoría en la investigación cualitativa.

En la figura XX, el polo epistemológico I tendría menor acercamiento con el objeto de estudio nombrado como “realidad” lugar que corresponde a la actuación de la teoría

construida para la comprensión de dicho objeto de estudio. En el caso del polo epistemológico II hay una mayor correspondencia con los sujetos de estudio, aquellos participantes que se encuentran reportando sus vivencias, sentidos y significados. Los polos epistemológicos estarían representados en la figura 4.

Figura 4

Polos epistemológicos en la investigación cualitativa



Nota. La propuesta fue adaptada de Guzmán-Valenzuela (2014).

De esta forma, la aplicación de teoría podría ser de carácter tautológico (Guzmán-Valenzuela, 2014) esto es que la investigación encuentra en la teoría aquello que quería encontrar de antemano; por lo tanto, los hallazgos, se ajustan a los marcos teóricos y los datos sirven para ilustrar las teorías, pero no las cuestionan, [sino que la replican, la confirman y con ella validan sus resultados.](#)

Para complejizar la función del marco teórico, entonces se propone un ejercicio de vigilancia epistemológica que permita transitar de un estadio tautológico a uno crítico-reflexivo. Aquí la vigilancia epistemológica “no es más que la expresión del ejercicio sistemático y reflexivo de movimiento constante entre los polos epistemológicos I y II” (Guzmán-Valenzuela, 2014, p. 24). Si bien este ir y venir de un polo al otro se representa figurativamente, lo cierto es que, en el desarrollo del trabajo investigativo, esto representa en palabras de Husserl, un “continuo retencional”, aquí aludiendo a la idea de su inseparabilidad y continuo proceso de acercamiento y alejamiento.

Para la propuesta que aquí se desarrolla, habrá que considerar a la teoría en una dimensión distinta en tanto ha servido para comprender el objeto de estudio planteado [en términos disciplinares y problemáticos](#), pero se le atribuye como impronta el de funcionar como un marco en el cual se puede nombrar y representar parcialmente aquella realidad construida desde su dimensión empírica.

2.1.1 Apuntes introductorios para la revisión de teorías

La situación actual de la educación se desarrolla en un contexto de sobreabundancia informativa, en donde cada vez más parece ser importante apuntalar el desarrollo de una sociedad del conocimiento, que obliga a validar no solo aquellos aprendizajes que se han adquirido en espacios formales como las Instituciones de Educación Superior (IES), sino además a propósito de lo que en las trayectorias, biografías y saberes, ha de incorporar el sujeto para su formación; entendiendo el componente educativo desde una mirada compleja y no como un ente separado de lo social a manera de compartimento dentro de algo más amplio.

Si se analiza esto último a manera de símil y a la luz de lo que sucede a nivel biológico en un cuerpo humano, no podríamos decir que los órganos por separado permiten el correcto funcionamiento del sistema biosicosocial (Morín, 2017), que constituye al ser humano, antes bien habría que considerar todo lo que hace posible que de forma articulada, esos órganos puedan ejecutar funciones específicas, en cuyo caso, no son en un cien por ciento seguras de funcionar en tanto existen fallas e imperfecciones que generan enfermedades incluso, la muerte.

Siguiendo el ejemplo, para que todos los órganos cumplan sus funciones dependen de muchos otros factores, procesos y elementos del complejo sistema que representa el cuerpo humano: venas, arterias, sinapsis, etc. Sin estos elementos, no funciona.

Algo similar –guardando las debidas distancias- se podría decir que sucede a nivel social con la institución educativa. Si se obvian elementos que permiten el aprendizaje de un sujeto o si se aspira de forma ideal a que aquello que se media, socializa, enseña, construye en las aulas es lo que finalmente permite que el sujeto aprenda algo, se incurre en el error de los órganos sin venas, del corazón sin arterias pues “lo humano es cuerpo, es subjetividad, evolución, experiencia, ser social y diverso, que no podría comprenderse solo con principios meramente tecnológicos y neurocientíficos” (Sánchez, 2017, p. 50). [Tampoco](#), pareciera,

solo a propósito de su tránsito en espacios educativos formales, **ya que** la actividad humana se encuentra atravesada por múltiples situaciones de vida cotidiana y social, esto es por componentes culturales que forman al sujeto, el lenguaje, las tradiciones, costumbres, por mencionar ejemplos; pero además por otras personas que sirven como elementos para reforzar ideas, cosmovisiones, creencias. Son todas aquellas personas con las que un sujeto en su calidad de aprendiz asume **en la práctica** y valida discursivamente las que contribuyen a las representaciones que sobre el mundo, se haga.

En este trabajo doctoral se asumen como propias las aún vigentes preocupaciones de Onrubia, (2005) cuando señala dos aspectos clave en la creación de un marco teórico que permita abordar problemas de investigación en el ámbito de la educación con TIC, estas preocupaciones tiene que ver con la mirada simplista que enarbola la premisa de la mejora en la educación a partir de la incorporación tecnológica sin una revisión crítica de las mismas o que atienda la complejidad entre los componentes tecnológicos y los aspectos educativos. **La** otra preocupación oscila en la atención principal hacia los componentes tecnológicos más que a los educativos cuando se trata de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos virtuales.

A estas dos preocupaciones, se suma la siguiente: desatender las perspectiva humana, social y cultural que conllevan los problemas en lo educativo y que a veces, pareciera que termina por nublar la complejidad que constituye el conjunto de toma de decisiones y motivaciones personales que requiere organizar procesos para posibilitar aprendizajes.

Sabiendo que:

El aprendizaje virtual [...] no se entiende como una mera traslación o transposición del contenido externo a la mente del alumno, sino como un proceso de (re)construcción personal de ese contenido que se realiza en función, y a partir, de un amplio conjunto de elementos que conforman la estructura cognitiva del aprendiz: capacidades cognitivas básicas, conocimiento específico de dominio, estrategias de aprendizaje, capacidades metacognitivas y de autorregulación, factores afectivos, motivaciones y metas, representaciones mutuas y expectativas...(Onrubia, 2005, p.3)

En el entendido que: “todo parece conducir al aumento de los procesos de autoaprendizaje, el desarrollo de una vasta y amplia industria educativa, y la evolución de procesos de automatización de la enseñanza” (Rama, 2017, p. 15), **es posible** fundamentar este trabajo doctoral al amparo de la *teoría de la actividad, el constructivismo sociocultural*

vigotskiano y la teoría del estudio independiente, los modelos de Entornos de Aprendizaje Constructivista (EAC) y, finalmente, el modelo de comunidad de indagación (CoI).

2.1.2 El constructivismo sociocultural vigotskiano

La teoría sociocultural de Vygotsky (1978) postula que el desarrollo de la psique humana está estrechamente ligado y condicionado con la influencia del contexto socio-histórico y cultural, confiriendo particular relevancia a los logros cognitivos en el niño, en lo que se refiere al desarrollo del pensamiento y operaciones mentales, tales como; atención, percepción y memoria.

Sus contribuciones al pensamiento pedagógico contemporáneo abrieron una perspectiva angular opuesta por el vértice de la epistemología cognitiva piagetana; puesto que sugería que el desarrollo ontogenético de los procesos psicológicos de pensamiento del sujeto estaba determinado por procesos de interacción y apropiación de formas histórico-sociales de la cultura; y no limitativamente por la maduración genética y predisposición biológica del sujeto para su aprendizaje.

La teoría de Vigotsky recupera la influencia de Friedrich Engels en lo que respecta al papel del trabajo y las herramientas en la transformación de la relación entre los seres humanos y su entorno.

Las premisas que caracterizan el pensamiento de Vygotsky dilucidan paradigmáticamente un proceso de enseñanza-aprendizaje donde;

1. El aprendizaje ha de ser entendido como un proceso de transición, que parte de un proceso interpersonal (actividad social) a una actividad intrapersonal subjetiva.
2. El papel mediador de la interacción social es fundamental en el proceso de aprendizaje del sujeto e intervenciones didácticas.
3. El reconocimiento de dos niveles de desarrollo cognitivo en la evolución del sujeto; permiten que la acción educativa considere dos escenarios didácticos, “la zona de desarrollo próximo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (1978, p.196).

4. El aprendizaje como un proceso profundamente social, que hace hincapié en el diálogo y en los distintos usos e implicaciones que desempeña el lenguaje en la instrucción y en el desarrollo cognoscitivo mediato.

5. La enseñanza representa el medio a través del cual se brinda el acompañamiento en el desarrollo progresivo del sujeto.

6. El contenido socialmente elaborado del conocimiento humano y la estrategia cognoscitiva son indispensables para su internalización y son evocados en los estudiantes de acuerdo con sus niveles evolutivos reales.

Por lo anterior, se resalta la adaptación de los métodos educativos al marco cultural e histórico específico, que permite la re-construcción de conceptos basados en la práctica social con los nuevos conceptos introducidos por los docentes en el contexto educacional.

El rasgo definitorio de la teoría histórico-cultural o sociocultural de Vygotsky recae en el lenguaje como instrumento simbólico mediador cognitivo del desarrollo del pensamiento humano en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La mediación pedagógica socio-constructivista implica una dialéctica entre los instrumentos mediadores dados por el escenario sociocultural y las acciones mediadoras de los sujetos. De lo anterior, los instrumentos mediadores son producto de la actividad humana que en su uso en situaciones sociales y culturales particulares adquieren significados concretos mismos que se reconstruyen a partir del protagonismo y autonomía del sujeto en el uso de dichos instrumentos culturales, trascendiendo el plano de lo individual y lo social (Wertsch, 1994; Dewey, 1938; Bajtín, 1986). La perspectiva dialógica del aprendizaje permite entenderlo como un acto de reinterpretación de la realidad interminable e interactiva del sujeto con el objeto cognoscente.

(...) el momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que da a luz a las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo antes completamente independientes, convergen (Vigotsky, 1982, p.48).

De ahí que, el sujeto construye su propio conocimiento a partir de la interacción que realiza con el medio u objeto de conocimiento, valiéndose de las representaciones cognitivas previas que configuran su bagaje de conocimiento, **por lo que** es capaz de interpretar, transformar el sentido y naturaleza del primero, convirtiéndolo en una nueva representación interna.

La premisa anterior, expone el fundamento de la obra de Vigotsky y el planteamiento ontogenético e historicista de la génesis de las funciones mentales superiores, el cual se explica a partir de:

(...) Cada comportamiento semiótico del niño constituía exteriormente una forma de colaboración social, y ésta es la razón de que preserve, incluso en las etapas más avanzadas del desarrollo, el modo de funcionamiento social. La historia del desarrollo de las funciones mentales superiores aparece, así como la historia de la transformación de los instrumentos del comportamiento social en instrumentos de la organización psicológica individual. (Vigotsky, 1982, p.56).

Siguiendo el razonamiento de Vigotsky, el aprendizaje es una construcción social compartida entre el adulto en su función de instructor quien introduce al lenguaje como instrumento de comunicación y de interacción social en el escenario donde ocurre la acción educativa, es a partir justamente de estos intercambios comunicativos que se entretajan, que se transforma el lenguaje en un instrumento de organización cognitiva interna que detona la aparición del lenguaje privado, el lenguaje interior y el pensamiento verbal, procesos mentales indispensables que construyen la plataforma para procesos metacognitivos, de consciencia y reflexión en la actuación y toma de decisiones del sujeto para responder en correspondencia con el contexto.

Desde la perspectiva constructivista la acción educativa es en sí misma un desafío cognitivo que orilla al estudiante a dar resolución a una tarea, en concordancia con ello, Vigotsky sugiere que ante este escenario el estudiante "...planea cómo resolver el problema a través del lenguaje y luego lleva a cabo la solución a través de la actividad abierta" (1978, p.50). Es decir, recurre a las palabras (verbalizaciones) para confeccionar un plan estratégico, que emplea no solo *objetos cognoscentes a su alcance*, sino ante el reconocimiento de sus limitantes conceptuales realiza la búsqueda, selección y preparación de estímulos auxiliares que pueden ser provechosos para la resolución de la tarea y acciones futuras.

A partir de esta relación dialéctica entre palabra y acción, las representaciones simbólicas y las determinaciones de la acción proyectada, los estudiantes son sujetos y objetos de su propia conducta:

[...] ahora el lenguaje guía, determina y domina el curso de la acción; la función planificadora del lenguaje de reflejar el mundo externo...ayuda a proveerse de instrumentos auxiliares para la resolución de tareas difíciles, a vencer la acción impulsiva, a planear una solución del problema antes de su ejecución y a dominar la propia conducta... Los signos y las palabras sirven como medio de contacto social con las personas (1978, pp. 53-54).

Derivado del intercambio intersubjetivo social de la acción educativa, el estudiante crea sistemas simbólicos elaborados que mediatizan su relación con el mundo por medio de representaciones mentales mutables (Ruiz y Estrevel, 2010) que ubican su desarrollo mental en tres zonas cognitivas, la primera que corresponde al corpus de productos cognitivos maduros que reflejan un dominio del individuo independientemente de los agentes externos del entorno social, caracterizándose luego entonces por un desarrollo mental retrospectivo.

Y el segundo término, la zona de desarrollo potencial, que difiere del nivel evolutivo anterior, [al ser](#) un desarrollo mental prospectivo, con la singularidad de la autonomía que refleja el sujeto en su actuar frente a la apropiación del objeto cognoscente, caracterizándose por aquellos procesos mentales embrionarios que no han alcanzado el nivel de madurez cognitiva requerido, y por lo anterior, para ser dominados e interiorizados por el sujeto precisan la asistencia tutorial de un agente externo. El puente entre ambas zonas resulta en lo que el autor denominó “*zona blizaishevo razvitiya*” traducido a hispanoamérica como Zona de Desarrollo Proximal, siendo más precisa su traducción etimológica literal como Zona de Desarrollo Inmediato (Newman et al., 1991) por las implicaciones en la enseñanza y aprendizaje.

En palabras del autor;

[...] no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o colaboración con otro compañero más capaz (Vygostky, 1979, p. 133).

Al introducir Vigotsky el concepto de zona de desarrollo, subraya que la forma elemental de conducta presupone una reacción directa a la tarea impuesta al sujeto y en donde la mediación de los instrumentos presupone una situación social cooperativa donde sobresale el rol auxiliar de la persona más hábil, competente y/o experimentada.

La acción tutorial de los agentes mediadores construyen un puente cognitivo en el que se sitúa la Zona de Desarrollo Próximo; este hecho induce al concepto de andamiaje que fue acuñado por Wood et al. (1976) el cual ilustra metafóricamente los procesos de enseñanza-aprendizaje, al nombrar las situaciones de enseñanza confeccionadas y estructuradas por parte del adulto en su condición de tutor que controla el acercamiento y apropiación de la tarea para el logro de la competencia o meta de aprendizaje;

La intervención de un tutor puede implicar un tipo de proceso de "andamiaje" que permite a un niño o novato resolver un problema, llevar a cabo una tarea o alcanzar una meta que estaría más allá de sus esfuerzos sin ayuda. Este andamiaje consiste esencialmente en que el adulto "controle" aquellos elementos de la tarea que inicialmente están más allá de la capacidad del aprendiz, permitiéndole concentrarse solamente en aquellos elementos que están dentro de su rango de competencia. (Wood et al., 1976, p.89)

De tal suerte que, los andamios cognitivos representan estímulos artificiales y exteriores mediante los cuales el hombre domina sus propios estados interiores, tales como; la motivación interna, intenciones, organización, atención, memoria, percepción, con esto, logra estimular su propio desarrollo y realización de la actividad sin asistencia. “El aprendiz debe ser capaz de reconocer una solución a una clase particular de problemas antes de que él mismo sea capaz de producir los pasos que lo llevan a ella sin ayuda” (Wood et al., 1976, p.90).

Desde la perspectiva sociocultural el proceso de enseñanza-aprendizaje trata de un proceso que Vigotsky llamó *obuchenie*, con ella intenta reflejar la importancia tripartita del papel de quien enseña, del rol del que aprende, pero sobre todo de la relación o proceso que en su interacción tiene lugar” (Ruíz y Estrevel, 2010, p.143).

La asistencia andamiada es una actividad compartida, que constituye así, el escenario donde se produce el progresivo proceso de interiorización de los significados y desarrollo cognitivo a partir de las referencias del medio exterior en el individuo.

Esta [revisión sucinta](#) de la teoría vygotskiana, permite reconocer las premisas de una teoría que en sus fundamentos dan soporte al planteamiento de esta tesis doctoral en correspondencia con la capacidad del individuo para articular elementos de su contexto social y cultural más allá de las aulas, para posibilitar un aprendizaje.

2.1.3 Teoría de la actividad

Una clara influencia del pensamiento vigotskiano se ve reflejado en la producción académica posterior a la publicación de [Pensamiento y Lenguaje](#) en 1978, en el que el autor expuso su concepción sobre el entorno y los rasgos socioculturales que han de determinar al sujeto. A finales de los años 70, Alex Leontiev propuso la teoría de la actividad basada en el sujeto y su entorno sociocultural y ha sido Yrgö Engeström, miembro de la Escuela de Helsinki, el encargado de [reconocer](#) tres generaciones en el proceso de evolución y maduración de la teoría de la actividad.

La primera generación de acuerdo con Larripa y Eurasquin (2008) se basó en los postulados vygotskianos de la mediación cultural. De acuerdo con Engeström (2001), la primera generación permitió una superación de la dualidad cartesiana conformada por el individuo y la sociedad. La propuesta teórica colocaría ahora al individuo en interacción con su producción y medios culturales. De esta forma la sociedad no podría ser entendida sin los individuos que fabrican y usan artefactos en la cultura. Para esta primera etapa, el individuo sigue siendo el centro de ciertos procesos (Larripa y Eurasquin, 2008).

En la segunda generación se ha de encontrar la propuesta de Leontiev, quien propone la actividad colectiva. En su propuesta teórica, Leontiev enfatiza en el desarrollo de dos conceptos centrales: objeto y objetivo, así como la relación con la motivación en la actividad humana. De acuerdo con la teoría, la actividad sería una “formación colectiva y sistémica con una compleja estructura mediadora” (Larripa y Eurasquin, 2008, p. 112), con esta postura, los sistemas de actividad evolucionan durante períodos de tiempo socio-histórico, “adoptando la forma de instituciones y organizaciones” (Larripa y Eurasquin, 2008, p. 112).

De acuerdo con Leontiev la actividad contiene objetivos concretos, las acciones individuales pueden contribuir al conjunto de objetivos u objetivo, la comprensión de estas acciones y su grado de significatividad, estará determinado por un motivo. Aquí resalta la importancia de la motivación como factor relevante para comprender la actividad, se retoman “los elementos colectivos del sistema de actividad, añadiendo la comunidad” (Larripa y Eurasquin, 2008, p. 113).

La tercera generación de la teoría de la actividad estará desarrollada por Engeström en donde destaca el estudio de tres elementos importantes: el diálogo, la multiplicidad de voces y las redes de sistemas interactuantes (Larripa y Eurasquin, 2008) además de sus tensiones y contradicciones. Aquí será importante comprender que en una actividad hay una constante negociación y perspectivas de aquellos que participan, por ello, existen múltiples objetos y motivos de una actividad colectiva; así:

(...) la construcción de objetos, mediada por artefactos (...) es un proceso dialogal y en colaboración donde distintas perspectivas (...) y voces (...) se encuentran, chocan y se fusionan. Estas distintas perspectivas están arraigadas en distintas comunidades y prácticas que siguen coexistiendo dentro del mismo sistema de actividad colectiva (Engeström, 2001, p. 131).

Un objeto puede pasar de un estado inicial, a un objeto colectivamente construido por el sistema de actividad. Por ejemplo: un estudiante que entra a una clase pasa a ser un

estudiante susceptible de ser parte de una categoría de estudiante aprobado o reprobado, a su vez ese mismo objeto que pasó de estado inicial a colectivo, puede ser potencialmente compartido y construido conjuntamente con los otros. Por ejemplo: promover la aprobación del estudiante a partir de un enfoque comprensivo que remedie entre su situación estudiantil y un plan para superar la condición de estudiante reprobado.

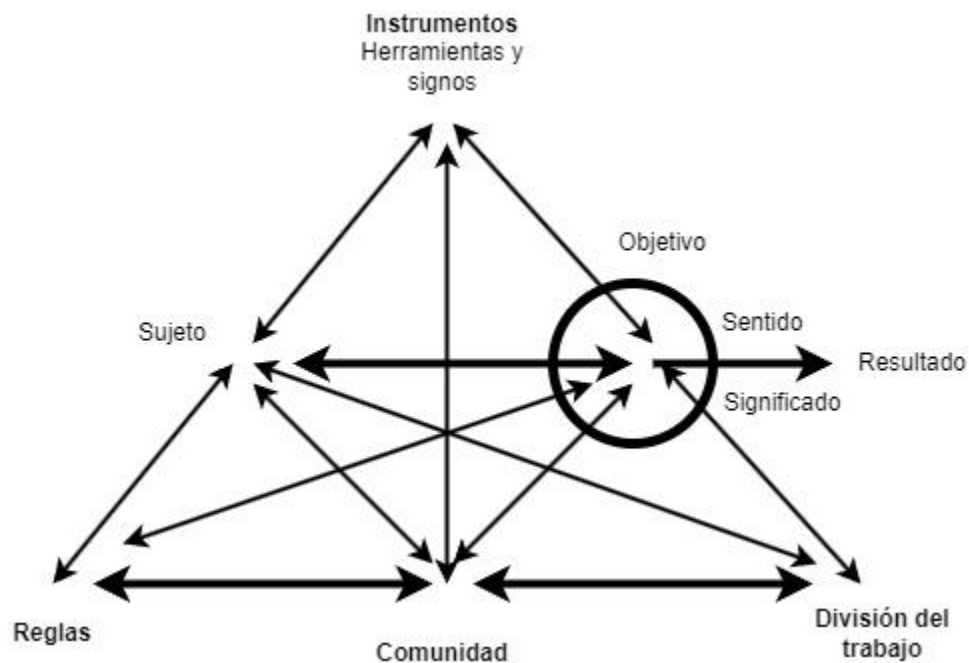
Para Engeström (2001) la teoría de la actividad es la base teórica para el aprendizaje innovador pues por una parte es contextual y orientada a la comprensión de prácticas locales e históricamente específicas, retomando objetos, artefactos mediadores y organización social; además, corresponde a una teoría dialéctica del conocimiento y pensamiento que se centra en el potencial de aprendizaje del ser humano desde una perspectiva creativa (Larripa y Eurasquin, 2008).

En la figura 5 se pueden apreciar los elementos de la teoría de la actividad: inicia con el sujeto situado, en donde se podría considerar a un estudiante en la conformación de sus Entornos Personales de Aprendizaje, este sujeto se encuentra orientado a objetivos/objetos que podrán ser modificados comprendiendo las tensiones y contradicciones que supone el proceso, hasta lograr el sentido y el significado, esto es, el resultado.

En el proceso intervienen los artefactos o instrumentos mediadores, compuestos por herramientas y signos, donde podrían introducirse las TIC y diversos objetos de aprendizaje. En el proceso de aprendizaje destaca la división del trabajo como un elemento en el que se refuerzan los aprendizajes obtenidos a partir de la conformación de tareas colaborativas. Es aquí donde aparece la comunidad como el espacio donde se socializan actividades y se discute el proceso cognitivo, una actividad dialógica. La construcción de un EPA se vería mediada, además, por la comunidad. En la división del trabajo y la aparición de la comunidad, se encuentran las reglas para la realización de la actividad, todo esto dará paso a lo que Engeström denominó ciclo expansivo.

Figura 5

Representación de la teoría de la actividad de Engeström



Nota: los instrumentos son representados también por artefactos mediadores como las TIC

En tal ciclo, se representa la relación entre la interiorización y la exteriorización del aprendizaje dentro de una actividad que tienen cambios constantes. En la tercera generación de la teoría de la actividad, se da una cognición redistribuida en “formas de actividad conjunta, próximas y a la distancia, y el pensamiento se da tanto entre individuos como dentro de ellos” (Larripa y Eurasquin, 2008, p. 113). Las críticas a la segunda generación de la teoría de la actividad fundamentadas en la insensibilidad con relación a la diversidad cultural, dieron paso a la tercera generación de esta teoría, **misma que**: “se crea entonces para desarrollar herramientas para el diálogo, la múltiple perspectiva de diferentes voces y las redes de sistemas de actividad interactuantes” (Larripa y Eurasquin, 2008, p.5); generación **en la que** se toman dos sistemas de actividad como unidad de análisis para estudiar el aprendizaje. En este análisis se pone dilucida lo concerniente a las tensiones y contradicciones intra e inter sistemas.

La actividad se realiza mediante una constante negociación, orquestación y lucha entre las distintas metas y perspectivas de los participantes. El objeto y el motivo de una actividad colectiva son un mosaico en constante evolución, una pauta que nunca se establece por completo. El objeto de la

actividad es un blanco en movimiento no reducible a objetivos conscientes a corto plazo (Engeström, 2001, p. 136)

En la teoría de la actividad y a consideración de Engeström, el ciclo expansivo representa una relación dialéctica y cíclica entre lo que el sujeto interioriza y exterioriza en un sistema que se encuentra en permanente cambio. De esta forma el pensamiento se da tanto de forma individual como colectiva. El ciclo comienza con un cuestionamiento en la mente de un individuo o grupo, para dar paso a un movimiento o nuevo sistema (Larripa y Eurasquin, 2008).

Las premisas básicas de esta teoría se sintetizan en cinco aspectos:

La unidad mínima de análisis es un sistema de actividad en relación con otros sistemas de actividad: las acciones individuales se entretajan con las grupales. Sistemas vinculados a otros sistemas.

La división del trabajo: diversos intereses, multiplicidad de voces generan problemas y prácticas de negociación y diálogo entre los sistemas interactuantes.

El carácter histórico de los sistemas: los sistemas duran largos periodos de tiempo y requieren ser estudiados en su actividad, sus objetos, instrumentos conceptuales y materiales

Las contradicciones: son fuentes de cambio y desarrollo pues inducen a una transformación de las tecnologías u objetos introducidos provocan contradicciones y acciones innovadoras.

La posibilidad de transformaciones expansivas: los sistemas de actividad pueden unir esfuerzos deliberados para superar contradicciones y surgir con ello, un nuevo objetivo, o que conduciría a una colaboración para la producción de un cambio.

En la teoría de la actividad, Engeström apuesta por “superar tanto modelos clásicos individualistas, como modelos contextualistas poco sensibles al carácter conflictivo del aprendizaje, como los del andamiaje experto-novato” (Larripa y Eurasquin, 2008, p. 7). Una de las principales críticas y aportaciones de Engeström a la teoría vigostkiana fue la realizada al pensamiento evolutivo vertical, colocados en Vygotsky como estadios fijos en una escala normativa. El rasgo clave de los ciclos expansivos es que sus cursos no son de desarrollo unilateral. Un sistema de actividad es multivocal, el autor introduce la idea de una dimensión horizontal en el desarrollo humano, centrada en el diálogo “como búsqueda discursiva de significados compartidos en actividades orientadas a objetos” (Larripa y Eurasquin, 2008, p.7). En la propuesta teórica desarrollada por Engeström, se desarrolla la idea de “cruce de

fronteras” como herramienta del desarrollo en escenarios de trabajo, aunque el autor sostiene que la dimensión vertical del aprendizaje y la cognición siguen siendo relevantes. Sin embargo, puntualiza que la reconceptualización del desarrollo psíquico y cognitivo se da en tres ejes:

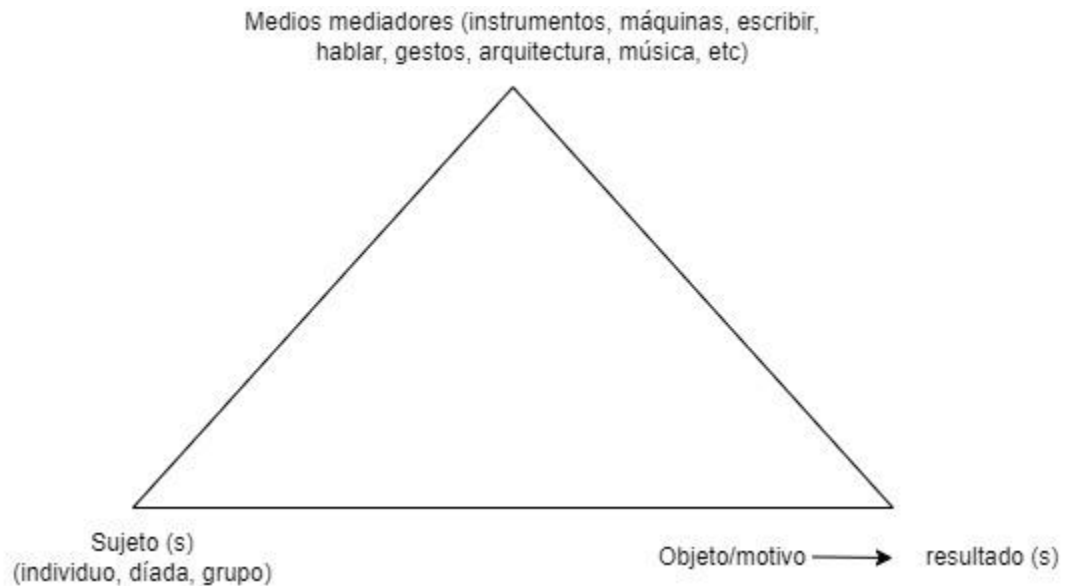
1) en lugar del logro benigno de la madurez y la experticia, el desarrollo debe ser visto como el rechazo parcialmente destructivo de lo viejo; 2) en lugar de la transformación individual, el desarrollo debe ser visto como la transformación colectiva; c) en lugar de un movimiento vertical a través de niveles, el desarrollo debe ser visto como un movimiento horizontal a través de fronteras

A pesar del reconocimiento que hace Engeström sobre el desarrollo vertical y los estadios fijos, reconoce como significativo que Vygostky no haya aportado una progresión de estadios culturales hacia formas superiores de comportamiento humano. Las comparaciones vigotskianas están realizadas con respecto a un sistema de comportamiento mediado por signos, por ejemplo: la memoria, la escritura, el conteo de números, cada cual con su curso de desarrollo (Larripa y Eurasquin, 2008). Hay que recordar que la teoría desarrollada por Engeström, investiga el desarrollo humano en el seno de las prácticas sociales, pues “al participar en actividades, desarrollamos habilidades, personalidad y conciencia. A través de ellas nos transformamos, resolvemos contradicciones y conflictos, generamos artefactos y creamos nuevas formas de vida” pues “La célula germinal de la actividad emerge de la interacción entre lo individual y lo colectivo dentro de una perspectiva ontogenética e histórica” (Erasquin y Funes, 2021, p. 66).

Para entrar a la cuarta generación de la teoría de la actividad es preciso realizar aquí, una síntesis sobre las tres generaciones anteriores. Para ello, vale decir que la primera generación se centró en el postulado vigotskiano de la mediación cultural siempre presente entre sujeto y objeto. Aquí, la mediación es un elemento central, al ser las herramientas y los signos los que posibilitan que el sujeto actúe en el mundo entretejiendo procesos individuales y culturales a partir cuando estos son seleccionados adecuadamente (Erasquin y Funes, 2021). La representación de la primera generación sería así:

Figura 6

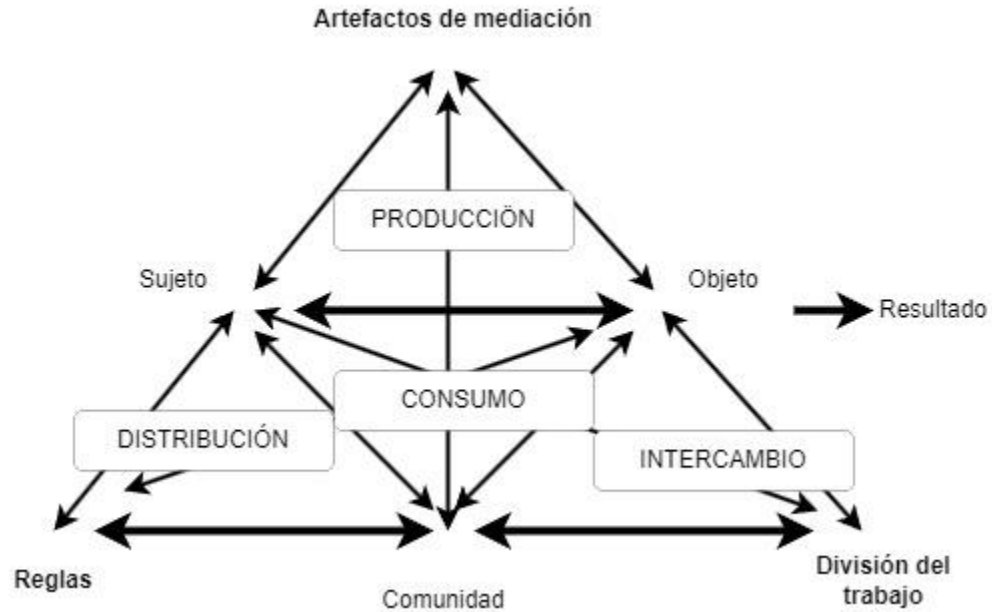
Primera generación de la teoría de la actividad de Engeström



En la segunda generación se explica la diferencia entre la acción individual y la actividad colectiva y sistémica con una estructura mediadora. La actividad evoluciona por periodos de tiempo sociohistóricos y se convierte en organizaciones o instituciones. En esta propuesta conocida como triángulo mediacional expandido, Engeström expande el modelo original de Vygotsky, esa expansión se corresponde como el objeto de la actividad como portador del sentido, motivo y propósito futuro de la actividad individual o colectiva. La división del trabajo tiene división horizontal, compuesta por tareas y división vertical cuya composición es poder y estatus. Las reglas se refieren a normas, regulaciones, convenciones y principio, implícitos y explícitos que limitan acciones dentro del sistema. Todos los componentes se relacionan reformulándose y construyéndose constantemente.

Figura 7

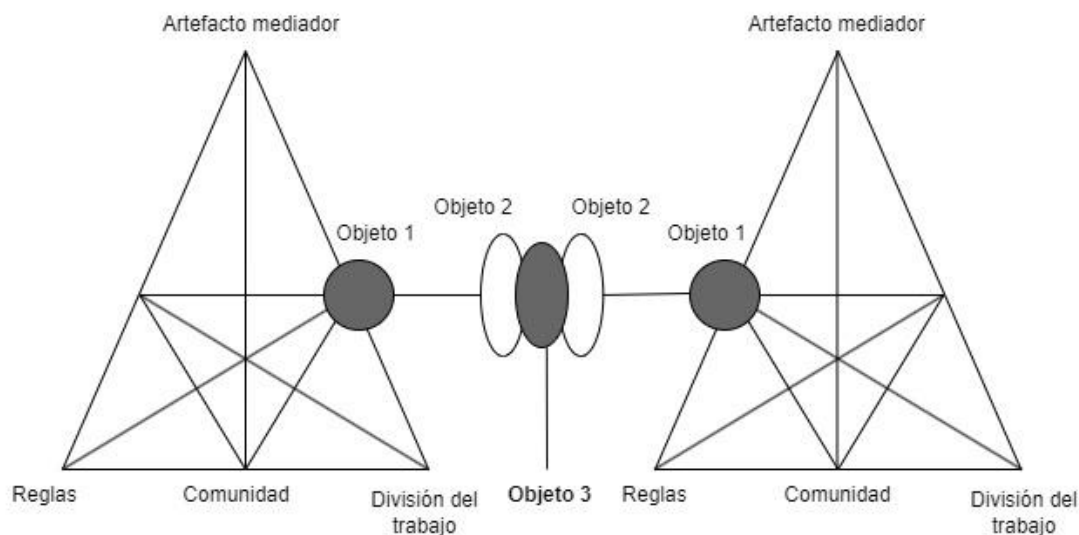
Segunda generación de la teoría de la actividad de Engeström



En la tercera generación de la teoría de la actividad se **pone** el foco de atención en la interdependencia de los sistemas de actividad y sus interconexiones. La tercera generación se representa así en la interacción de dos o más sistemas de actividad. Aquí el autor desarrolló sistemas de diálogo, diversidad de voces, multiplicidad de perspectivas, redes de interacción de distintos sistemas. La unidad mínima de análisis es la actividad, conjunta, mediada y **orientada a** objetivos de dos sistemas interactuantes. Esta generación da paso a la posibilidad de estudios sobre procesos de aprendizaje entre sistemas y sus contradicciones.

Figura 8

Tercera generación de la teoría de la actividad de Engeström



En la cuarta generación de la teoría de la actividad, Engeström y Sannino proponen un cuarto diseño de su teoría de la actividad y el aprendizaje humano en tanto recuperar el componente planetario como parte de los problemas sociales críticos para la creación de alternativas sostenibles para la humanidad en su compleja actividad sistémica.

La cuarta generación analiza el trabajo como una práctica orientada al objeto, mediada por instrumentos, que atraviesa contradicciones inherentes a la interacción entre sistemas de actividad en el tiempo y en el espacio. Y debe entenderse (...) desde su desarrollo y transformación, volviéndose el aprendizaje expansivo su aspecto central. La agencia y la acción voluntaria son cruciales en la realización y el moldeamiento del trabajo humano (Erausquin y Funes, 2021, p. 68)

El posicionamiento de la cuarta generación de la teoría de la actividad, inscribe al ser humano en una perspectiva que toma en consideración aspectos planetarios, pero también variables de contexto como la situación socio-económica, ecológica y humanitaria. De esta forma la actividad humana y su complejo proceso de aprendizaje fluctúa en una organización más ecológica, a través de iniciativas concertadas para quitar el foco de atención a las orientaciones arriba-abajo, esto es lo jerárquico, por lo que su orientación es eminentemente compleja.

Figura 9

Cuarta generación de la teoría de la actividad de Engeström



Nota: El gráfico es retomado de la propuesta de Eurasquin y Funes (2021), las palabras pueden ser traducidas como: municipios, organizaciones no gubernamentales, ministros, agencias estatales y programas. Giro estratégico hacia lo planetario, pero al mismo tiempo a lo subjetivo-situacional.

Es importante destacar el cuestionamiento que, desde su propuesta teórica, realiza Engeström sobre la teoría vigotskiana con relación al desarrollo y la destrucción de lo viejo para la creación de lo nuevo, a propósito de ello, el autor recupera planteamientos teóricos revisionistas sobre lo postulado en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, pues:

La sabiduría del adulto no provee la teleología para el desarrollo del niño. La organización social y las actividades de liderazgo proveen el espacio dentro del cual el niño puede desarrollar nuevos análisis creativos (...) una ZDP es un diálogo entre el niño y su futuro, no el diálogo entre el niño y el pasado del adulto (Larripa & Eurasquin, 2008, pp. 8-9)

De acuerdo con el autor, los investigadores han posicionado la ZDP como un proceso para adquirir cultura antes que crearla y han relegado la inmersión cultural humana en donde

son importantes los propósitos, metas y valores. La crítica de Engeström conlleva considerar que el ser humano ocupa un lugar o “nicho ecológico” específico saturado de artefactos de la actividad humana previa. Aquí artefacto para el autor será entendido como “un aspecto del mundo que fue incorporado a la acción humana dirigida a metas en un tiempo previo, para facilitar o dificultar el logro de las metas personales en el tiempo y circunstancias del presente” (Larripa y Eurasquin, 2008, p.9). Se debe señalar que la crítica de Engeström se centró en la concentración exclusiva de la dimensión vertical para el desarrollo del individuo, “eliminando el movimiento horizontal a través de diferentes mundos sociales. El desafío a la teoría del desarrollo es tomar conciencia/participar del proceso de cruce de fronteras” (Larripa y Eurasquin, 2008, p.9). Para superar lo anterior, Engeström propone mecanismos potenciales (Larripa y Eurasquin, 2008):

Tabla 2

Mecanismos potenciales para el aprendizaje y desarrollo del individuo en Egeström

Mecanismos potenciales	Significado	Complementos
Ruptura	La ZDP será considerada como una zona de actividad a ser habitada y explorada. Nunca como estadio a ser alcanzado o cruzado.	Toma diferentes direcciones y pautas. Hay movimientos de cruce y tipo amebas (swarming amoeba-like movements).
Habitantes y acciones	Crean rutas y la intersección de las mismas crea una capacidad para moverse en la zona. La zona no es nunca un espacio vacío, tiene líneas de fuerza, rutas dominantes y límites construidos por otros (cargados de historia y poder)	Nuevos habitantes se adaptan a caminos y pelean por romperlos (conflictos críticos, dobles vínculos).
Agencia expansiva	La ruptura de un camino previo, requiere nuevas agencias, empleando artefactos revestidos de significados diversos, como poderosos signos mediadores para el auto-control.	Mecanismo de doble estimulación: camino para enriquecer el desempeño de tareas específicas de resolución de problemas.
Durabilidad de nuevos caminos	Se tornan durables en tres modos: por medio de conflictos críticos, por medio de la autoridad, por medio de la reificación de artefactos y conceptualizaciones.	
Cruce de fronteras	Inherente a las múltiples actividades en las que están	Requiere negociación y re-orquestación.

Aprendizaje por expansión	implicados los humanos y la necesidad de moverse entre ellas. Como proceso gradual para ascender de lo abstracto a lo concreto.	Se da a través de acciones específicas, es el más importante mecanismo de desarrollo.

2.1.4 Reflexiones en torno a la teoría de la actividad para comprender los EPA

La teoría de la actividad permite analizar y comprender situaciones de aprendizaje en diversos contextos y situaciones. Se centra en cómo los participantes interactúan con el mundo que los rodea por medio de actividades planificadas y coordinadas, mediadas por herramientas, reglas y la división del trabajo. Con esta teoría es posible, además, comprender factores que podrían influir en el éxito o fracaso de las actividades de las y los estudiantes pues analiza la naturaleza del aprendizaje humano y la interacción que se da entre individuos con su entorno social y cultural.

Algunas de sus premisas destacables sostienen que el aprendizaje humano es un proceso social y cultural, basado en las actividades humanas como una unidad básica de análisis. Las actividades están compuestas por acciones coordinadas por los sujetos para conseguir ciertos objetivos/objetos. En tal sentido, dichas actividades se encuentran mediadas por herramientas y artefactos, como pueden ser, en el siglo XXI, las llamadas TICCAD.

Las actividades anteriores habrán de regirse por normas y reglas que marcan las expectativas individuales y colectivas, así como sus propios límites. Aquí es destacable el proceso de negociación, tensión y diálogo que se da en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación en las instituciones educativas. Es de subrayarse, también, el contexto histórico y cultural en el que se inscriben esas actividades, pues permiten reconocer los lugares de enunciación y realización de actividades, en este caso vinculadas a la institución universitaria.

Esta teoría permitiría ayudar a identificar herramientas, recursos que los estudiantes utilizan para la construcción de sus EPA, así como para el análisis de las prácticas de aprendizaje que se desarrollan dentro de esos entornos y cómo se relacionan con metas y objetivos. Por ejemplo, los estudiantes universitarios podrían utilizar diversos tipos de tecnologías para organizar y gestionar sus aprendizajes con relación a la investigación en entornos virtuales tales como, aplicaciones móviles, redes sociales, blogs, wikis,

herramientas colaborativas. La teoría ayudaría a identificar, además, sus entornos sociales y culturales para reconocer en ellos, espacios de sentido y significación.

Esta teoría ayuda a la comprensión de los EPA para el desarrollo de habilidades investigativas en tanto permite comprender cómo las personas interactúan con diferentes herramientas y artefactos para llevar a cabo diversidad tareas y actividades de aprendizaje y cómo estas actividades se enmarcan dentro de un contexto social y cultural más amplio.

Para la interpretación de los hallazgos producto de la aplicación de instrumentos de investigación de corte cualitativo, será importante no perder de vista tres elementos centrales de la actividad humana: objeto, sujeto y comunidad. El primero se referirá al objetivo o tarea que se está realizando, en el caso de los EPA este objeto podría variar dependiendo de las necesidades y objetivos específicos de cada estudiante comprendido en su complejidad.

El sujeto se refiere al individuo que realiza la actividad, desde los EPA, el sujeto es cada estudiante buscando información, inscritos en un contexto de sobreabundancia informativa y acortamiento del tiempo y el espacio a propósito de la globalización, pero además un sujeto interactuante con otras personas –en el caso de los EPA pueden ser amigos, familiares, expertos, físicos o virtuales- o reflexionando sobre su proceso de aprendizaje.

Para finalizar, la comunidad habrá de referirse al contexto social y cultural en el que se lleva a cabo la actividad, en el caso de los EPA puede incluir una variedad de actores y recursos; incluyendo otros estudiantes, profesores, herramientas, tecnologías, expertos.

2.1.5 Modelo de Entornos de Aprendizaje Constructivista (EAC)

El modelo de Entorno de Aprendizaje Constructivista (EAC) fue propuesto por Jonassen en 1999 (Guerrero-Hernández et al., 2014, p. 99). El EAC se centra en el aprendizaje activo y social de los estudiantes a través de su interacción con el entorno. El modelo se basa en la teoría constructivista del aprendizaje, el cual sostiene que los estudiantes llevan a cabo la construcción de sus propios conocimientos a través de la interacción con el entorno y con otros estudiantes. En este sentido se diferencia de las propuestas teóricas objetivistas como la teoría conductista y la cognitivista, quienes señalan que el mundo es real y externo al estudiante.

De esta forma, el modelo enfatiza el papel del estudiante en la construcción del conocimiento. El modelo EAC tiene como fundamento dos teorías “por un lado la del constructivismo y por otro la teoría de la actividad de Leontev” (Guerrero-Hernández et al.,

2014, pp. 99-100). Los elementos del modelo son: las fuentes de información y analogías complementarias relacionadas, las herramientas cognitivas, las herramientas de conversación/colaboración y los sistemas de apoyo social/contextual. El modelo “consiste en una propuesta que parte de un problema, pregunta o proyecto como núcleo del entorno para el que se ofrecen al aprendiz varios sistemas de interpretación y de apoyo intelectual” (Esteban, 2000, p.1).

2.1.5.1 Etapas del EAC

El modelo se encuentra organizado en seis etapas acumulativas. La pretensión de Jonassen con su modelo es la de diseñar entornos que comprometan al estudiante a la elaboración de su propio conocimiento.

La primera etapa consiste en la identificación del problema, pregunta o proyecto en un entorno de aprendizaje constructivista. Una vez identificado el problema, se establece un objetivo de aprendizaje por parte del estudiante. Cada problema deberá cumplir con tres componentes: contexto, representación y manipulación del espacio (Guerrero-Hernández et al., 2014, p. 101).

2.1.5.2 Sobre el contexto

Para poder identificar el problema, es importante la descripción del contexto en el que se desarrollará la situación, para Jonassen (1999) se debe describir en el enunciado, todos los factores contextuales que lo rodean: 1) Se debe describir el entorno físico, sociocultural y organizativo que circunscriben el problema y 2) Sobre los estudiantes, profesionales, representantes o interesados, se debe tomar en cuenta sus creencias, “expectativas socioculturales y las costumbres de los aprendices comprometidos en la acción formativa a distancia” (Esteban, 2000, 4).

2.1.5.3 Sobre la representación/ simulación del problema

La representación del problema es fundamental para que los estudiantes puedan construir sus aprendizajes, “ha de ser atractiva, interesante y seductora, capaz de perturbar al alumno” (Esteban, 2000, p. 4). Desde el modelo, la representación del problema debe impactar al estudiante, de generar recomendaciones desde la utilización de TIC para acercar al estudiante el problema de investigación. Una recomendación para la representación del problema, es la utilización de narraciones en formatos diversos como texto, audio y video. La representación del problema debe darse entre pares, formular preguntas y pensar en voz alta para el

intercambio dialógico de ideas. Cuando en la representación del problema se hace referencia al planteamiento de problemas reales, lo real puede ser interpretando en términos de la actividad desde lo pertinente e interesante desde el punto de vista personal para el estudiante.

2.1.5.4 Sobre la manipulación del espacio

La manipulación del espacio hará referencia a las oportunidades de ajuste y tratamiento de herramientas, situaciones, propósitos. Esos espacios de manipulación del problema se refieren a modelos causales que les permite a los estudiantes revisar los efectos de las manipulaciones que realicen, con ello logran “recibir respuestas (feedback) a través de los cambios en el aspecto de los objetos físicos o en las representaciones de sus acciones (...) deben ser manejables, sensibles, realistas e informativos” (Esteban, 2000, p. 5).

Tabla 3

Descripción de las etapas de desarrollo de los EAC

Etapas del desarrollo de los EAC	Descripción
Etapa 1: Identificación del problema	Consiste en la propuesta de un objetivo de aprendizaje para que los estudiantes lo resuelvan.
Etapa 2: Casos relacionados	Utilización de ejemplos de estudios de casos para que el estudiante comprenda los factores que intervienen en la representación del problema.
Etapa 3: Fuentes de información	Acceso de los estudiantes a repositorios, bases de datos, dirección de bibliotecas físicas y digitales entre otros recursos para tener acceso a la información.
Etapa 4: Herramientas cognitivas	Pueden referirse a herramientas informáticas que pueden generalizarse y cuyo propósito es abordar y facilitar tipos específicos de procedimientos cognitivos. Estos ayudarán a representar, organizar, automatizar o suplantar las técnicas de pensamiento.
Etapa 5: Herramientas de colaboración y conversación	En este modelo se realizan actividades con otros (generalmente pares estudiantes). El aprendizaje debe ser dialógico y por tanto aquellos que compartan intereses, podrán intercambiar información y enriquecer sus puntos de vista y trabajos.
Etapa 6: Apoyo contextual y social	Para el éxito en la ejecución, el diseño y realización debe adaptarse al contexto. Para ello todos los actores involucrados deben entrenarse y ser capacitados. Actividades pedagógicas que apoyan el aprendizaje en el modelo EAC:

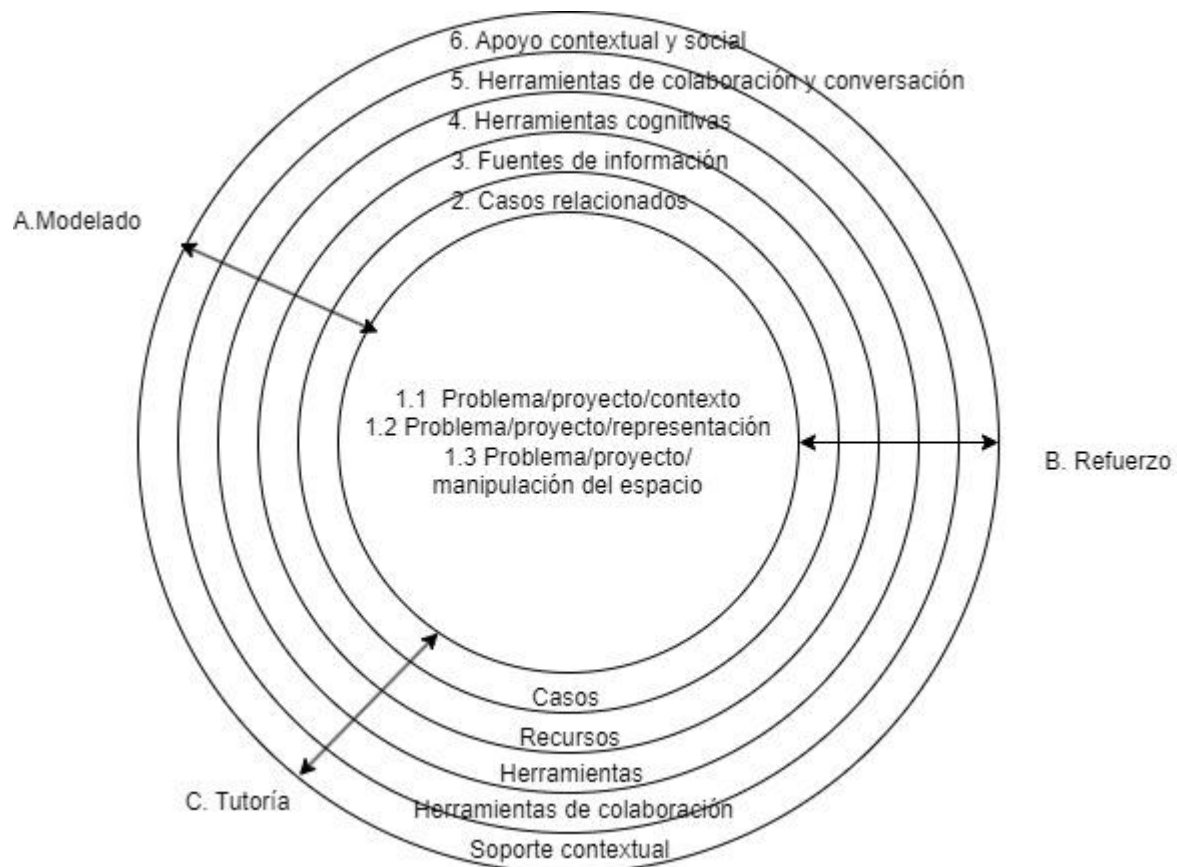
Modelado: Ejemplo del rendimiento deseado
 Tutor: Motivación del tutor a partir de consejos y ejemplos de operación de los más expertos.
 Refuerzo: Modelos temporales para respaldar aprendizaje y la representación de los estudiantes (retoma el concepto de andamiaje de Bruner).

Nota: Se retoman los planteamientos de Guerrero-Hernández et al. (2014), Jonassen (1999) y Esteban (2000).

Las seis etapas, así como los componentes básicos para la conformación de un EAC se representan en la figura 2.

Figura 10

Modelo de Entorno de Aprendizaje Constructivista



Nota: El modelo fue extraído y traducido de la versión original de Jonassen (1999).

Una de las características principales del EAC es que el aprendizaje es activo, de esta forma, de acuerdo con Jonassen (2015), “el aprendizaje activo implica la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, en lugar de la absorción pasiva de información” (p. 25). Aquí se alienta a los estudiantes a explorar el contenido y descubrir su propio conocimiento a través de la experimentación y la reflexión.

Otra característica fundamental en el modelo es que el aprendizaje es social. Aquí, de acuerdo con Vygotsky (1978) “el aprendizaje es un proceso social, y el conocimiento se construye a través de la interacción social” (p. 57). En el EAC, se fomenta la colaboración y la interacción entre los estudiantes, para que puedan compartir sus ideas y con ello, abonar a la construcción de sus conocimientos con los otros.

Así, el modelo promueve el aprendizaje significativo, entendido éste, como aquel que implica la construcción de relaciones entre el nuevo aprendizaje y el conocimiento previo (Contreras, 2016). El EAC se centra en la comprensión profunda y duradera del tema en lugar de la memorización a corto plazo. Se promueve, así, la motivación y el compromiso de los estudiantes, uno de los elementos que la teoría de la actividad subraya como importante.

El EAC se fundamenta en el constructivismo en donde el aprendizaje ocurre cuando los estudiantes “construyen interpretaciones propias del mundo” (Guerrero-Hernández et al., 2014, p. 100) y utilizan el diseño instruccional para el diseño de entornos en los que los estudiantes se ven comprometidos a elaborar su propio conocimiento.

En este modelo para la construcción del conocimiento se parte de los problemas, en contraposición a lo que el aprendizaje objetivista señala, esto es, el de partir de los conceptos y la información misma.

Algunos autores han encontrado que el EAC puede ser útil para el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y la resolución de problemas en los estudiantes (Hmelo-Silver, 2004). Así, el aprendizaje activo y social que promueven los EAC, “puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de pensamiento crítico (...) para la resolución de problemas que son esenciales para la vida y el trabajo en el mundo actual” (Hmelo-Silver, 2004, p. 40).

2.1.5.5 Reflexiones en torno al modelo EAC para comprender los EPA

Una forma en que los EAC podrían ayudar en la explicación de los EPA es a través de la idea del aprendizaje activo. Según los planteamientos de Jonassen, desde el modelo, los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje y, por tanto, deberían ser capaces de gestionarlo de forma autónoma. No se debe perder de vista que “el modelo constructivista pone mucho énfasis en la capacidad de los estudiantes para construir su propio conocimiento y en el papel activo que deben desempeñar en su propio aprendizaje” (Ormrod, 2014, p. 354).

El EAC pone el énfasis, como ha quedado revisado antes, en el aprendizaje activo y significativo, esto es que puede ayudar a los estudiantes a desarrollar su capacidad para construir su propio conocimiento y por tanto desde los EPA, sus habilidades para la investigación a través de la interacción con su entorno social y cultural, en tanto el aprendizaje desde el constructivismo se considera un proceso activo. Los EPA pueden ser diseñados para fomentar el aprendizaje activo de los estudiantes, por ejemplo, proporcionando oportunidades para la investigación independiente y la colaboración con otros estudiantes, recordando el despliegue de herramientas reflexivas, cognitivas y de colaboración que ocupan en una de las etapas del modelo.

Con lo anteriormente expuesto, se puede decir que los EAC podrían ser útiles para la comprensión y el diseño de EPA en el ámbito de la formación en investigación, considerando que los EPA se refieren al conjunto de herramientas, recursos y personas que un sujeto ocupa para aprender, lo que eventualmente podría significar que los sujetos organicen y gestionen su propio aprendizaje, lo que podría incluir herramientas y recursos para la investigación, la colaboración y la reflexión.

Sobre estos últimos aspectos –colaboración y reflexión- conviene recordar que los EAC enfatizan la importancia del aprendizaje social y colaborativo, aquí, Vygostky (1978) sostiene que “el aprendizaje se convierte en una actividad colaborativa social, y el papel de maestro cambia de ser el transmisor de información a ser el facilitador del aprendizaje” (p. 90). De esta manera, los EPA pueden incluir herramientas y recursos para la colaboración y la interacción social, como los son los blogs, foros, grupos de estudio y herramientas digitales colaborativas como las desarrolladas por *Google for Education* y tentativamente aquellas desarrolladas por IA.

Si como señala Jonassen (2018) “los constructivistas ven el aprendizaje como un proceso interno y personal en el que los estudiantes construyen significado activamente y lo hacen con sus propios esfuerzos” (p. 38), bien vale la pena, entonces, recuperar los planteamientos del modelo para reconocer su aporte en el desarrollo de habilidades para la investigación entre estudiantes universitarios desde los EPA, pues estos “son sistemas que ayudan a los alumnos a tomar el control y gestionar su propio aprendizaje” (Attwell, 2007, p. 15).

No se debe perder de vista que la implementación de un EPA requiere no solamente de la selección de herramientas y recursos adecuados a las situaciones de aprendizaje, sino además para la orientación y el apoyo de facilitadores/docentes y tutores, pues tal como señala Siemens (2005) “los Entornos Personales de Aprendizaje no reemplazan la necesidad de instructores o tutores, sino que cambian su papel de transmisores de información a facilitadores del aprendizaje” (p.4). Esto último es importante de subrayar en tanto **que** desde este trabajo doctoral se apuesta por la intervención decidida e informada de las y los docentes para la instrucción en la conformación de EPA, a partir de sugerencias abiertas y nunca como medidas prescriptivas para su utilización.

Por lo tanto, para la consecución de objetivos de formación de habilidades en investigación a través de EPA, es necesario que los facilitadores proporcionen orientación y retroalimentación a los estudiantes, promoviendo con ello un ambiente de aprendizaje colaborativo y participativo.

2.1.6 Modelo de Comunidad de Indagación (CoI)

El modelo colaborativo de comunidad de indagación sitúa el proceso educativo en la articulación del diálogo y la co-construcción del conocimiento desde la presencia cognitiva, social y del docente en comunidades virtuales de aprendizaje que emergen como comunidades de diálogo y de encuentro de co-formación; en donde la movilización de los recursos tecnológicos, humanos y pedagógicos, resulta en una experiencia de aprendizaje cooperativo, abierto, participativo y flexible.

La perspectiva de la Comunidad de Indagación, implica considerar dos conceptos que la conforman, ambos en el marco de un entorno de educación virtual: comunidad e indagación, basado en paradigma educativo que pasó de la transmisión de conocimientos a la construcción de los mismos con un enfoque en el estudiante.

De acuerdo con González-Miy et al. (2015), una comunidad en un marco de virtualidad y aprendizaje, hará referencia a una red que participa y estimula la comunicación a partir de ideas y experiencias socializadas, mientras que la indagación hará referencia a “un proceso de pensamiento crítico y solución de problemas con base en la generación del método científico que conduce a la resolución del conocimiento personal y colectivo” (González-Miy et al., 2015, p. 74). De esta forma, una comunidad de indagación haría referencia a la “conformación de un grupo de personas con metas en común respecto a un objetivo de estudio. Los integrantes asumen que la socialización del conocimiento representa beneficios para el conjunto, por lo que los alcances en términos de aprendizaje son más efectivos” (González-Miy et al., 2015, p. 74).

Por lo anterior, la actividad sociocultural de aprendizaje de una comunidad de indagación se le considera mediata en los aspectos como los signos y las herramientas tecnológicas del que se articulan y movilizan. A partir de la teoría histórico-cultural o sociocultural del psiquismo humano de Vygotsky, se pretende ofrecer una lectura interpretativa a las comunidades de indagación bajo la articulación de 1) la semiótica, 2) la génesis social de la conciencia y 3) el papel del instrumento simbólico como regulador de la actividad cognoscitiva en los escenarios de aprendizaje híbridos, donde la presencialidad y la virtualidad interactúan significativamente en favor de los procesos formativos.

Bajo el reconocimiento de que la constitución de comunidades de indagación de aprendizaje resulta en ambientes de aprendizaje emergentes de co-construcción dialógica donde:

la palabra intrínsecamente ligada a la configuración de la experiencia, la idea de comunidad que sostiene el más simple intercambio de las voces y aún, de su huella en la escritura. Una palabra, en este caso, cuya insistencia se opone al vacío, a la ausencia, al olvido. La palabra -la narración- como acto de resistencia (Ripamonti, 2019, p. 517).

La interacción discursiva que ocurre al interior de dichas comunidades de aprendizaje constituye una nueva forma de aprender en contraespacios colectivos, en cuyas narrativas y textualidades se suscitan cursos de acción que abren paso entre interrogantes y búsqueda de respuestas; el análisis, crítica, la discusión y recreación del conocimiento como un acto democrático, que empodera a los sujetos frente al encuentro de caminos que intervengan con la situación problemática de aprendizaje.

Pareciera así, desde este modelo, que el estudiante mediante un ejercicio de construcción personal de sentidos y significados, adquiere un aprendizaje crítico auto-orientado.

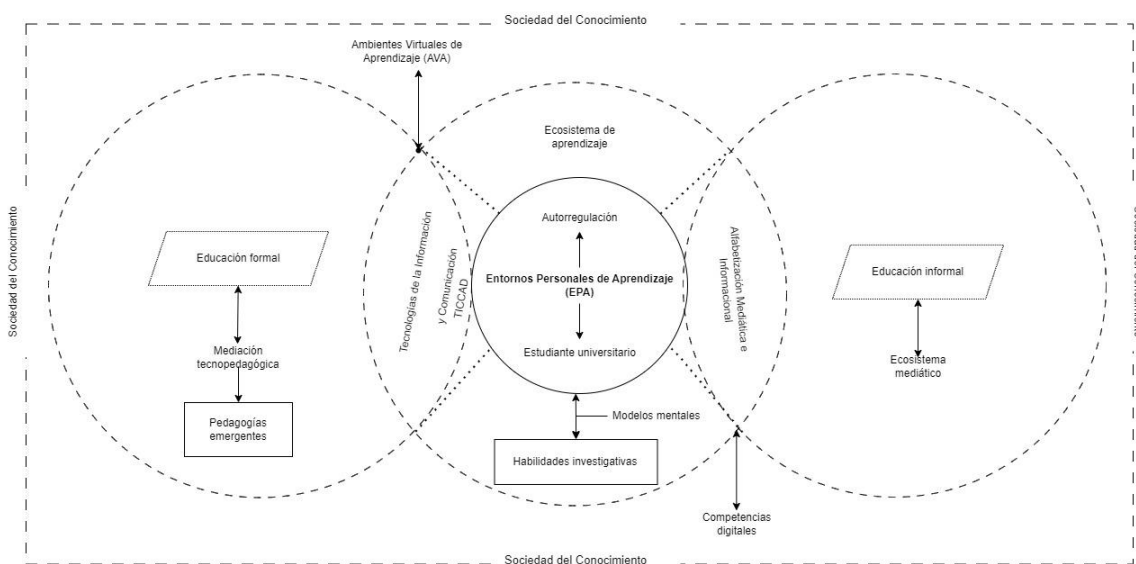
2.2 Marco conceptual: articulación y conceptualización

El presente apartado constituye un ejercicio de articulación y conceptualización que tiene la intención de orientar sobre los principales conceptos que circundarán al trabajo de investigación que aquí se reporta. En este sentido, parece oportuna la construcción de un esquema que permita dar directrices sobre la forma de revisión y construcción discursiva con relación a los Entornos Personales de Aprendizaje para la formación investigativa.

Para ello se ha determinado la organización conceptual a partir de un esquema que, por su naturaleza intenta organizar la forma en que cada uno de esos conceptos dan respuesta al objeto de estudio aquí planteado. En la figura 11 se articula un esquema que representa aquellos conceptos más significativos para el trabajo.

Figura 11

Esquema de conceptos para el trabajo de tesis doctoral. Vínculo entre EPA y habilidades investigativas.



Nota: Las fronteras de encuentro representan el cruce entre la educación formal y la informal tanto para el consumo en el ecosistema mediático como las aportaciones de la mediación tecnopedagógica.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han venido a revolucionar todos los aspectos de la vida en sociedad. En tal sentido, la educación no ha escapado a estas transformaciones, en medio de una serie de cambios que se han posibilitado a partir de lo que se ha dicho desde los espacios académicos; pero particularmente desde las propias comunidades educativas, en donde se llevan a cabo procesos muy variados de adaptación discursiva con relación a los postulados teóricos que sostienen los conceptos más novedosos en el terreno de lo educativo.

De esta forma, es pertinente señalar la dificultad que representa el anclaje conceptual sobre algunas nominalizaciones (desde un enfoque analítico comprensivo y no medible) que hoy día se barajan sobre lo educativo, toda vez que ciertos conceptos mantienen discrepancias en su definición, por eso resulta imperioso permanecer atentos a las modificaciones y prácticas que se llevan a cabo, como para abonar a la adaptación conceptual en virtud de las manifestaciones, usos y significados que le atribuyen los actores del terreno educativo.

Parece importante comenzar haciendo una descripción, que no una definición de cómo se vincularían los conceptos que alberga el esquema propuesto, con la intención de hacer un ejercicio de ordenamiento para pasar propiamente a una revisión de carácter conceptual en torno a cada uno ellos.

El tema de este trabajo doctoral, se inscribió en la llamada Sociedad del Conocimiento; es a partir del contexto de esta conceptualización en donde, aparecen las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), hoy devenidas en TICCAD, como un punto de partida en los procesos comprensión de la complejidad, transformación y adaptación discursiva del terreno educativo, en donde el estudiante universitario se coloca al centro y sus procesos de autorregulación aparecen como importantes para hacer frente a la construcción de Entornos Personales de Aprendizaje (EPA) los que, pareciera que, vinculados al desarrollo de habilidades investigativas, refuerzan modelos mentales entre los estudiantes sobre aquello que significa investigar en la universidad, cuanto más, desde su propio terreno disciplinar.

Lo anterior los conduciría a validar o rechazar y con ello trazar sus propias conexiones, fuentes e interacciones. Acciones estas que requieren el desarrollo de una cada vez más refinada Alfabetización Mediática e Informacional (AMI), pues desde su proceso de aprendizaje informal, en donde se produce un consumo de recursos del ecosistema mediático

existe diversidad de herramientas, materiales en diversos formatos, en suma: información susceptible de ser utilizada y reutilizada, lo que multiplica sus posibilidades narrativas y reinterpretativas; aquí aparece como importante el desarrollo de sus competencias digitales que se dan en la frontera o entrecruce (TA) entre lo informal y el ecosistema de aprendizaje al que atiende el estudiante; para ser desde la educación formal, el lugar donde existen procesos de mediación tecnopedagógica fundamentadas en pedagogías emergentes, las que podrían potenciar el desarrollo más estructurado de Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) para el aprovechamiento de los estudiantes en el marco del entrecruce entre lo formal y la utilización de TIC. Con esta breve explicación, ahora pasamos a la revisión conceptual.

2.2.1 De la Sociedad de la Información a la del Conocimiento

Se ha reflexionado sobre la incidencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y las transformaciones que ha posibilitado en todos los ámbitos de la vida social. No es extraño decir entonces, que se está ante una sociedad caracterizada por el uso de tecnologías en la vida y actividades cotidianas.

El concepto de la Sociedad de la Información tuvo su aparición en la década de 1960 como consecuencia de la pérdida del liderazgo de los sectores agrícola e industrial como fuerza del desarrollo económico (Forero, 2009), lo que sin duda alguna se tradujo en novedosos escenarios respecto de las formas en que se fue accediendo a contenidos que pudieron ser más tarde conocimientos.

La característica general de esta nueva sociedad “es el valor dado a los datos a partir de su búsqueda, organización, almacenamiento y aplicación en diversas situaciones de la vida cotidiana, empleando la tecnología informática” (Tobón et al., 2015, p. 8). Sin embargo y dadas las características de las sociedades que vinieron después, así como a propósito del desdibujamiento de las premisas de las sociedades modernas, se aspira ahora, a conformar una sociedad del conocimiento que permita, entre otras cosas, pasar de la información a la utilización del conocimiento como un vehículo para la resolución de problemas “con enfoque colaborativo, sistémico, y ético” (Tobón et al, 2015, p. 8) enmarcados en una sociedad en “red global” (Castells, 2006).

Un notable rasgo de los tiempos que corren se sintetiza en la noción que desde el concepto globalización puede ayudar a comprender la complejidad del presente,

particularmente en torno a las características de toda actividad humana (en lo económico, político, social, cultural, educativo); en donde es posible entender el concepto de globalización como un “proceso de convergencia a escala mundial en lo económico y financiero, apoyado en la interconectividad que ha favorecido el avance de las tecnologías” (Raventós y Prats, 2012, p. 23) y cuya repercusión se ha extendido en todos los órdenes de la vida, incluida la educación.

En el seno de la sociedad y sus transformaciones, se inscribe la noción de Sociedad del Conocimiento concepto que ha caracterizado a la sociedad actual, el cual:

[...] no se basa únicamente en el progreso tecnológico, sino que lo considera como un factor más del cambio social entre otros, como, por ejemplo, la expansión de la educación. Según este enfoque, crece la importancia del conocimiento como recurso económico, lo que lleva a la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida (Tacca, 2012, p.118).

Bien se sabe que la educación ha dejado de transitar exclusivamente por la idea de las cuatro paredes como espacio hegemónico en el que se posibilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje; lo anterior frente a la amplia gama de posibilidades formativas que hoy día tiene el ser humano, en las que, aún persisten las desigualdades que sobre estas mismas se han gestado a propósito del acceso a herramientas y recursos tecnológicos que entre los estudiantes, se pueden dar.

Es precisamente esta idea del aprendizaje continuo y autorregulado, el que podría conducir a la percepción de una constante búsqueda de actualización en la que los nuevos sujetos educativos logren articular una suerte de competencias para rastrear, jerarquizar y organizar información en torno a sus intereses, llevándola más allá, con la intención de posibilitar cambios o transformaciones como bien lo refiere Krüger (2006) cuando señala que la Sociedad del Conocimiento “se trata de un concepto que aparentemente resume las transformaciones sociales que se están produciendo en la sociedad moderna y sirve para el análisis de estas transformaciones” (p.1). Ante los aparentes cambios, que intentan pasar por aplicables a todos los contextos, lugares y sociedades, se propone aquí, traer a este entramado discursivo, la propuesta de la UNESCO (2005) cuando en lugar de sociedad del conocimiento, habla de sociedades del conocimiento como para comenzar a implementar una visión distinta de las posibles transformaciones que propicia la incidencia tecnológica y las propias modificaciones del sujeto a propósito de su devenir, por eso:

el concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más vastas. El hecho de que nos refiramos a sociedades, en plural, no se debe al azar, sino a la intención de rechazar la unicidad de un modelo “listo para su uso” que no tenga suficientemente en cuenta la diversidad cultural y lingüística, único elemento que nos permite a todos reconocernos en los cambios que se están produciendo actualmente. Hay siempre diferentes formas de conocimiento y cultura que intervienen en la edificación de las sociedades, comprendidas aquellas muy influidas por el progreso científico y técnico moderno. No se puede admitir que la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación nos conduzca en virtud de un determinismo tecnológico estrecho y fatalista a prever una forma única de sociedad posible (p.17).

Precisamente en la diversidad de propuestas de uso, significación y práctica es como las TIC y los procesos de innovación permiten el desarrollo de variadas comprensiones de lo social y sus problemáticas. En función de múltiples factores como lo cultural por mencionar un ejemplo, se establecen rutas explicativas y desde luego lo que por desarrollo cada sociedad comprenderá. Para efectos del presente trabajo, se entenderá sociedad del conocimiento como una caracterización de la sociedad actual cuya moneda de cambio es el conocimiento, el que posibilitaría las transformaciones sociales a partir de la actitud de aprendizaje permanente para la vida, con la intención de analizar, reflexionar y en todo caso, resolver múltiples problemas.

2.2.2 Entornos Personales de Aprendizaje

El planteamiento pedagógico con relación al quehacer docente en las aulas se vuelve particularmente atractivo desde el punto de vista de los investigadores que se encargan de actualizar el repertorio de conocimientos con relación al proceder docente, una de las observaciones particulares surge al momento de incorporar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a los procesos pedagógicos que se llevan a cabo en la interacción entre los sujetos de la educación. Este planteamiento lleva a la idea de reconocer contextualmente los cambios que se han posibilitado a propósito de la incorporación de las TIC [a la educación](#).

Las nuevas generaciones de estudiantes tienen [a](#) un clic, millones de resultados de búsquedas digitales que emprenden a través de buscadores, cuyo algoritmo potencia la prontitud en la preparación de informes de investigación, presentaciones electrónicas, incluso de las tareas más complejas imaginadas, ahora a través de las Inteligencias Artificiales (IA) (García-Peñalvo, 2023); para muestra, un ejemplo: uno de los recursos más utilizados por los

profesores en su estrategia didáctica, consiste en la solicitud de investigación de conceptos relacionados con la materia que se pretende estudiar, lo cierto es que esas consignas de trabajo han quedado desactualizadas parcialmente, pues, si se observa con detenimiento, las nuevas generaciones cuentan con dispositivos electrónicos que les brindan la posibilidad de investigar de forma inmediata cualquier tipo de información.

Es así como los docentes que proyectaban el rastreo de información a propósito del tiempo que podría llevarle a un estudiante alcanzar dicha información en tanto reto con un propósito pedagógico, quedan desactualizados frente a las dinámicas de la interacción sujeto-máquina a través de diversas tecnologías. Este cambio paradigmático, ha traído diversas modificaciones tanto de carácter técnico como administrativo y en la relación entre docentes y estudiantes.

Las universidades en tanto parte del sistema educativo, han tenido que observar diferentes procesos internos de **transformación e** innovación que contribuyen a que sus comunidades académicas contemplen la actualización en el manejo de tecnologías digitales, aunado a esto, las nuevas generaciones de estudiantes aplican diversas estrategias para el rastreo y obtención de informaciones que circulan por la red, es precisamente esto lo que hace atractiva la propuesta de estudio sobre las formas en que se configuran entre los jóvenes estudiantes.

2.2.2.1 Los EPA como instrumento o como concepto

Existen dos grandes orientaciones de acuerdo con la literatura disponible para clasificar los EPA, en este sentido García y Bona (2017), señalan una de carácter tecnológico-instrumental y otra estratégico-didáctica, la primera, entiende a los EPA como un artefacto tecnológico y se encuentra orientada **a la** “accesibilidad, el manejo y la integración de tecnologías” (p.118), mientras que la segunda, los mira como un artefacto conceptual, es decir los mira como una forma de fomentar el “aprendizaje autorregulado, la gestión autónoma del aprendizaje y las formas de aprender” (García y Bona, 2017, p. 118). Para efecto del presente trabajo, se entenderán como lo señalan las autoras en la segunda orientación, es decir la estratégico-didáctica.

Desde las discusiones surgidas sobre las TIC en la educación y con el advenimiento de la web 2.0, autores como Downes (2005) ya sugerían el entremezclamiento y reutilización

de informaciones ajustados a las necesidades de los diversos estudiantes, lo que asomaba la idea de una autonomía en la gestión de las fuentes de información para la construcción del conocimiento. Para Torres-Gordillo y Herrero-Vázquez (2017) los PLE son “un ecosistema de recursos educativos conectados, provisto por un amplio conjunto de herramientas y alimentado por las oportunidades de colaboración, facilitando el consumo de contenido que permite una mayor comprensión de los dominios de conocimiento específico” (p. 28).

En la propia conceptualización que realiza el autor se pueden encontrar las posibilidades que los sujetos tendrían para la combinación de recursos y fuentes informativas para la obtención de ciertos conocimientos. Algo similar se observa en la definición que proponen Adell y Castañeda (2010) cuando señalaban que un PLE **es** un “conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender” (párr. 2).

Por su parte Coll et al. (2014) señalan que un PLE es “el conjunto de materiales, aplicaciones, servicios digitales y recursos humanos que una persona utiliza para aprender en los diferentes contextos educativos y profesionales en los que participa” (p. 119). Finalmente se tiene la definición de García y Bona (2017), en la que señala que un PLE es “una colección autodefinida de servicios, herramientas y dispositivos que ayudan a los estudiantes a construir sus Redes Personales de conocimiento, poniendo en común nodos de conocimiento tácito (personas) y nodos de conocimiento explícito (información)” (p. 119), **cuyo énfasis es** la participación de las personas para ir entretejiendo redes y conocimientos.

Este conjunto de herramientas, las cuáles pueden ser clasificadas de diferentes maneras, así como las fuentes de información, las conexiones y redes, su utilización, y, como señalaba Downes (2005), su entremezclamiento y reutilización, permitirán reconocer diversas rutas de aprendizaje individuales, lo que no necesariamente sería garantía de ese aprendizaje, pero, se cree que potencia las posibilidades del mismo.

Los diversos planteamientos teóricos y pedagógicos, coinciden en la idea de que el EPA es un concepto emergente y en constante transformación, lo que supone su adaptación a los escenarios educativos. Por ello, en el presente trabajo, se hará una precisión para comprender el concepto, en primera instancia desde su enunciación en el español como Entornos Personales de Aprendizaje (EPA) a partir del contexto en el cual se desprende su análisis, y, en segundo lugar, se definirá como una serie de recursos físicos y virtuales,

humanos y artificiales con los que se aprende en contextos formalmente reconocidos y no formales, ajenos e inmersos en los procesos de escolarización.

Han sido varios los estudiosos (Downes, 2005; Attwell, 2007; Adell y Castañeda, 2010;) que sugirieron cómo serían los escenarios en los que los estudiantes tuvieran el control de su propio proceso de aprendizaje a través de rutas metodológicas muy particulares, lo cierto es que desde aquellos años a la fecha, se ha observado cómo estas formas si bien han modificado prácticas, no han dejado de lado el papel docente frente a la gestión y mediación educativa, lo que ha dado paso a que estos profesionales comiencen a incursionar en la curaduría de contenidos para ofrecer novedosas estrategias pedagógicas a las nuevas generaciones de estudiantes.

2.2.3 Estudiante universitario

En medio de un escenario de profundas transformaciones sociales y tecnológicas es pertinente preguntarse por el aprendizaje en el marco de las prácticas educativas, esto es, asumir una mirada que revise no solo la propuesta de mediación docente, sino, también explorar la construcción que un sujeto en su condición autónoma de estudiante, siendo que dispone –razonablemente- de todo aquello que apoye su aprendizaje.

Es oportuno así, reflexionar sobre el estudiante en tanto concepto, del que surgen nuevas identidades y estilos que caracterizan la vida estudiantil universitaria, en especial como resultado del mayor acceso a la educación superior y la importancia cobrada por las TIC venidas a TICCAD. El concepto de estudiante de acuerdo con Rizo (2020) [se refiere](#) “un actor principal en su propio proceso educativo ya que es él quien debe asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje” (p. 30). Lo que coincide con los planteamientos de Batista y Valcárcel (2018) cuando señalan que un estudiante “es un ser activo que participa en su formación integral y que desarrolla habilidades y competencias que le permiten enfrentar los retos del mundo actual” (p. 14).

En estos dos primeros conceptos aparece una visión autorregulatoria, en la que el estudiante se convierte en el agente principal o central del proceso educativo para asumir la responsabilidad de su aprendizaje. Por otro lado, este concepto no incluye solo aquellos aprendizajes que se asumen en un proceso de educación formal, sino también a los que lo hacen de forma autónoma o autodirigida. Así, aparece la propuesta conceptual de Knowles

que ya desde 1975 señalaba que “los estudiantes adultos son aquellos que se autodirigen, ya que están motivados por necesidades internas y desean aplicar su aprendizaje de forma inmediata a situaciones prácticas” (p. 18), una propuesta apoyada por Mezirow (1991) cuando enfatiza que “el aprendizaje autodirigido implica que el estudiante toma la iniciativa de diagnosticar sus necesidades de aprendizaje, diseñar un plan para satisfacerlas y evaluar los resultados” (p. 123).

Para Barragán-Díaz (2020), el estudiante “es un actor social y político que debe estar consciente de su papel en la sociedad y su responsabilidad en la construcción de un futuro más justo y equitativo” (p. 372). Este planteamiento coincide con las aportaciones de Carli (2012) en su libro *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*, en donde realiza una exhaustiva revisión historiográfica y sociológica alrededor del estudiante universitario.

La autora analiza las características formativas de este agente educativo, destacando tres visiones: 1) la aristocrática, 2) la reformista latinoamericana y 3) la politizada de los años sesenta y setenta (Carli, 2012).

La representación del estudiante universitario en la literatura del siglo XX estuvo ligada con una figura capaz de responder a su contexto político en tanto sujeto que vive y no solo transita la universidad, institución concebida como “un espacio de reclutamiento de contraélite” (Carli, 2012, pp. 50-51).

Carli (2012) también habla del estudiante como trabajador. Bajo el tropo estudiante/trabajador se inscriben significaciones vinculadas a su situación económica y social en donde se vislumbra “la situación particular del estudiante pobre, los problemas del ingreso irrestricto, la indiferencia de la universidad respecto de las necesidades estudiantiles (...) en el contexto de acrecentamiento de la masa estudiantil” (Carli, 2012, p. 53).

Desde la visión reformista, la representación del estudiante universitario pasó a ser la de una juventud universitaria a la cual se le concibió como “una masa disponible para la protesta anticapitalista por el fracaso del capitalismo en la promoción social del estudiante a través del título y por la necesidad insatisfecha de ascenso social” (Carli, 2012, p. 55).

Hablar hoy del estudiante universitario requiere actualizar las significaciones rizomáticas del concepto, pues pareciera existen tantas representaciones del ser estudiante como construcciones epistémicas converjan en las aulas universitarias; espacio de encuentro

y socialización como resultado de la masificación de la enseñanza superior, en la que se articulan redes para conformar trayectorias y biografías académicas y personales.

Para autores como Caira et al. (2014), el estudiante debe ser un constructor activo de su propio conocimiento y estar en capacidad de aplicar lo aprendido a situaciones reales, actor en el que influyen factores socioculturales y económicos que afectan su desempeño y aprendizaje.

Finalmente, para Durán et al. (2021) el estudiante “se refiere, en el ámbito académico, al aprendiz que se dedica a estudiar y producir” (p. 191), una definición que, al plantear la producción como una actividad del estudiante, implica la idea de un sujeto capaz de **auto**producirse, es decir “que estudiar conlleva a serios compromisos de autorregulación, autoevaluación, reflexión y responsabilidad” (Durán et al., 2021, p. 191). En esta definición, es posible reconocer la importancia de ser un sujeto de conocimiento en formación, pero también un agente con cualidades de autorreconocimiento y para la participación activa de sus propios procesos educativos, sociales y culturales.

2.2.4 Habilidades investigativas

La investigación es un proceso fundamental para la generación de conocimiento y en la resolución de problemas en diversas áreas del saber humano. Para la realización de investigaciones científicas con rigor académico, inscritas en diversos paradigmas y enfoques, es necesario contar con habilidades investigativas que permita a los estudiantes universitarios **problematizar disciplinarmente**, formular preguntas pertinentes, diseñar y ejecutar **las diversas etapas de** un trabajo investigativo.

El desarrollo de habilidades investigativas implica la utilización de habilidades básicas del pensamiento entre las que destaca el análisis y síntesis. En este sentido, el desarrollo de las habilidades investigativas se vuelve imperioso para la formación de profesionales competentes y capaces de contribuir al avance del conocimiento en sus respectivos campos disciplinares. **Para** efectos de este trabajo, en el campo de la comunicación, **se** parte aquí primero de definir el concepto de investigación para después pasar a reconocer el concepto de habilidades investigativas.

Se ha dicho antes que parte del interés del trabajo aquí reportado consiste en reconocer las significaciones y sentidos a propósito de los modelos mentales que forman los estudiantes

de un programa educativo en [Comunicación](#) acerca de la investigación a partir del estudio de sus Entornos Personales de Aprendizaje, por lo cual, ahora parece oportuno aclarar lo que se entenderá por investigación en el marco de este trabajo, contextualizando el panorama de la investigación en América Latina.

Alrededor de la investigación hay una serie de representaciones que en ocasiones parecieran distar mucho de lo que en términos prácticos sucede a lo largo de un proceso investigativo, así “se suele asumir que investigar es labor exclusiva de personas que poseen grandes presupuestos y carísimas maquinarias, costosos laboratorios, cero vida social, ni familia, ni diversión, trabajando 24 horas por 7 días a la semana” (Peña, 2015, p. 88).

Estas representaciones podrían generar modelos mentales muy concretos sobre la investigación que no ~~-necesariamente-~~ se corresponden [con](#) los procesos investigativos. La palabra investigación “viene de las raíces latinas *investigium* – ire, que significa ir tras la huella, en otras palabras, se trata de un camino que se recorre en búsqueda de respuestas” (Cifuentes y Pedraza, 2017, p. 35). Es precisamente el proceso lo que resulta particularmente interesante frente a una variedad de caminos posibles para emprender un trayecto en la investigación, lo que sin duda conformará formas distintas de apropiación de una serie de recursos, nociones, herramientas, lecturas sobre el tema de interés. A propósito de lo antes señalado, se destaca lo que Ortiz (2004) comenta sobre la investigación, pues cada una:

(...) plantea cuestiones diferentes de las otras, incluso cuando trata la misma problemática, el mismo tema. Esto nos obliga siempre a comenzar de cero, esto es, a rehacer los pasos iniciales de toda práctica (...) investigación empírica y bibliográfica, empleo de las fuentes primarias, lecturas, notas, selección del material que será utilizado, elaboración de los conceptos y, por fin, la escritura. Por eso, el conocimiento anterior, de la tradición intelectual, del repertorio teórico, es fundamental, pero el planteo de los términos es algo particular, específico. Los procedimientos metodológicos pueden variar: testimonios, documentos, textos periodísticos, entrevistas, otros libros, fotografías, imágenes, datos estadísticos etcétera (Ortiz, 2004, pp 12-13).

Otra definición de investigación es aquella que la mira como “un proceso sistemático de resolución de interrogantes y búsqueda de conocimiento que tiene unas reglas propias, es decir, un método” (Navarro et al., 2017, p. 15) aquí aparece la idea del proceso y el método que se aplica para la construcción del conocimiento o para tareas más básicas como el rastreo de información, lo que aclara el conjunto de actividades que debe llevar a cabo quien emprende una labor de investigación.

Si bien el discurso docente en el aula sigue teniendo un peso significativo para posibilitar la generación de conocimientos, hoy comparte escenario para captar la atención de nuevas generaciones de estudiantes en tanto se asumen como sujetos formados en una tradición mediática que otorga mayor peso a los discursos mediados por las TIC.

Con lo dicho, es entonces comprensible señalar que, ante la lógica discursiva de carácter analógico, se impone hoy, una nueva (lógica), enmarcada en la disrupción digital que suponen los procesos mediáticos que hoy experimentan los sujetos educativos en tanto su cotidianidad transcurre por una serie de atravesamientos tecnológicos que obliga a revisar las formas en las que se propone la construcción del conocimiento en los espacios áulicos.

Lo anterior no quiere significar que las formas tradicionales dejen de tener validez frente a una pluralidad de inteligencias, trayectorias y condicionamientos con los que un docente se encuentra al ingresar a un aula, pero sí, la consideración de la pertinencia en la configuración de ambientes de aprendizajes favorecedores de la construcción de conocimientos que al tiempo doten a los sujetos educativos de una serie de pistas para la autorregulación en la adquisición de competencias para su vida académica y en donde la enseñanza de la investigación se encuentre potenciada por una serie de recursos, acciones y narrativas diversas como para generar otro tipo de comprensión sobre lo investigativo.

Sin sugerir la pretensión de formar investigadores en el pregrado, pero sí de generar interés sobre la investigación, habría que analizar las mejores prácticas docentes con relación a la enseñanza de la investigación como para incentivar el desarrollo de un aprendizaje en ese terreno.

En este contexto, habría que señalar que las estadísticas en América Latina desfavorecen la formación de investigadores, este panorama no es tan desalentador a escala planetaria, pues existen 7,8 millones de investigadores en el mundo. De acuerdo con un informe de la UNESCO (2018) desde 2007 el número de investigadores en el mundo ha repuntado en un 21%, lo cual se ha visto reflejado en el número de publicaciones científicas.

Es la Unión Europea la líder mundial en cuanto a número de investigadores, representando un 22, 2 %, mientras que China ha desplazado a Estados Unidos de América con un 19, 1 % y en tercer lugar se encuentran los norteamericanos con 16, 7%, mientras que Japón y Rusia han tenido una contracción en número de investigadores entre un 2 y 2,5 % (UNESCO, 2018).

De acuerdo con el mismo informe “desde el inicio del nuevo milenio, el número de investigadores en todo el mundo se ha más que duplicado” (UNESCO, 2018, p. 40). No así para los países de la región latinoamericana para los que la UNESCO recomienda mayor inversión en ciencia, tecnología e innovación pues “la mayoría de los países [de la región latinoamericana y del Caribe] necesitan más investigadores” (UNESCO, 2018, p. 184).

De acuerdo con los datos del *Informe de la UNESCO sobre la ciencia: hacia 2030: informe regional de América Latina y el Caribe*, en México entre 2008 y 2013 la producción científica creció en un 30% y el número de investigadores a tiempo completo en un 20%.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, se plantea convertir a México en una economía del conocimiento, las cifras favorecen en el periodo de 2011 a 2013 el aumento de programas de doctorado en el Programa Nacional de Estudios de Posgrado de Calidad (PNPC) así conocido hasta 2022, ahora Sistema Nacional de Posgrados (SNP), pasando en ese periodo de 427 a 527; pese a las estadísticas de esos periodos, en el actual gobierno mexicano no se miran altas expectativas en inversión al desarrollo de ciencia y tecnología, los recientes recortes de 2019 al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) así como a diversos institutos de investigación del país en el 2020, han puesto de manifiesto un panorama poco alentador para incentivar la producción científica del país.

Apenas en 2019 investigadores, técnicos, estudiantes y en general colaboradores de los 27 Centros Públicos de Investigación del Conacyt suscribieron una carta dirigida al presidente del país para frenar los recortes presupuestales. En la misiva se señala la grave afectación que tendrían, de hacer efectivos los recortes: “dichos recortes implicarían la suspensión o incluso la cancelación de actividades sustantivas de investigación, desarrollo tecnológico, formación de recursos humanos, difusión y divulgación de la ciencia, lo que mermaría su potencial para coadyuvar a la transformación que tanto urge a México” (Poy, 2019, párr. 4).

De allí que sea importante dimensionar que, sin la adaptación discursiva en las aulas, se podría dejar de visibilizar y por tanto ignorar una problemática que comparten naciones como la latinoamericana y que, si bien se ha dicho que en el pregrado no se forman investigadores, pues no todo el colectivo de estudiantes se reconoce interesado en ello, lo cierto es que no debiera ser suficiente motivo como para dejar de incentivar su promoción en las aulas. Lo anterior no solo porque lo que se revisa entorno a la investigación va

encaminado a la formación de investigadores, sino que resulta relevante adquirir ciertas habilidades de investigación para resolver problemáticas de la vida cotidiana.

Para cerrar esta revisión del concepto investigación, Manterola y Otzen señalan que es una actividad que implica “la generación de conocimiento, a través de la producción de nuevas ideas; y la solución de problemas prácticos. [...] hay que pensar en ella como un proceso, en el que han de tomarse en consideración, y de forma rigurosa, diferentes etapas sin prescindir de ninguna de ellas” (2013, p. 1498).

Particularmente, para el presente trabajo, se entenderá por investigación a aquella actividad intelectual y técnica encaminada a la búsqueda de respuestas frente a una situación problemática o fenómeno a partir del rastreo y procesamiento de múltiples informaciones y con la ayuda de diversas herramientas y dispositivos para lo cual atraviesa distintas etapas condensadas en una diversidad metodológica y epistemológica.

Ahora se pasa al abordaje sobre las *habilidades investigativas*, aquí, de acuerdo con Martínez-Cárdenas y Tijerina-Sáenz (2019) se referirán al “conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que el estudiante debe desarrollar para diseñar y llevar a cabo investigaciones rigurosas y contribuir al avance del conocimiento en su campo de estudios” (p. 60). Por otro lado, Borges (2016) enfatiza en que estas harán referencia a la “capacidad para identificar, definir problemas, plantear hipótesis, seleccionar y aplicar métodos y técnicas adecuadas para la recolección y análisis de datos y comunicar los resultados de manera clara y efectiva” (p. 48). En estas primeras dos conceptualizaciones se puede identificar algunas de las habilidades básicas que involucran la identificación, definición y planteamiento de problemas de investigación.

Las habilidades investigativas también han sido definidas por Creswell (2014) como un “conjunto de habilidades necesarias para diseñar, llevar a cabo y comunicar investigaciones rigurosas en diferentes campos del saber, incluyendo la capacidad para formular preguntas de investigación, seleccionar y aplicar métodos de recolección y análisis de datos y comunicar los resultados de manera efectiva” (p. 4), tanto Creswell como Borges coinciden en la idea de la comunicación efectiva de resultados, por lo que pareciera ser relevante en el contexto de la formación en investigación.

Para Aldas et al. (2020) las habilidades investigativas se referirán al “dominio de las acciones generalizadoras del método científico que potencian al individuo para la

problematización, teorización y comprobación de su realidad profesional, lo que contribuye a su transformación sobre bases científicas” (p. 46), mientras que para Lora-Loza et al. (2020) se refieren a “la apropiación y desarrollo de los conocimientos, [...] y actitudes necesarias para que estudiantes y profesores desempeñen con éxito actividades productivas apoyándose en la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación” (p. 310) lo que coincide con la visión de Medina (2020) cuando sostiene que son “capacidades para la acción propiamente investigativa bajo una orientación de identificación de problemas para la búsqueda de soluciones, desplegando el potencial que trae el estudiante para el desarrollo de la investigación” (p. 10).

No obstante, estas propuestas, parece importante el señalamiento de Fernández y Villavicencio (2017) cuando colocan al estudiante al centro pues, de acuerdo con los autores, las habilidades investigativas “involucra que los estudiantes aprendan cómo investigar dentro de una disciplina específica que abarca un continuo que va desde la producción de conocimiento nuevo para el aprendiz hasta el conocimiento nuevo para la humanidad” (p. 6).

Finalmente, para concluir este recorrido sobre las habilidades investigativas, hay que decir que estas:

permiten integrar el conocimiento a la vez que sirve como sustento de autoaprendizaje constante; no solo porque ellas facilitan la solución de las más diversas contradicciones que surgen en el ámbito laboral y científico, sino además porque permiten la auto capacitación permanente y la actualización sistemática de los conocimientos, lo cual es un indicador de competitividad en la época moderna (Michalón et al., 2019, p. 206).

2.2.5 Modelos mentales

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se construyen significaciones y sentidos sobre las cosas y los fenómenos de la realidad que nos circundan, en donde la interacción entre docentes y estudiantes contribuye a la conformación de ideas muy puntuales acerca de lo que se percibe, la reflexión sobre lo educativo así como del producto de las intervenciones didácticas y los fundamentos pedagógicos de la actuación docente [que](#) contribuyen a la conformación de un conocimiento que necesariamente pasa por los modelos mentales a partir de las representaciones que estos generan en la mente del ser humano con motivo de la revisión de una temática, producto o recurso propuesto, un concepto retomado en la teoría de la actividad desarrollada en el apartado anterior.

Estos modelos mentales tienen una fuerte relación en su estudio con las nociones de inteligencia artificial, en donde se conforman abstracciones mentales sobre el conjunto de símbolos, signos y señales percibidas:

(...) así la representación mental del modelo construido, es icónica amodal, es decir, que, aunque puede haber sido apoyado por la percepción del fenómeno o situación, no necesariamente conserva sus características, sino que ésta es enriquecida con otros aspectos del contexto (y de la propia historia del sujeto), en el que se da dicha representación (Ocampo, 2017, p.42).

Este concepto de los modelos mentales da cabida a diversos factores de contexto que circundan a los sujetos que los producen, además del componente social en el que se inscribe e interrelaciona, cabe en ese argumento las intervenciones docentes alrededor de los tópicos revisados a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A la hora de encarar consignas de trabajo académico es muy importante la explicación que tanto discursivamente como mediada por TIC y recursos educativos, hagan los docentes, pues en ese recorrido explicativo, se van generando representaciones de aquello que se sugiere como concepto a aprender a partir de los conocimientos previos del propio estudiante y de una serie de factores contextuales que le circundan.

Lo anterior, aunado a aquello que el propio docente proponga como entorno de aprendizaje para los estudiantes, las ideas que se desprenden a partir del contexto en el que se da la situación de aprendizaje, así como lo que el propio estudiante recupera de su experiencia, logrando formar una abstracción que, retomando a Van Dijk son **conocidas** como modelos mentales/contextuales, los que se forman cuando:

(...) los usuarios del lenguaje tratan de "imaginar" aquello a lo que el texto se "refiere", o sea las cosas, las personas, los actos, los eventos o los estados de los asuntos a los que se refiere el texto o el hablante. Un modelo [...] es la noción cognitiva que explica este tipo de "imaginar" que tienen los usuarios del lenguaje cuando se comprometen en la comprensión de un discurso (Van Dijk, 1994, p. 41).

Así mismo señala que estos modelos:

(...) son fabricados, en parte, a partir de un conocimiento (viejo) de tipo personal, ya existente y que constituye el "registro" cognitivo, episódico, de nuestras experiencias personales, que pueden ser directas o inmediatas, como las de observación o participación en eventos o en acciones (Van Dijk, 1994, p. 42).

De igual forma y retomando la explicación que realiza Cárdenas (2012), podemos señalar que la naturaleza de estos modelos es intersubjetiva toda vez que se encuentra conformada por “constructos simbólicos” (párr. 4) derivado de la socialización, pasando por

procesos de selección, resemantización y síntesis sobre las situaciones comunicativas (Cárdenas, 2012), o como lo explica la propia autora:

(...) los modelos mentales explican el hecho de que los individuos construyan representaciones personales de un evento, con su propia perspectiva, intereses, evaluaciones y emociones, basándose en su singular historia personal y en su experiencia interpretativa en curso. Esto es así en un sentido pragmático, pues los interlocutores construyen modelos de las situaciones en las que participan (modelos contextuales), y en un sentido semántico, ya que estos modelos también incluyen una representación de los eventos acerca de los cuales trata la comunicación (modelos situacionales) (Cárdenas, 2012, párr.4).

Las situaciones sociales que obligan a los sujetos a construir una serie de representaciones mentales, pueden ser tomadas como objeto de estudio a los cuáles se puede aproximar a través de entrevistas que permitan reconocer en el discurso esas mismas representaciones, por ello es importante, por una lado saber cómo se produce el sentido a propósito de los planteamientos discursivos de los docentes, como de los propios estudiantes una vez que han sido expuestos a los recursos didácticos y rutas que el propio docente propone para encarar una consigna de trabajo, pero también de lo que particularmente proponen como recorridos personales, los estudiantes. Otra definición que traemos a este recorrido es la que señala que:

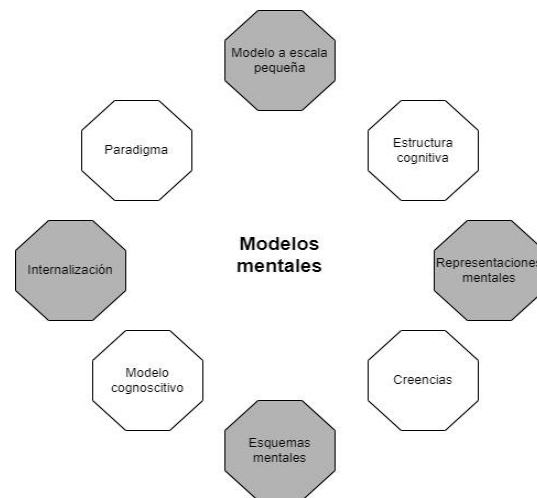
(...) los modelos mentales son una representación mental de la percepción que tiene el ser humano frente a la realidad, para dar una respuesta a la misma [...] se entiende que los modelos mentales no solo representan la interacción con el mundo, sino también cómo nos adaptamos a él (González et al., 2020, p. 21).

Al referirse aquí los autores a la adaptación, dejan entrever la idea del pensamiento humano y sus diferentes estrategias para resignificar lo que observa y percibe a propósito de una serie de conocimientos previos, aquello que intenta comprender y conocer.

El concepto de modelos mentales se encuentra asociado a otros conceptos que no se explicarán en este apartado pero que sirven para comprender su historicidad, por eso mismo, se propone aquí recuperar dos figuras (12 y 13) que ayudarían a explicar la contribución del concepto para dar explicación al fenómeno cognitivo que implican los modelos mentales. En la figura 5 se atienden los conceptos que se han asociado a la idea de los modelos mentales.

Figura 12

Conceptos asociados a los modelos mentales

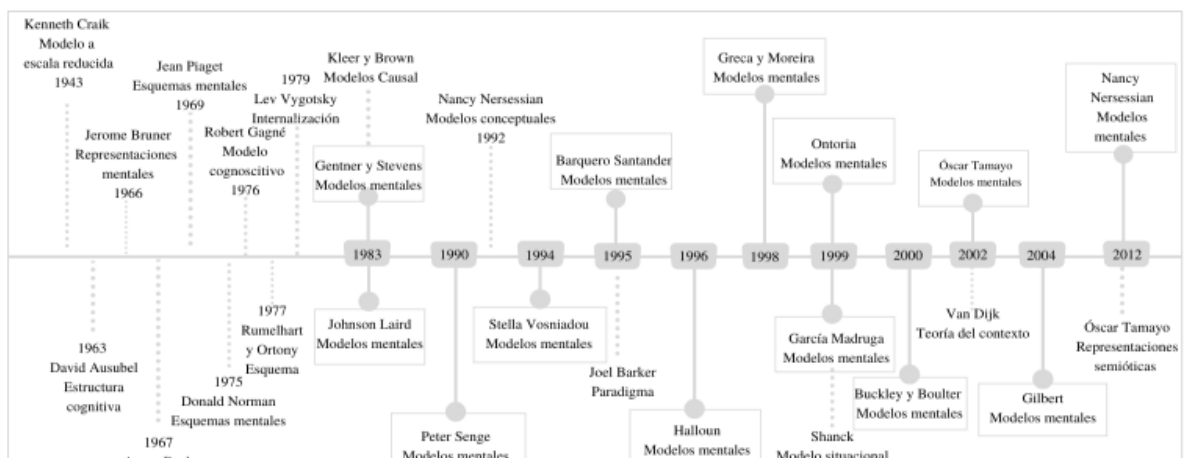


Nota: La figura fue retomada del trabajo de González et al. (2020)

La figura 13 ayuda a revisar la historia de cómo se ha intentado comprender el funcionamiento de la mente con relación al mundo y cómo esto podría afectar las percepciones que construimos. Aquí es importante recuperar los orígenes del concepto, que en el tiempo ha mantenido su vigencia como objeto de interés para comprender la mente humana.

Figura 13

Historia del concepto de modelos mentales y su relación con otras teorías



Nota: Se recuperó del trabajo de González et al. (2020)

La historia de los modelos mentales nace con el británico Johnson- Laird en 1983, quien lo incorpora en la psicología cognitiva con el fin de comprender el razonamiento humano, sin embargo, éste hace énfasis en que los modelos mentales parten directamente de la filosofía, con el estadounidense Sanders Peirce cuando en 1904 escribió: “ponemos antes de movernos imágenes en el pensamiento” (González et al., 2020, p.18), destacando así que, la mente es un sistema representacional y computacional, donde lo computacional tiene un origen matemático y lo representacional hace referencia a que la interpretación del ser humano con el mundo es diversa y heterogénea.

Sin duda la evolución del concepto se ha nutrido de las corrientes de pensamiento desde el campo de la psicología y la educación hasta las que tienen que ver con las llamadas neurociencias. A manera de generar una aproximación personal al concepto, se entenderán los modelos mentales como representaciones abstractas derivadas de los procesos de interacción con el entorno [y los sujetos](#), en el que se intenta comprender y explicar la realidad a partir de una serie de referentes producto de las experiencias sensoriales del ser humano.

2.2.6 Autorregulación

En este entramado discursivo se ha venido reflexionando a través de diversos conceptos sobre las transformaciones sociales que se han sucedido derivado de múltiples factores que circundan a la Educación, entre los que destaca el aspecto tecnológico, se ha señalado la relevancia de conformar nuevos sujetos capaces de responder a las necesidades y exigencias del siglo XXI, en el que se espera una preparación continua para la vida, es deseable apelar a las capacidades de esos nuevos actores de lo educativo como para comenzar a delegar en ellos mayor autonomía en la gestión de diversas estrategias de aprendizaje.

En este contexto de obligada preparación y mayor autonomía, se inscribe el concepto de autorregulación que intenta dar respuesta a una actitud que debe prevalecer en el imaginario de quienes hoy se educan en los espacios formales, pero también para quienes han ido adquiriendo sus aprendizajes en los no formales.

Dentro de la propuesta educativa basada en las competencias se han hablado de competencias específicas y genéricas, en donde las primeras se refieren “a los conocimientos y habilidades propios de una determinada profesión” (Vives-Varela et al., 2014, p. 35) y las

segundas “son compartidas por todas las profesiones, se aplican y transfieren a diversas actividades y funciones” (Vives et al., 2015, p. 35). De acuerdo con Vives et al. (2015), dentro del proyecto Tuning se clasificaron las competencias que debían desarrollar los estudiantes conformando 27 competencias genéricas entre las que destaca la capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, lo que da cabida al concepto de autorregulación, así, se puede definir como:

[...] una autonomía que implica una actitud activa por parte del alumno hacia la adquisición de conocimientos, a partir de una serie de habilidades que permitan dicha adquisición. Involucra la consciencia del propio pensamiento, observar, vigilar y controlar los propios comportamientos para obtener un aprendizaje más efectivo (Vives et al., 2015, p. 35).

En suma, implica procesos metacognitivos capaces de dar respuesta a las necesidades personales de información y gestión del conocimiento, aquí, es importante señalar la relevancia de la actitud activa de los estudiantes, quienes en la construcción de su propio conocimiento deben asumir nuevas formas de significación del aprendizaje, así como de las formas en las que entienden y miran a quienes se encargan de dar cabida a sus expresiones e interacciones a través de mediaciones pedagógicas.

De igual forma, se destaca que el concepto de autorregulación del aprendizaje “hace referencia a las estrategias de aprendizaje que los alumnos activan cuando están trabajando para alcanzar las metas que se han fijado para sí mismos” (Panadero y Alonso, 2014, p. 11) y en donde el factor de la motivación derivado de esta propuesta conceptual es indispensable para mantener el trabajo continuo en la persecución de las metas referidas, pues mientras los estudiantes sepan establecer una serie de objetivos a alcanzar, podrán sortear una serie de vicisitudes que las propias trayectorias académico-formativas exigen a lo largo del proceso de aprendizaje.

Como concepto, la autorregulación, es ampliamente discutido entre disciplinas como la psicología y la educación. Este concepto hace referencia a un proceso mediante el cual los individuos toman el control deliberado de sus acciones, pensamientos y emociones con el fin de alcanzar ciertos objetivos. La autorregulación implica el uso de una variedad de habilidades de carácter cognitivo, para Zimmerman, la autorregulación es “el proceso mediante el cual los estudiantes toman el control activo y deliberado de sus propias acciones y pensamientos durante la tarea de aprendizaje” (1990, p. 3) mientras que para Bandura

(1991) hará referencia a un proceso de autocontrol y autoobservación en el que las personas establecen metas y utilizan diferentes estrategias para lograrlas.

Para Pintrich (2004) la autorregulación es “el conjunto de procesos cognitivos, motivacionales y conductuales que los estudiantes utilizan para controlar y regular su propio aprendizaje” (p. 386).

Se entenderá por autorregulación del aprendizaje como la habilidad de organizar una serie de recursos, dispositivos, herramientas, ambientes, lecturas, materiales y tiempos para la gestión de los conocimientos frente a un cúmulo de informaciones con las que se interactúa en la búsqueda de los mejores recorridos para el aprendizaje.

2.2.7 Ecosistema de Aprendizaje

En el marco de este trabajo doctoral, es importante recuperar el concepto de ecosistemas de aprendizaje en tanto ha ganado relevancia en el ámbito educativo frente a la creciente necesidad de adaptarse a un entorno en constante cambio y movimiento como el actual. De esta forma, un ecosistema de aprendizaje, como se abordará en breve, se caracteriza por ser complejo e interconectado por herramientas, personas, recursos, otros entornos de aprendizaje que interactúan para favorecer el aprendizaje, en este caso de los universitarios.

Así, los ecosistemas de aprendizaje “son sistemas sociales y culturales que integran personas, tecnologías, prácticas y políticas para mejorar la calidad del aprendizaje” (Dabbagh y Kitsantas, 2012, p. 29), pero también se refieren “a la variedad de contextos, recursos y actores involucrados en los procesos de aprendizaje” (Admiraal et al., 2015, p. 1147). De esta forma, si se asume una perspectiva más abarcadora, los ecosistemas de aprendizaje reconocen la complejidad que representan estos procesos en los seres humanos, así como la necesidad de tomar en consideración diversos factores para su estudio.

De acuerdo con Siemens (2005), este concepto se refiere a “un sistema abierto y dinámico que se compone de individuos, instituciones, tecnologías y recursos que interactúan para producir y compartir conocimiento” (p. 49). Esta definición permite comprender que estos ecosistemas representan una forma novedosa de comprensión del aprendizaje en el contexto de una sociedad más interconectada en donde es importante reconocer su relación con los EPA en tanto ocupan una diversidad de recursos tal como lo sostiene Pimmer et al.

(2016) cuando señalan que son “sistemas complejos, no lineales y adaptables que involucran a múltiples actores y recursos y que se caracterizan por su capacidad para transformar y enriquecer los procesos de aprendizaje” (p. 36).

Para finalizar esta revisión del concepto de ecosistemas de aprendizaje vale la pena decir que estos se relacionan con los EPA en tanto buscan mejorar y personalizar los procesos de aprendizaje de los sujetos. En los ecosistemas de aprendizaje se pueden incluir, como en los EPA, entornos informales, por ejemplo, las comunidades de práctica o las redes sociodigitales además de los entornos formales de aprendizaje, como las universidades.

2.2.8 Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)

Si bien es cierto que el mundo moderno mantiene un ritmo exponencial de desarrollo tecnológico que contribuye a la rápida construcción del conocimiento y de cuyo proceso acelerado se han desprendido diversos análisis e investigaciones tanto superficiales como profundas sobre el devenir de los sujetos de la educación así como de su contexto; también es cierto que se han comenzado a configurar aventuras investigativas relacionadas con los procesos de interpretación de las tecnologías en los espacios áulicos, que dan cuenta a través de los discursos que se inscriben en ella, de la importancia sobre las formas de uso y apropiación de esas tecnologías en donde los relatos tienen una suerte de encuentros y desencuentros.

A nivel internacional se observa una revolución en todos los órdenes de la vida en sociedad derivado de la incidencia tecnológica cuyo paso ha superado por mucho, las formas de entendimiento de lo que se había considerado como establecido. Parece no resultar entonces, nada novedoso el hecho de que, el terreno educativo y sus actores mantengan incertidumbres latentes sobre su propio devenir. Ciertamente es que la tecnología siempre ha estado relacionada con el terreno educativo, pues los materiales con los que se trabaja, representan instrumentos tecno/culturales que sustentan la labor del docente en las aulas.

Por ello se trae a este entretejido conceptual la definición que sobre TIC elabora Tello (2007) cuando señala que son: “el conjunto de herramientas, soportes y canales para el proceso y acceso a la información, que forman nuevos modelos de expresión, nuevas formas de acceso y recreación cultural” (p.10) definición que al incorporar la palabra *proceso* dentro de la concepción, habla de considerar una suerte de pasos para el tratamiento del cúmulo de

informaciones que se desprenden de los entornos digitales, donde además resulta valiosa la idea de la expresividad humana a través de la cultura. Aquí, la noción de creatividad también tomará un lugar importante.

Por su parte De la Hoz et al. (2019) señalarán que las TIC se fundamentan en: “(...) los referentes relativos a las tecnologías de la comunicación (medios de radiodifusión, televisión y telefonía, entre otros) y las tecnologías de la información, que engloban los mecanismos en los cuales se almacenan y gestionan datos e información” (p. 256).

Resulta particularmente importante, retomar de la propuesta de los autores, la gestión de información, pues frente a los mares informativos que copan los espacios digitales, pareciera importante reflexionar sobre las competencias que deberían estar desarrollando las generaciones actuales de estudiantes como para elevar la calidad de aquello a lo que tienen acceso, en donde, hay espacio para el concepto de las nuevas alfabetizaciones, tal como se abordará más tarde con la mediática e informacional.

De acuerdo con Leví (2015), se denominan TIC “al conjunto de tecnologías que permiten la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, comunicación, registro y presentación de informaciones, en forma de voz, imágenes y datos contenidos en señales de naturaleza acústica, óptica o electromagnética” (p.6). Aquí se destaca la visión técnica del concepto de TIC cuando se refiere al conjunto de tecnologías en donde aparece una visión instrumental de las mismas apelando a su función y a los procesos que pueden propiciar. Para el presente trabajo se entenderá a las TIC como todas aquellas tecnologías que posibilitan diversos procesos técnicos y cognitivos en diferentes contextos a partir de la producción y disposición de información y cuya utilización permite el desarrollo de novedosas formas de expresividad cultural.

La conciencia de la educación en sus etapas va aparejada a una conciencia temporal e histórica de su devenir, esto parece implicar que el ser humano tenga una conciencia del presente mismo que se nutre de la experiencia social directa, de igual forma una fijación del pasado que trae consigo la idea de conservar el legado histórico heredado, para finalmente entender que existe una planeación del futuro, lo que nos obliga a crear y actuar para transformar el presente superando el pasado y en donde la incorporación de las TIC, para las sociedades modernas, juegan un papel preponderante.

2.2.9 Competencias digitales

Se ha reflexionado antes sobre las transformaciones sociales que ha posibilitado la incorporación tecnológica a la sociedad en general y muy particularmente en lo referente al ámbito educativo, en este sentido, hay que señalar que las formas tradicionales de enseñanza-aprendizaje no logran dar respuesta a las maneras en las que los estudiantes actuales han de incorporar una serie de conocimientos para la transformación de su realidad individual y colectiva. Los fenómenos sociales, así como las actividades y problemáticas a las que se enfrentarán las próximas generaciones, parecen demandar una urgente adaptación y transformación no solo de las propuestas para resolver los problemas que aquejan a la sociedad sino desde la lógica para analizar e incluso intervenir la realidad, por eso, aquí es pertinente hablar de competencias digitales o como también han sido nombradas: competencias TIC para la vida.

Primero se recupera lo que se entiende por competencia, un “conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores” (Ministerio de Educación de Colombia, 2013, p. 31)

Así se tiene, que el concepto de competencia digital ha sido ampliamente discutido para comprender nuevos escenarios y ha sido “contrastado con otras nociones cercanas como competencias informacionales, tecnológicas y mediáticas” (López-Gil y Sevillano, 2020, p. 57), una de las definiciones ampliamente aceptada y difundida es la del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea (2006) que señala que las competencias digitales se refieren al:

(...) uso seguro y crítico de las Tecnologías de la Sociedad de la Información (TSI) para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet (p.394).

En ese sentido, los medios se utilizan para que los alumnos construyan conocimiento y los docentes pasan a ser ya no un instructor ni un transmisor, sino un facilitador, un mediador. Así, pareciera que, una educación adaptada a los tiempos actuales, es una educación que debería poner énfasis en el desarrollo de las capacidades de los aprendices con

la finalidad de permitirles coexistir con los avances de la ciencia y la tecnología (Riveros y Mendoza, 2005).

En el mismo sentido, se plantea que las TIC han venido a representar formas de aprendizaje no lineal, ni secuencial más bien, hipermedial, es decir con múltiples medios que permitan estimular los estilos de aprendizaje de los educandos. Otra definición de competencia digital es la propuesta por Hernández et al. (2016) quienes señalan que:

(...) la competencia TIC o digital resulta una competencia básica en el mundo contemporáneo, y se entiende como el conjunto de habilidades y conocimientos básicos en el uso de las TIC para hacer frente a los nuevos retos de la sociedad. Como es obvio, esta competencia es muy necesaria para cualquier ciudadano, pero además resulta indispensable para la actuación del docente (p.45).

Asimismo, permiten la formación plural y diversificada atendiendo a las habilidades diferenciadas de cada persona. (Riveros y Mendoza, 2010). Aunado a lo anterior, las TIC están propiciando una capacitación permanente del docente con relación al uso de las tecnologías.

Ante estos retos, la sociedad del conocimiento plantea aprendices que utilicen la tecnología como un medio y no como un fin; que los ayude a aprender y pensar, de cara a escenarios laborales que les demanda competencias tecnológicas específicas. Sobre los educadores, se exigen facilitadores, mediadores, estimuladores, organizadores y diseñadores de experiencias educativas integrales que incentiven la participación activa de los estudiantes, en contraposición al educador instructorista (Riveros y Mendoza, 2010), que transfiere conocimientos, que enfatiza el aprendizaje bancario, autoritario, rígido, centrado en la representación del conocimiento en formato texto.

Los planteamientos conceptuales en torno al uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, posibilitan la profundización de conocimientos en el quehacer educativo, un medio novedoso para cuestionar ciertas prácticas pedagógicas y la notable interacción de los estudiantes logrando su integración en situaciones de aprendizaje.

El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF, 2017) ha construido un marco de competencia digital que incluye cinco grandes áreas y tres niveles de desempeño (avanzado, intermedio y básico): “las áreas planteadas por INTEF son el uso de la información, la comunicación y colaboración, la creación de contenidos digitales, la seguridad y la resolución de problemas” (López-Gil y Sevillano, 2020, p. 57) esto, en lo que corresponde a la formación de ciudadanos que saben utilizar las

TIC, pero también parece oportuno plantear aquí, lo que, a propósito de las competencias para el docente del siglo XXI, exige el Ministerio de Educación de Colombia, en donde se hace necesario el desarrollo de las competencias: tecnológica, comunicativa, pedagógica, de gestión e investigativa (2013).

Sobre la competencia tecnológica, el Ministerio de Educación de Colombia la define como: “la capacidad para seleccionar y utilizar de forma pertinente, responsable y eficiente una variedad de herramientas tecnológicas entendiendo los principios que las rigen, la forma de combinarlas y las licencias que las amparan” (2013, p. 31).

Hecha esta revisión, aquí se entenderá la competencia digital como la capacidad para utilizar críticamente las tecnologías con diversos propósitos sociales en el que se exige la obtención, evaluación, almacenamiento, producción, presentación, intercambio y generación de conocimiento a través de la colaboración y co-creación creativa con la intención de formular alternativas de solución para los problemas contemporáneos de la humanidad. Es decir, una competencia que por sus atributos, puede contribuir a la formación investigativa de los universitarios.

2.2.10 Alfabetización Mediática e Informativa (AMI)

El tipo de consumo al que ha llevado la actual sociedad sea de medios como de información, ha marcado el surgimiento de nuevas prácticas y hábitos que vienen a distinguir un contexto denso y complejamente mediado. Pareciera que esto se vincula a una serie de factores que van de los nuevos modelos de negocios a las políticas editoriales y la forma en que se consume contenidos a partir del empleo de multipantallas; por lo que, como señalan Téllez y Segoviano (2021) las personas hoy tengan “la oportunidad de producir contenidos” (p. 106).

En esta disputa por la palabra, la información y el conocimiento, habrá de reflexionarse sobre el papel que, en esta cultura digital, pueden jugar la competencia mediática e informativa, para potenciar la gestión de contenidos y, con ello, la posibilidad para que este complejo fenómeno, pueda ser analizado desde perspectivas disciplinarias diversas, como la educativa.

La alfabetización informativa comprende “la habilidad para pensar de manera crítica y hacer juicios argumentados sobre cualquier información” (Valverde-Berrocoso

et al., 2022, p. 99), empoderando “a los ciudadanos para obtener y expresar una visión informada de la realidad” (2022, p. 99); es decir, una habilidad para “reconocer la información cuando se la necesita [al poder] localizarla, evaluarla, usarla de una manera eficaz ...” (Wilson et al., 2011, p. 185), con la posibilidad de hacerla comunicable a través de diversos formatos.

Por otro lado, la alfabetización mediática comprende “la capacidad de un ciudadano para acceder, comprender, analizar y evaluar información de los medios de comunicación, así como producir información con un propósito específico, en diversos formatos” (Valverde-Berroco et al., 2022, p. 99) o como lo propone Capinzaiki et al. (2021) una “competencia para interpretar cuestiones de género, raza, clase y poder en la sociedad”; una habilidad que “faculta al estudiante para interpretar la cultura y la historia, participando activamente en la sociedad” (p. 69).

Al respecto de este tipo de alfabetización, la UNESCO la define como la posibilidad de “Comprender y utilizar los medios de masas de forma segura o no firme, incluyendo un entendimiento informado y crítico de los medios y de las técnicas que los medios emplean y sus efectos” (2011, p. 185). En otras palabras, diría que es “la capacidad de leer, analizar, evaluar y producir comunicación en una variedad de formas (por Ej. televisión, imprenta, radio, computadoras, etc.)” (2011, p. 185), así como a la “habilidad para decodificar, analizar, evaluar y producir comunicación en una variedad de formas” (Wilson et al., 2011, p. 185).

No obstante, sería en el documento Alfabetización mediática e informacional: curriculum para profesores (UNESCO, 2011) donde se apuntala la definición de tales competencias, abriendo el horizonte de la AMI, al definirlas como:

competencias esenciales (conocimiento, destrezas y actitud) que permiten a los ciudadanos involucrarse eficazmente con los medios y otros proveedores de información y desarrollar un pensamiento crítico y un aprendizaje de destrezas a lo largo de toda la vida para socializar y convertirse en ciudadanos activos (p. 185).

Problematizar sobre la alfabetización mediática e informacional implica reconocer diversas fórmulas lingüísticas para esclarecer conceptualmente las acciones que propicia. En tal sentido, hoy se habla de “ciber-alfabetización, alfabetización en internet, alfabetización en red, comunicación mediática, educación en materia de comunicación” (Buitrago et al., 2015, p. 20).

Todo ello enfatiza la relevancia que los medios y las tecnologías han cobrado actualmente, por lo que se requiere una actitud crítica y reflexiva frente a ellos, ya que los contenidos que producen demanda de consumidores aptos y con la actitud para leer críticamente, por lo que se requiere una educación en medios e informacional.

Si bien existen antecedentes sobre la necesidad de alfabetizar en medios desde 1952, al retomar a Buitrago en su texto *La educación mediática y los profesionales de la comunicación*, expone “la necesidad de una nueva alfabetización al concebir la presencia creciente de los medios audiovisuales [por lo que es] necesario pensar en nuevas alfabetizaciones acordes con esos lenguajes audiovisuales...” (2015, p. 21), lo que implicaría la participación activa de ciudadanos conscientes del valor que es consumir críticamente la información; de allí la necesidad de una Alfabetización Mediática e Informacional (AMI).

Dicho lo anterior, la relevancia de explorar las AMI en el contexto de la conformación de los Entornos Personales de Aprendizaje (EPA), especialmente ante las exigencias tecnológicas que eventos históricos para la humanidad como la pandemia, ha planteado a las instituciones de educación superior, pero sobre todo, a los agentes educativos, destacando el caso de las y los estudiantes, quienes se han obligado a repensar el empleo de las TIC en apoyo a sus actividades académicas; por lo que se han visto obligados a la configuración de EPA.

2.2.11 Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA)

Se ha dicho a lo largo del presente recorrido conceptual, que el impacto de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han surtido efecto en todos los ámbitos de la vida en sociedad, así también, en la noción que de ellas se tiene desde un contexto educativo, la educación frente al proceso tecnológico, ha sufrido una suerte de desfase, pues con respecto a los procesos innovadores en ocasiones existen resistencias que terminan por imponer una institución educativa burocrática que no permite la evolución de ciertas prácticas pedagógicas.

Ahora será importante analizar cómo se han ido configurando espacios de aprendizaje diversos que permiten a los estudiantes del siglo XXI, enfrentar diversos desafíos a partir de la consolidación de nuevos estándares y la incidencia de las TIC en el ámbito educativo.

Se pasa a continuación al abordaje del concepto de ambiente y este, de origen “data de 1921, y fue introducida por los geógrafos que consideraban que la palabra “medio” era insuficiente para dar cuenta de la acción de los seres humanos sobre su medio” (Paredes y Sanabria, 2015, p. 146). De esta forma el ambiente existe en tanto el hombre tiene procesos de interacción con su entorno. De acuerdo a estos autores el concepto de ambiente se ha relacionado históricamente con la idea de la naturaleza “las conceptualizaciones más profundas del ambiente aparecieron en el siglo XX, después que Europa destruyó casi todo el ambiente en la revolución industrial” (Paredes y Sanabria, 2015, p. 147).

Gutiérrez de Tena (2010) define el ambiente de otra forma que tendría mayor acercamiento al contexto educativo al señalar lo social y cultural: “La suma total de condiciones e influencias externas que afectan a la vida y desarrollo de un organismo [...] como la interacción de factores objetivos (físicos, organizativos, sociales) y de factores subjetivos (perceptuales, cognitivos, culturales)” (p. 148).

De acuerdo con la teoría vigotskiana, el sujeto se desarrolla en la medida en la que interactúa con el ambiente a propósito de signos y herramientas (Paredes y Sanabria, 2015). En este sentido, es importante entender qué significan los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) y cuál es la distinción que existe con relación al concepto de Ambientes Virtuales de Aprendizaje.

Podemos definir a los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) según Edel-Navarro, como aquellos “recursos digitales cuyo empleo deliberado permiten la gestión del conocimiento, el desarrollo de competencias informáticas e informacionales, así como la contribución socialmente aceptable” (2010, p. 4) , mientras que Contreras-Colmenares y Garcés-Díaz, 2019 definen a los Ambientes Virtuales de Aprendizaje como “entornos que, de manera asíncrona o también sincrónica, ayudan, mediante la interacción entre estudiantes y docentes, a fortalecer el aprendizaje de las diferentes área del conocimiento. A estos entornos se les denominan Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA)” (p. 217), definición en la que es importante considerar la interacción como una acción importante para posibilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, Valencia et al. (2014) lo definen como “un espacio de información diseñado para un proceso educativo, en donde se comunican los actores que intervienen en él de manera efectiva y constante, obedeciendo a unos principios pedagógicos que orientan

el desarrollo de las temáticas establecidas para el aprendizaje” (p. 80), en esta propuesta conceptual encontramos la palabra espacio y diseño como elementos diferenciadores del concepto de los EVA, en donde estos, serán definidos como recursos, lo que coloca una clara distinción, pues mientras uno hace referencia a la conformación de lugares para el proceso educativo, el otro apela a la utilización de recursos que gestionan el conocimiento.

Finalmente, aquí se recupera la propuesta conceptual de Valencia et al. (2014) quienes señalan que el concepto AVA “nace casi de la mano con la utilización del adjetivo “virtual”, y el cual está referido a las organizaciones, comunidades, actividades y prácticas que operan y tienen lugar en Internet; y se subraya su potencialidad por permitir una comunicación entre usuarios” (p. 80), concepto que una vez más apela a los espacios en donde se posibilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para el presente trabajo, se comprenderá a los AVA como aquellos espacios digitales diseñados con un propósito educativo cuyo objetivo es la gestión del conocimiento a partir de una serie de recursos que obedecen a principios pedagógicos.

2.2.12 Ecosistema Mediático

A continuación, es importante traer a este [ejercicio conceptual](#), el concepto de ecosistema mediático, en el contexto de una educación en la que lo informal también contribuye a la construcción de EPA. De esta forma, los ecosistemas mediáticos se han vuelto un tema de interés académico en los últimos años tanto para investigadores como para profesionistas y expertos en comunicación.

El concepto hace alusión, como veremos, a sistemas complejos para la producción, la distribución, consumo y regulación de contenidos y tecnologías mediáticas y se encuentra en evolución y transformación. Los ecosistemas mediáticos, así, han sido abordados desde una perspectiva histórica, sociológica, política, económica y tecnológica para comprender de forma compleja y rigurosa sus implicaciones en diversos contextos como el cultural y educativo.

De acuerdo con Jenkins (2006) un ecosistema mediático se referirá a “la combinación de tecnologías de comunicación y las prácticas sociales y culturales que surgen en torno a ellas” (p. 7), por su parte García-Canclini (2004) las entenderá como “conjuntos de tecnologías, productos y servicios mediáticos que conviven en una cultura concreta y en un

momento histórico determinado” (p. 25). Un ejemplo concreto de lo que podría tomarse por ecosistema mediático es el de la música, alrededor del cual existe plataformas como Spotify, YouTube o Apple Music en torno a las cuales existen artistas y empresas musicales que producen y distribuyen la música, pero, además, existen colaboraciones entre artistas y desarrolladores de contenido en internet para promocionar las propuestas musicales, lo que permite a los usuarios tener a su disposición una serie de recursos, plataformas y objetos en torno a sus artistas o cantantes favoritos, produciendo con ello, un ecosistema mediático.

De esta forma “los ecosistemas mediáticos están compuestos por una amplia variedad de formas de comunicación, desde medios tradicionales, como la televisión y la prensa, hasta plataformas digitales, como las redes sociales y los videojuegos” (López, 2012, p. 2) o como lo señala Fuchs (2014) “son el resultado de la interacción entre tecnologías, industrias, regulaciones, políticas, usos y prácticas sociales, y tienen un impacto significativo en la sociedad y en la vida cotidiana de las personas” (p. 19).

2.2.13 Educación informal

Históricamente los procesos de escolarización y cuanto más los de formación universitaria, han estado ligados exclusivamente a la educación formal, la entendida desde los espacios formales e impartida en instituciones educativas que siguen un currículo y un plan de estudios estructurado.

No obstante, lo anterior, hoy se reconoce la importancia de la educación informal en los procesos de aprendizaje de los sujetos. Este tipo de educación se ha convertido en un tema de interés creciente en la investigación educativa, su importancia es notoria al momento de analizar cómo aprenden las personas en un contexto de multipantallas, a través de interacciones sociales y experiencias de carácter práctico.

De acuerdo con García-Martínez et al. (2020) la educación informal se refiere a “un proceso de aprendizaje no estructurado y no planificado, que ocurre en la vida cotidiana de las personas” (p. 120). Belén (2017) lo entiende como un “conjunto de experiencias y conocimientos que se adquieren a lo largo de la vida, en contextos informales y no institucionalizados” (p. 72). Aún con la relevancia que el concepto de educación informal ha adquirido, aún existen precisiones y actualizaciones de su concepto y las relaciones que existen con la educación formal.

Este tipo de educación se diferencia del concepto de educación formal, el cual se realiza en instituciones educativas y sigue un plan de estudios bien planificado y estructurado, por su parte, la educación informal “tiene un carácter (...) no programado y no institucionalizado, y se basa en la interacción social y la experiencia” (Mora et al., 2020, p. 16) y además la educación informal esta “asociada a grupos y organizaciones comunitarios y de la sociedad civil, mientras que la informal cubriría todo lo demás (...) poniendo el énfasis en variables contextuales y perdiendo así la idea presente en el origen” (Asenjo et al., 2012, p. 41). Por otra parte, es de destacarse el entorno flexible en el que se desarrolla la educación informal, pues permite un aprendizaje personalizado y autónomo, ya que no está sujeto a horarios, planes de estudio o criterios de evaluación estandarizados (Belén, 2017).

2.2.14 Educación formal

La educación tal como hoy la conocemos proviene de un largo proceso de formalización y escolarización. Este tipo de enseñanza estructurada, cuenta además con reglas dentro de las instituciones educativas. Es sabido que dentro de sus principales objetivos se encuentra el desarrollo de conocimientos, habilidades y competencias entre los estudiantes. Esta educación abarca desde la educación infantil hasta la superior pasando, en México por la educación media superior.

Para los propósitos de este trabajo doctoral, es pertinente reconocer el concepto de educación formal en tanto los procesos de mediación tecnopedagógica pueden incentivar e incluso orientar la formación de EPA entre los estudiantes, con el concepto anterior se revisó cómo la educación informal permite tomar en consideración aspectos que en el currículo formal en ocasiones no es revisado, pero que forman parte de los procesos de interacción de las personas con los otros y con las tecnologías.

De esta manera, la educación formal conceptualmente puede ser entendida como aquella que se imparte en instituciones educativas y siguen un plan de estudios definido, caracterizada “por ser reglada y sistemática, es decir, cuenta con una estructura y organización en torno a un plan de estudios que se define por niveles y que culmina con una certificación oficial” (Hernández, 2021, p. 71), por otra parte González et al. (2019) señalan que la educación formal tiene como finalidad “formar personas que adquieran una serie de conocimientos, habilidades y valores, que les permitan desarrollarse en su entorno personal, social y laboral” (p. 21).

En su estructura la educación formal parte de normativas y políticas educativas que regulan los objetivos, contenidos, métodos de enseñanza, así como los niveles educativos, por ello, este tipo de educación se organiza en etapas concretas (Ortega y Morales, 2020).

Finalmente, para cerrar esta sucinta revisión del concepto de educación formal, tenemos que, existen otros autores que subrayan la relevancia de la planificación curricular y la regulación de las instituciones educativas en donde autores como García et al. (2021) señalan que la educación formal se refiere a:

un proceso educativo estructurado y reglado, en el que se imparten conocimientos, habilidades y valores a través de una planificación curricular definida y regulada por instituciones educativas legalmente constituidas, con el objetivo de formar a individuos capaces de integrarse y desarrollarse (p. e33).

2.2.15 Pedagogías emergentes

Pareciera que cada vez son más visibles las modificaciones que han venido suscitándose en las aulas y más allá de las aulas, en la piel de la sociedad (Noelle-Neuman, 2003) y en su composición orgánica más íntima, lo que ha llevado a los actores del fenómeno educativo a resignificar sus roles frente a nuevas dinámicas sociales.

Para el desarrollo del concepto de Pedagogías emergentes se debe antes aclarar que se hará en el entendido de que los contextos sociales a los que se referirá este apartado se encuentra posicionado desde la región de Latinoamérica, pues en la contextualización de los escenarios sociales en los que se desarrolla lo educativo (Corona, 2020), es donde puede reconocerse que tenemos variantes, de región a región, de país a país, de localidad a localidad, que vuelven sino imposible, complicada la aventura de una generalización.

Aquí se debe señalar la importancia de asumir una perspectiva que atienda a los contextos diferenciados de los países latinoamericanos en los que, sin embargo, se comparten ciertos rasgos contextuales como las profundas desigualdades sociales y económicas, pobreza y brecha en el acceso a TIC. Se considera que, de no tomar en cuenta lo anterior, se podrían obviar las condiciones de contexto que les acompaña a sociedades como las latinoamericanas, es decir los aspectos sociales, políticos, económicos y de accesibilidad a internet que tiene diferentes países en la región.

Todo ello conlleva a hacer generalizaciones no aplicables a todos los lugares del mundo porque estos aspectos mencionados varían con relación a la cobertura y acceso que tienen los ciudadanos a dispositivos móviles e internet. La consideración global no puede

soslayar los contextos locales. Lo local **supondría**, en todo caso, aprovechar **algunas** bondades de la globalización, **donde** como lo explica Aguirre-Aguilar:

(...) es pertinente (...) realizar una serie de trazos que no descuiden lo inmediato ante lo global; esto es, la búsqueda a contracorriente para ubicar la reflexión en contextos de pertenencia local, pero sin olvidar la inmersión en procesos estructurales mayores, contextos donde se generan discursos que suelen determinar lo cercano a nosotros (2010, p. 43).

Con lo anterior, se intenta significar que la reflexión deberá encontrarse en el avance y consolidación de la cobertura de internet en el país, así como a la cobertura que en términos de infraestructura puedan tener los actores educativos para posibilitar esas pedagogías emergentes.

Y como se ha hablado ya de lo pedagógico conviene definirlo, sin que ello suponga una revisión exhaustiva ni mucho menos histórica y profunda de la evolución conceptual y teórica de lo pedagógico, pero si una definición que ayude a comprender el porqué de pedagogías emergentes.

Así se tiene que, de acuerdo con Guanipa (2008) pedagogía proviene del griego paidos que significa “niño” y gogía que quiere decir “llevar o conducir” lo que se podría interpretar como la conducción de niños, sin perder de vista que en sus orígenes se asoció con la interacción de los esclavos con los niños para su instrucción personal, sin embargo, el concepto ha evolucionado. La pedagogía puede definirse hoy como:

un medio autónomo, un dispositivo que tiene sus propias dependencias internas. Ella está presente tanto en los procesos de disciplinarización y normalización como en los procesos de personalización, y se asocia a formas de control de los comportamientos, a la vez que participa de la configuración de creencias que van tejiendo los hilos de la cotidianidad y con ellos la configuración progresiva de las formas de conciencia. Por esta razón, indagar la pedagogía no es interrogar “contenidos temáticos, ni metodológicos” sino describir y explicar las lógicas de sus modalidades de intervención en el conocimiento, y en la producción de órdenes, y formas de relación e identidad específicas. Quizás muchos autores confunden la voz con los mensajes que la pedagogía transmite. El amplio sistema de mensajes enriquece las posibilidades regulativas de los sujetos y las instituciones. Sin embargo, a pesar de esto, su teleología común cambia en el tiempo y en el espacio y, en consecuencia, la forma y contenido de su voz y sus mensajes. Esa es la razón de ser del discurso pedagógico. (Díaz, 2020, p. 21)

Frente a la diversidad de expresiones que hoy se tienen en las aulas a propósito de lo actores de lo educativo, se han gestado nuevas formas de comprender la dinámica de intervención desde lo pedagógico. Lo anterior obliga no solo a revisar sino también a repensar

ciertos planteamientos teóricos con relación a las formas de proceder frente a los estudiantes en el arduo y complejo trabajo que implica la enseñanza-aprendizaje-evaluación. Así para Mora-Vicarioli y Salazar-Blanco (2019) las pedagogías emergentes:

(...) tratan de reinterpretar lo que la tecnología puede lograr en los procesos educativos y el tipo de mediación o adaptación de las prácticas educativas que se requiere por medio del uso de las TIC y, particularmente, cómo podemos adaptar mejor los procesos para que se ajusten a las necesidades del estudiantado (p. 129).

En esta conceptualización de la pedagogía emergente aparece la idea de la adaptación de las prácticas educativas, lo que significaría una permanente vigilancia del entorno social, como para posibilitar prácticas educativas situadas que obliguen a una constante reflexión de la praxis docente y en donde aparece el estudiante como centro de lo educativo, esto proporciona las directrices para ir comprendiendo las modificaciones que uno y otro rol han sufrido.

Aquí el proceso de resignificación de los roles trae aparejada una transformación en la naturaleza de las intervenciones pedagógicas a partir no solo de los cambios sociales o individuales sino a propósito de la lógica disruptiva que muchas veces supone lo tecnológico a propósito de las narrativas que su apropiación posibilita en el marco de ecologías mediáticas novedosas. De lo que se trata en definitiva a la hora de conceptualizar la pedagogía que atiende a las necesidades del siglo XXI, es la de ofrecer alternativas de intervención sobre lo educativo que incentive el aprendizaje, promueva la innovación y reinterprete la singularidad del papel docente, pues siguiendo otro concepto de las pedagogías emergentes, estas “parten de la utilización de las TIC procurando sacar el mayor provecho para a través de la comunicación generar educación y es posible llevarlas a la práctica pedagógica” (Díaz, 2020, p. 3); una propuesta conceptual que ofrece un elemento que sin duda caracteriza a la sociedad actual y que tiene que ver con la comunicación en donde dicho sea de paso, si no se posibilita la creación de sentido, no se consolide el acto comunicativo en lo educativo, se seguiría en una mera repetición de contenidos.

La modalidad de intervención en el conocimiento y las formas diversas de ordenamiento social a propósito de las intervenciones educativas, dejan en claro el alcance de la acción pedagógica, con esto podemos entrar a revisar el último concepto que tenemos sobre las pedagogías emergentes el cual sostiene que estas:

replantean la enseñanza, el aprendizaje, la didáctica y la construcción de la epistemología como fenómenos emergentes y multidimensionales que entrelazan el conocimiento intercultural, la tecnología, [...] y la sociedad (por ejemplo, las sociedades, los conocimientos y la red misma) de manera compleja (Morales y Munévar, 2014, p. 82).

A lo largo de este trabajo se entenderán a las pedagogías emergentes como un conjunto de saberes y practicas que exploran las posibilidades educativas y mediaciones más adecuadas en función de la incorporación de las TIC para el aprendizaje, en un contexto plural y diverso que demanda el reconocimiento de los distintos itinerarios que puede requerir, observar o vivir quien se forma en la universidad; donde el papel del docente y el estudiantes, suponen actores educativos que comparten un espacio dialógico desde referentes múltiples.

2.2.16 Mediación tecnopedagógica

El concepto de mediación inicia con antecedentes en el conductismo al que diera pauta John B. Watson (Gándara, 2017), instalado en la psicología de la educación. El propósito de la mediación aquí será reconocer variables internas y externas para conocer su incidencia en las formas de ser del sujeto con el propósito del cambio o la modificación (Gándara, 2017).

Desde el punto de vista de la psicología humanista, que intenta la comprensión del individuo en todas sus manifestaciones (Gándara, 2017), la mediación ha de entenderse en relación al sujeto que aprende, quién será responsable de su propio involucramiento y el que finalmente logre ciertos cambios a través de su necesidad y deseo con ayuda de un facilitador. Así, observamos que, en esta propuesta de mediación, se encuadra el proceso en la interacción social “cuya base es la estructura cultural de la sociedad” (Gándara, 2017, p. 3).

Otros autores como Viana, (2011) apuntan a un periodo histórico más antiguo de su aparición y señalan al tiempo la complejidad de su definición estable pues “existen casi tantas definiciones como mediadores, que la adaptan a su propia experiencia, formación, ámbito de trabajo, contexto, etc” (Viana, 2011, p. 9); como también de las mismas necesidades que demanda el contexto del uso, como aquí sería lo educativo.

Por su parte Ramírez y Chávez, (2012) señalan que, es con el paradigma cognitivo en los años setenta que Vygostky introduce el concepto mediación a la terminología de la psicología que tuvo una amplia discusión sobre su incorporación al cognitivismo y constructivismo, es con las contribuciones de este autor y su entendimiento del desarrollo

humano en los procesos de interacción del individuo con su contexto sociocultural, que se dan en los procesos de aprendizaje los cuales podrán potencialmente desarrollar funciones mentales de orden superior mediadas por herramientas y signos (Ramírez y Chávez, 2012, p. 39).

La distinción más importante entre dos autores relevantes de este concepto (Vigotsky y Feuerstein) será que el primero entendía la mediación como algo general del entorno mientras que el segundo afirmaba que podía ser intencional (Escobar, 2011), lo que da pauta a considerar la mediación en el terreno de lo educativo, pues abre la posibilidad de articular una serie de herramientas y esfuerzos para mediar el aprendizaje.

Dicho lo anterior, aquí se ha de abordar el concepto de mediación tecnopedagógica, el cual se ha convertido en un tema de gran relevancia en el campo de la educación, ya que implica la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

Según Jiménez y Suárez (2021), la mediación tecnopedagógica se define como "el conjunto de estrategias, recursos y herramientas digitales que el docente utiliza para promover el aprendizaje significativo en sus estudiantes, a través de la planificación, el diseño y la implementación de actividades didácticas que integran las TIC" (p. 46). Esta definición destaca la importancia de la planificación y el diseño de actividades didácticas que involucren las TIC y que permitan a los estudiantes aprender de manera significativa.

Así, la mediación tecnopedagógica implica un cambio en el rol del docente, quien se convierte en un facilitador del aprendizaje, promoviendo la colaboración, el trabajo en equipo y la reflexión crítica. La mediación tecnopedagógica "está integrada, principalmente, por aspectos referentes al ambiente físico, la comunicación, los contenidos, el tutor virtual, la interacción y la mediación por computadora" (Ramírez et al., 2020, p. 135). En este sentido, la mediación tecnopedagógica implica un enfoque o intervención centrado en el estudiante, en el que se fomenta el aprendizaje activo y la participación proactiva de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

Por otro lado, para Lara et al. (2017) destacan que la mediación tecnopedagógica también implica la selección y uso adecuado de herramientas digitales y recursos multimedia para facilitar la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes. Según estos autores la mediación tecnopedagógica se refiere a:

un conjunto de acciones e intervenciones, recursos y materiales didácticos que se articulen con los componentes del hecho educativo, facilitando el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas acciones

comunicativas entre los estudiantes, los docentes y los mediadores tecnológicos como lo son las plataformas educativas y herramientas interactivas digitales, favorecen un pensamiento de orden superior (p. 4).

Por lo tanto, la mediación tecnopedagógica implica el conocimiento y la aplicación de tecnologías y recursos pedagógicos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, se debe decir que la mediación tecnopedagógica implica una actitud reflexiva y crítica por parte del docente, que busca mejorar su práctica educativa y maximizar el impacto de las tecnologías en el aprendizaje de los estudiantes.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Un estudio desde el método fenomenológico sobre los EPA debe preocuparse, no tanto sobre las repeticiones y abstracciones numéricas que ello pueda arrojar, sino por las atribuciones significativas o reducciones desde lo trascendental que se aparecen al sujeto; estará preocupado no por el EPA en tanto objeto sino por el EPA en tanto configuración personal, resignificación en el uso de las TIC y la percepción del sí mismo que sobre esta experiencia tienen los estudiantes universitarios. En este caso particular sobre el desarrollo de habilidades investigativas.

De acuerdo con Husserl (2011) la fenomenología es “la doctrina universal de las esencias, en la que la ciencia de la esencia del conocimiento encuentra su lugar” (p. 60), aquí considerando la esencia alejada de toda consideración que coloque la palabra en una noción abstracta o misteriosa que deba apelar a atributos suprahumanos para su encuentro; por lo que aquí, esencia seentiende como constituyente de la objetualidad, esto es que, un objeto es una cosa y no otra, precisamente al encontrar su esencia o estructura en lo que es, siempre en vinculación con el sujeto.

Desde el método fenomenológico, los EPA pueden llegar a representar diversos meddios, estrategias y tácticas estudiantiles para encarar los procesos académicos, o bien podrían significar espacios en el que los estudiantes encuentren un ambiente educativo idóneo para sus procesos de aprendizaje, todas estas ideas o aproximaciones, se desprenden justamente de inquietudes que podrían responder a las percepciones que se estén generando entre los universitarios, para lo que será importante indagar y reconstruir, a través de los relatos, las vivencias, lo que efectivamente está sucediendo en la configuración de mundos posibles a propósito de los EPA encaminados a la investigación.

Desde la fenomenología, no habrá un interés por el objeto mismo sino “su sentido tal como es constituido por las actividades de nuestra mente” (Gros, 2016, p. 157), este planteamiento recupera la idea de que el mundo no es algo dado en el cual la conciencia se limita a aprehender, sino “es la subjetividad trascendental la que constituye la realidad qua unidad de sentido” (Gros, 2016, p. 158). De esta forma los planteamientos de la fenomenología en tanto método [bajo em paraguas de lo filosófico](#), conducen al establecimiento y comprensión del fundamento del enfoque cualitativo de [una](#) investigación, pues “la fenomenología se dirige a la esfera de conciencia del sujeto y tiene como meta la descripción de la corriente de vivencias que se dan en la conciencia” (Aguirre-García & Jaramillo-Echeverri, 2012, p. 55).

En tal sentido, habría que caracterizar al paradigma fenomenológico como una perspectiva teórico-metodológica que parte de reconocer, en términos ontológicos, una realidad que se construye en proceso de interacción subjetiva, lo que supone una cualidad múltiple como resultado de la importancia que tiene el papel que juegan los sujetos en su configuración. [En decir, es un objeto que se construye en procesos de interacción humana, por lo tanto es una realidad social y no natural.](#) Es decir, se entiende a la realidad, en su composición, como un objeto que si se pretende investigar se debe asumir una perspectiva holística encaminada a describir, comprender e interpretar (Martínez, 2006); con lo que se distancia del positivismo, quien asume a la realidad desde una mirada generalista [como un objeto externo al sujeto](#), centrada en la estructura al asumirla en su condición única y con ello interesado en estudios de causa-efecto (Del Canto y Silva, 2013). [Por lo tanto, en una perspectiva se está ante una realidad fenomenénica, mientras en la otra, a ante una realidad problemática.](#)

Estudiar un EPA más allá de un conteo numérico sobre herramientas digitales utilizadas por estudiantes para trazar sus rutas de preferencia o sobre la incidencia de utilización sobre ciertos dispositivos o plataformas Web, lo importante desde lo fenomenológico radicaré en reconocer la experiencia y el sentido construido a propósito de la vivencia del sujeto, lo que recupera la perspectiva inmanente sobre lo construido, pues “la fenomenología se dirige a la esfera de conciencia del sujeto y tiene como meta la descripción de la corriente de vivencias que se dan en la conciencia” (Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri, 2012, p. 55).

Como parte de las decisiones metodológicas se ha asumido a la fenomenología como método, esto pasa por tomar en cuenta, además, la propuesta del método inductivo como orientador en la construcción metodológica del proceso de investigación, en este sentido, se entenderá por inducción “como una forma de razonamiento en la que se pasa del conocimiento de casos particulares a un conocimiento más general, que refleja lo que hay de común en los fenómenos individuales” (A. Rodríguez & Pérez, 2017, p. 10). De esta forma:

las explicaciones a que da lugar el modelo inductivo, sobre la base de la comprensión de hechos particulares, si bien son legítimas y fiables, lo son tan solo para el grupo particular que se analiza, se halla circunscrito dentro de su propio contexto, no puede ser de otra manera, pues de serlo o hacerlo, se deslegitimaría por completo (Sánchez, 2019, p. 114).

La consideración del método fenomenológico pasa por tomar en cuenta la propuesta procesual que hiciera Husserl sin que ello signifique una desconexión o aislamiento de los momentos, en este sentido se puede decir que:

el método fenomenológico consistiría en: 1) partir de la actitud natural; 2) epojé – reducción eidética; 3) epojé – reducción trascendental; 4) constitución. Todo el método se encuentra transversalizado por la descripción: se describen las vivencias de los fenómenos hasta lograr su esencia (eidos) (Aguirre-García & Jaramillo-Echeverri, 2012, p. 59).

Así, “lo característico de los estudios cualitativos es que dirigen las preguntas de la investigación a casos o fenómenos, y buscan modelos de relaciones inesperadas o previstas” (Stake, 1999, p. 45). De esta forma se considera que, para la propuesta metodológica del estudio de los EPA en su vinculación con la formación en investigación, tendría que profundizarse desde una perspectiva comprensiva, esto es, desde lo fenomenológico.

3.1 Posicionamiento onto-epistemológico

Una tesis desarrollada en el ámbito educativo, que involucra novedosas formas de conocer, aprender, aprehender y gestionar el aprendizaje del ser humano, obliga a un planteamiento de carácter onto-epistemológico que aclare la ruta, no solo de comprensión del objeto de estudio sino de una realidad desde la vida misma de un sujeto, en tanto lo humano como dimensión en la construcción del conocimiento está presente y con ello su cultura; la cual lleva implícito el desarrollo de sofisticadas expresiones y articulaciones humanas como es el lenguaje, que si bien en muchos puntos, accesible a todos, también abstracto y especializado y por tanto, inaccesible a otros.

En este apartado será importante tomar distancia sobre diversos escenarios y postulados que históricamente han prevalecido en el hacer de la ciencia y sus doxas, por lo que es pertinente la aparición de nuevos planteamientos epistemológicos y por tanto formas de construcción de la realidad social, esto es, despegarnos de origen de la idea positivista planteada por Comte cuando propone articular todas las ciencias a la luz de una sola comprensión de la realidad y formadas bajo la sombra de las matemáticas para establecer a las humanidades y ciencias sociales (en aquel momento, las incipientes ciencias del espíritu), en orden decreciente hasta el final de la lista pero de igual forma, atravesada paradigmática y epistemológicamente por una visión de la realidad apegada al pensamiento reduccionista y el método deductivo, heredado de las ciencias naturales, donde la física, la química y la biología conforman la escala disciplinar básica, cuyo objeto es la naturaleza misma.

La idea anterior no demerita ni desconoce el avance significativo que la ciencia ha tenido en otras disciplinas dado su objeto de estudio, porque se correspondería con la negación de la objetualidad intrínseca de los objetos y tomar solo en consideración la asignación de funciones por imposición, convencional y arbitraria de todo cuanto exista, pero reafirma la idea de que la construcción del conocimiento depende de la forma de comprensión de la realidad y de lo social, cuanto más si se está en un doctorado vinculado directamente a las Ciencias Sociales y Humanidades.

Tal como plantea Searle (1997), en este trabajo doctoral la investigación no se circunscribe a los objetos sociales, sino a los agentes de las instituciones sociales, en este caso los estudiantes, por tanto en “lo que el agente puede hacer y lo que el agente debe (y no debe) hacer, entre lo que el agente está capacitado para hacer y lo que se le requiere que haga como resultado de la asignación de status determinado por el término” (p. 113).

La reflexión sobre la realidad involucra posicionamientos, además, filosóficos para cuestionarse por ella misma. De esta forma, aclarar el componente epistémico, hará referencia a la forma en que el ser humano adquiere y comprender el conocimiento, mientras que lo ontológico revisará la forma en que el ser humano consciente e inconscientemente concibe el conocimiento, el modo de existencia. En las Ciencias Sociales estos planteamientos sirven para “darles pensamiento a ciertas cosas” (Searle, 1997), a diferencia de la formación y construcción epistémica a que tienen lugar las ciencias exactas.

Para efectos de dar claridad a la construcción del conocimiento que, en este trabajo doctoral se propone, se ha de asumir que, tal como lo plantea Searle (1997), existe una estructura invisible de la realidad social, esto es que en la conformación de la realidad existen estructuras que no siempre son vistas ni revisadas por el ser humano y que, en ellas, existen lo que Searle ha denominado como rasgos intrínsecos de la realidad, referidos a aquellos que existen independientemente de todos los estados mentales, esto es que la realidad contiene rasgos epistémicamente objetivos y ontológicamente subjetivos que se atraviesan y dan pertinencia y cabida a la articulación de diversas epistemologías y ontologías, entre las que se asume aquí una de carácter interpretativo.

Para ampliar un poco más el planteamiento anterior, hay que hacer una distinción desde Searle en tanto se asumen sus postulados filosóficos para decir que la realidad [que interesa indagar en esta investigación es social, por lo tanto](#), no está constituida de forma natural y que las cosas poseen características objetivas, pero existen elementos atribuidos por el ser humano para hacerse de mundos sociales que dan sentido y significado a sus existencias.

En tal sentido y a manera de ejemplificación, habrá [de decirse](#) que un vaso no es un vaso porque naturalmente lo sea. Si se pudiera poner bajo un microscopio un vaso de cristal, madera o cualquier otro material, seguramente se observarían moléculas, en todo caso, átomos que constituyen al vaso, pero en ningún lugar se encontraría al vaso mismo, por tanto, para que la realidad opere de manera convencional, se debe atribuir a los objetos algunos símbolos que unidos, generan palabras y cuyas palabras en cadena, forman proposiciones que permiten comprender que una cosa es una cosa porque no es la otra, esto es, oposición y si se quiere, más tarde, formación conceptual. Este último rasgo se da de forma arbitraria y propicia la conformación de una pequeña parte de una red más amplia de signos y significados, es decir una forma de objetivación de la realidad (Berger y Luckmann, 2003). [Con otras palabras se diría es vaso es en relación a un sujeto que lo objetiva a través demúltiples recursos de signifación. Es una construcción social.](#)

Retomando a Searle (1997) la función de A es hacer X pero hacer X es lo mismo que hacer Y, sin embargo, sería falso decir que A es hacer Y; por ejemplo y modificando la idea original del remo propuesta por los autores: la función del martillo, es martillar, y martillar significa una presión sustancial sobre un objeto con la intención de que otro objeto ingrese,

se separe o simplemente se coloque en una determinada posición, sin embargo no es función intrínseca del martillo ejercer presión sobre el clavo. De esta forma, se está ante objetos que cumplen funciones asignadas de forma arbitraria que, sin embargo, se encuentran relacionadas y atribuidas por convención.

Hay que señalar entonces, que la realidad se construye a partir de ciertos rasgos o atributos **en los que intervienen los sujetos**: una asignación de funciones de manera arbitraria, una intencionalidad colectiva y por reglas constitutivas (Searle, 1997). En el primero de los casos, las funciones se dan desde el ser humano por sus intereses; por ejemplo, dado que en casi todas las culturas se tiene un aprecio significativo por la vida, pero no así por la muerte, se valoran frases que inspiran la vida ¿qué pasaría si en lugar de valorar la vida, se valorara más la muerte como un rasgo insuperable de bienestar?, evidentemente las enfermedades pasarían a ser un hecho casi espiritual.

Dentro de las funciones que hemos referido anteriormente, se encuentran tres tipos: las funciones agentivas, las funciones no agentivas y una subclasificación de las funciones agentivas que serían la intencionalidad o también entendida como aquellas que representan, valen por o forman significado o simbolismo, así, las funciones podrán estar asignadas o impuestas. Vale decir que las funciones no agentivas se dan de forma natural sin importar el propósito práctico de las mismas, por ejemplo, el bombeo de sangre del corazón.

Por otro lado, se tiene la intencionalidad colectiva que no se refiere a otra cosa que las acciones que se emprenden en función de un grupo o comunidad, cuyos rasgos son biológico-primitivos (Searle, 1997), aquí es donde aparecen los hechos sociales, pues estos son cualquiera que lleve la impronta de una intencionalidad colectiva. En general para el autor en cuestión y del que se retoman sus planteamientos, existen tres tipos de hechos: los hechos brutos, los hechos sociales y los hechos institucionales, los primeros han de referirse a aquellos que existen independientemente de las instituciones humanas, pero dependen del lenguaje para operar, mientras que los hechos sociales, como ya se dijo, son lo que se hacen con intencionalidad colectiva y los institucionales aquellos que existen solamente en el marco de las instituciones humanas.

Así, para que las instituciones humanas operen, se valen de dos tipos de reglas, las constitutivas y las regulativas, las primeras deben existir a priori de los hechos y las segundas a posteriori. Estas reglas actúan en sistemas bien articulados. Por último, aquí es pertinente

decir que para que existan hechos institucionales, estos se valen de un rasgo del lenguaje: las palabras, que significan, representan, simbolizan (Searle, 1997). Por ejemplo: un auto es un objeto conocido por el ser humano contemporáneo, pero la palabra auto, esto es la suma de a + u + t + o, más las reglas fonéticas y gramaticales que le acompañan, son atribuidas de forma arbitraria por el ser humano con la intención de representar el conjunto articulado de sistemas que componen al auto, piezas, metales, aceite, cables, gasolina entre otros elementos; pero el lenguaje, para ser operable, debe necesariamente ser arbitrario en algunos casos, pues no sería viable detenerse a describir el conjunto de cosas que constituyen al auto desde su composición atómica o molecular, así, vemos que el auto lo constituyen muchos otros sistemas y que, a su vez, el auto, se encuentra en un sistema. Aquí se debe apuntar la relevancia que reviste el lenguaje en la conformación de esa realidad.

En tal sentido, el lenguaje es en palabras de Searle, constitutivo parcialmente de los hechos institucionales de los seres humanos. De esta forma, el lenguaje contiene entidades que simbolizan las intencionalidades del ser humano. Así la expresión “estoy cansado” funciona de manera representacional, pero la real sensación de cansancio no forma parte del lenguaje, estos son los límites del mismo en tanto no logran conectar sino es a través de un proceso representacional y por tanto interpretativo de la realidad social construida intersubjetivamente.

Como se muestra en la tabla 4 los hechos institucionales están formados en parte, por el lenguaje, sin embargo para que un hecho dependa del lenguaje, debe cumplir dos condiciones: la representación mental (pensamientos) debe ser parcialmente constitutivas del hecho y la representación en cuestión debe depender del lenguaje, de esta forma podemos traer aquí la idea de que “todos los hechos institucionales son ontológicamente subjetivos aún sin son epistémicamente objetivos” (Searle, 1997, p. 22).

Tabla 4

Hechos y pensamientos del lenguaje

Hechos independientes del lenguaje	Hechos dependientes del lenguaje	Pensamientos del lenguaje	Pensamientos independientes del lenguaje

Los hechos existen independientes del lenguaje, podemos borrar el lenguaje y seguirán existiendo.	Los formados a partir de disponer de las palabras	Aquellos como la ira, el miedo, pero también las instintivas y biológicas

Hasta aquí se debe decir y reafirmar que, tal como lo proponen Searle (1997) y Berger y Luckmann (1968), la realidad se construye socialmente, en uno se revisa desde una mirada filosófica y en los otros desde lo sociológico, disciplina última que en su vertiente del conocimiento, se encarga de estudiar todo lo que la sociedad considera como conocimiento. Así, la realidad es concebida como una cualidad de los fenómenos independientemente de la capacidad que tengan los seres humanos para hacerlos desaparecer, como sostienen los autores. Por otro lado, el conocimiento, se entenderá como aquella incertidumbre de que los fenómenos son reales y que contienen características específicas (Berger y Luckmann, 1968).

De esta forma "quienes quieran configurar el conocimiento científico con plena garantía y seguridad, entonces deben buscarlo en las relaciones subjetivas, en la intersubjetividad humana, en la autorreflexividad [...] en el espacio psíquico relacional que caracteriza a los seres humanos" (Ortiz-Ocaña y Llanes-Montes, 2018, p.7), esto es poder comprender las ideas e interpretaciones, así como el conjunto de abstracciones y representaciones que el ser humano experimenta en tanto ha de interactuar con su contexto sociocultural.

En este sentido, intersubjetividad desprendida de la mirada humana y observada, así como procesada en esa misma coyuntura intersubjetiva, permite darle un reconocimiento a lo objetivo desde la producción del propio sentido que ha de generar el sujeto en su propia experiencia con el entorno.

Ahora bien, entender lo objetivo transcurre por reconocer primero a qué se refiere el concepto, esto es lo relacionado a la explicación conceptual en tres niveles, que coloca el autor: lo objetivo, la objetividad y el ser objetivo, el que nos interesa destacar para propósito de este texto, es el de la objetividad y el ser objetivo, el primero entendido de sus planteamientos teóricos como “un intento por configurar un conocimiento que concuerde con la realidad del objeto” (Ortiz-Ocaña y Llanes-Montes, 2018, p.33) y el segundo como “tratar

de encontrar la realidad del objeto estudiado, elaborando proposiciones” (Ortiz-Ocaña y Llanes-Montes, 2018, p.33), sin embargo, vemos que “cualquier cosa que digamos que algo es, no lo es [...] la cosa es siempre más de lo que nosotros queremos decir y no se agota nunca en nuestros conceptos” (Ortiz-Ocaña y Llanes-Montes, 2018, p.33), aquí se le da una particular entrada al concepto de la objetividad desde la propia subjetividad estudiada en los sujetos, lo que permite comprender esa relación dialéctica a la que se hace referencia, el sujeto es comprendido desde las ciencias socio-humanas y descrito objetivamente en la propia mirada subjetiva e intersubjetiva. Esto lo propone el autor al referenciar a Trujillo cuando señala que “a partir de la dialéctica entre lo subjetivo y objetivo debe emerger la subjetualidad, esto es el sujeto como fundamento de la ontología, epistemología y metodología de abordaje de cualquier objeto de estudio” (Ortiz-Ocaña y Llanes-Montes, 2018, pp. 39-40).

Raúl Rojas Soriano regala un ejercicio práctico de aproximación a la reflexión sobre la objetividad y subjetividad con [un ámbito investigativo incluso](#) educativo en el que recupera experiencias con estudiantes, aquí se destaca una idea: “una verdad, una teoría, una ley, es objetiva si representa, reproduce o reconstruye algo real por la vía del pensamiento conceptual” (Rojas-Soriano, 2013, p. 49), entonces la independencia que obtiene el sujeto de la objetividad que así representan sus dichos o experiencias, no es propiamente la objetividad en tanto no sea traducido en términos conceptuales, y estos entendidos como una expresión del pensamiento.

El segundo planteamiento que se destaca del autor es la idea de que la subjetividad también se representa a través de los sentimientos y emociones, esto da espacio a la expresión humana, la cosmovisión o visión antropológica que ha de corresponderle a los seres humanos en un espacio y tiempo, esto es, evocar su propia historicidad.

El último de los planteamientos es el que tiene que ver con la respuesta aproximada que da sobre uno de sus cuestionamientos: cómo elevar la objetividad en la aprehensión de la realidad concreta (Rojas-Soriano, 2013), aquí señala el autor que es importante la implementación de una metodología que pueda eliminar distractores, esto es: utilizar tecnología para almacenar discursos, formar equipos para analizar las ideas expuestas, y finalmente una síntesis de los dichos en su exposición, con esto “permitiría, sin duda, rescatar los elementos más importantes de una clase, conferencia o entrevista, con el fin de contar con

material empírico válido y confiable para la construcción del saber científico” (Rojas-Soriano, 2013, p.54), la postura interpretativa del autor, pasa sin duda por trata de seguir de manera rigurosa y con atención, la expresión del otro en tanto constituye aquello que se quiere comprender.

3.2 Contextualización del escenario del estudio

Particularmente el programa educativo de Ciencias de la Comunicación se revisó en primer lugar por la cercanía de quien este texto escribe con la disciplina, y por contener una serie de Experiencias Educativas (así entendidas por la Universidad Veracruzana) o materias relacionadas con la investigación en las que los estudiantes del pregrado van, en la mayoría de los casos, [cumpliendo con](#) sus primeros acercamientos a la investigación.

Es bien sabido, al menos en el programa educativo de Ciencias de la Comunicación que imparte la Universidad Veracruzana, de las dificultades que enfrentan los jóvenes estudiantes a la hora de encarar consignas de trabajo relacionadas con la investigación, por otro lado, algunos docentes que imparten materias del área, reportan casos específicos en los que los estudiantes se encuentran más aventajados.

Asimismo, hay que decir que la promoción de la investigación desde el pregrado, podría ayudarles a vincular sus trayectorias profesionales con instancias como el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEICC), institución que realiza encuentros de juveniles para promocionar la investigación entre los estudiantes del pregrado.

Los escenarios de estudio serán los pertenecientes a tres universidades de la zona conurbada Veracruz-Boca del Río, la Universidad Veracruzana cuyo programa de estudios en la licenciatura [en Ciencias de la](#) Comunicación incluye las Experiencias Educativas vinculadas a la investigación: Introducción a los Métodos de las Ciencias Sociales, Investigación Cuantitativa y Cualitativa en Comunicación, Técnicas de Investigación Cuantitativa y Cualitativa en Comunicación y Experiencias Recepcional. En el caso de la Universidad Cristóbal Colón, las materias vinculadas al desarrollo de habilidades investigativas [son](#): Fenomenología de las culturas religiosas, Estadística y análisis de resultados, Análisis de audiencias, Métodos y técnicas de investigación, Diseño de proyectos de investigación, Desarrollo de proyectos de investigación. Finalmente, dentro de la Universidad del Golfo de México, las experiencias educativas en las que se fortalece el

desarrollo de habilidades investigativas, son: Metodología de la Investigación, Metodología de la Investigación para las Ciencias Sociales, Probabilidad y estadística, Investigación de mercados, Seminario de Titulación.

3.2.1 El panorama de las universidades en Veracruz

Entre las universidades del país, la matrícula de educación superior con la que cuenta el Estado de Veracruz, lo coloca en el quinto lugar con un total de 247 mil 769 estudiantes universitarios (Secretaría de Educación Pública, 2016, p. 3) entre los que se incluyen los de licenciatura y posgrado, esto en términos estadísticos se traduce en el 5.8 por ciento de la matrícula total del país de acuerdo al informe Panorama de la Educación Superior en el Estado de Veracruz, estos datos reflejan que existe una cobertura de Educación Superior en la entidad que asciende al 32.1 por ciento entre jóvenes de 18 a 22 años de edad, esto es un 3.7 por ciento por debajo de la media nacional; de esta población universitaria, el 50.1 por ciento está conformado por mujeres. (SEP, 2016, p. 3).

Tabla 5

Comparativo de matrícula universitaria en las entidades de la República mexicana

Categoría	Entidad	Hombres	Mujeres	Total	Mixta	No escolarizada
1	Ciudad de México	51.61%	48.39%	100%	74.71%	20.58%
2	México	48.92%	51.08%	100%	89.40%	4.84%
3	Jalisco	50.19%	49.81%	100%	88.53%	4.69%
4	Puebla	48.93%	51.07%	100%	86.76%	6.06%
5	Veracruz	49.92%	50.08%	100%	75.47%	10.44%

Nota. La información fue extraída de documento de la SEP (2016).

En las universidades del Estado de Veracruz se titulan 7 de cada 10 jóvenes universitarios, lo que está en la media nacional entre estados como México, Jalisco y Ciudad de México (SEP, 2020). De igual forma, la Universidad Veracruzana ofrece cobertura al 25 por ciento de la matrícula total, mientras que las Instituciones de Educación Superior privadas, dan cobertura al 33 por ciento, así “la participación de las IES pequeñas en la matrícula de educación superior del Estado de Veracruz es significativa al absorber el 33 %,

en tanto que IES megas juegan un papel dominante, con participaciones del 25.5 %” (SEP, 2016, p. 14).

De este breve panorama general de las Instituciones de Educación Superior en Veracruz, también se debe destacar aquella información que tienen que ver con la preferencia en programas formativos inscritos en el área de conocimientos de las Ciencias Sociales y Humanidades con un 36 por ciento de la matrícula, mientras que un 34 por ciento prefiere las ingenierías y un 10 por ciento los programas relacionados con el campo de la Educación.

Tabla 6

Matrícula de educación superior de Veracruz, ciclo escolar 2015-2016 por nivel escolar y área de conocimiento

Entidad	Nivel / Área de conocimiento	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Total
Veracruz	Normal	3,667	0	0	0	0	0	0	0	3,667
	TSU	0	72	2,717	46	5,164	110	440	164	8,713
	Licenciatura	18,934	6,524	82,084	10,927	80,169	5,245	15,265	2,981	222,129
	Especialidad	90	59	487	47	40	0	631	2	1,356
	Maestría	3,524	143	4,717	412	795	111	745	110	10,557
	Doctorado	384	41	480	164	166	49	63	0	1,347
	Total	26,599	6,839	90,485	11,596	86,334	5,515	17,144	3,257	247,769

Nota. Extraído de la SEP (2016).

A continuación, se realiza un breve recorrido por algunas informaciones importantes de las Instituciones de Educación Superior que conformaron los escenarios del trabajo investigativo planteado, a saber: Universidad Veracruzana (UV), Universidad del Golfo de México (UGMEX) y Universidad Cristóbal Colón (UCC).

3.2.2 Universidad Veracruzana

La Universidad Veracruzana fue constituida en 1917 cuando se establece su creación en la Constitución Política de Veracruz, en 1940 se crea la Ley Orgánica de la UV con un enfoque nacionalista y revolucionario. Sin embargo, fue hasta 1996 cuando adquiere su autonomía. La UV **cuenta con** cinco sedes regionales: Veracruz-Boca del Río, Xalapa, Poza Rica-Tuxpan y Coatzacoalcos-Minatitlán, tiene presencia en 27 municipio de la entidad, la

matrícula de la Universidad Veracruzana la coloca como una de las más grandes de México (Universidad Veracruzana, 2020).

Esta Institución de Educación Superior supera los 80 mil estudiantes y mantiene una oferta de 300 programas educativos a nivel técnico, técnico-superior universitario, licenciatura y posgrado, cuenta con centros de idiomas donde además se imparten talleres, así mismo imparte talleres de música y arte para nacionales y extranjeros, la oferta educativa de esta institución pública abarca todas las áreas del conocimiento, que incluyen las áreas de Artes, Ciencias Biológico-Agropecuarias, Ciencias de la Salud, Económico-Administrativas, Humanidades y Técnica, la Universidad Veracruzana tiene en sus centros inmersa la Universidad Veracruzana Intercultural. Poco más del 95% de sus programas educativos tienen la calidad reconocida.

En su página oficial, en su presentación destaca que: “Se distingue por su labor editorial, artística, cultural, deportiva, investigación y vinculación. En materia de internacionalización e interculturalidad, mantiene lazos de cooperación y vinculación, y promueve la colaboración interna y externa en el ámbito local, regional, nacional e internacional” (UV, 2020, párr.3). Dentro de los valores que asume la Casa de Estudios se encuentra la dignidad, igualdad, no discriminación, responsabilidad, solidaridad, democracia, respeto, honestidad y equidad.

La Universidad Veracruzana tiene 77 facultades, el Sistema de Enseñanza Abierta, 23 Institutos de Investigación, 19 Centros de Investigación, 2 laboratorios de servicios con alta tecnología, 18 Observatorios, un Hospital Veterinario para Grandes Especies, el Museo de Antropología de Xalapa, la Sala de Conciertos de la Orquesta Sinfónica de Xalapa, 8 Talleres Libres de Arte, Dos Centros de Iniciación Musical Infantil, 17 centros de Idiomas y Autoacceso, un Departamento de Lenguas Extranjeras, la Escuela para Estudiantes Extranjeros, 6 Unidades de Servicios Bibliotecarios y de Información (USBI), 48 Bibliotecas, Biblioteca Virtual, 4 sedes de la Universidad Veracruzana Intercultural, 7 Casas de la Universidad, el Centro de Estudios de la Salud, la Clínica Universitaria de Salud Reproductiva y Sexual y el Centro de Atención para el Cáncer. En la región Veracruz se encuentra la facultad de Ciencias de la Comunicación, lugar donde particularmente nos interesa indagar sobre los objetivos aquí planteados.

3.2.3 Universidad Cristóbal Colón

Es en 1969, en la sede del Colegio Cristóbal Colón a cargo del Padre Antonio Torrente Viver, [cuando](#) dan inicio las clases de la carrera de Administración de Empresas y Contaduría Pública, fue en el siguiente año cuando se inauguran las instalaciones de la universidad en carretera La Boticaria, lo que actualmente se conoce como el campus Torrente Viver.

La oferta académica de esa institución se amplió hasta llegar a 19 licenciaturas escolarizadas y tres en modalidad mixta, sus programas de maestría se comenzaron a impartir [en](#) 1975, hoy, la Universidad Cristóbal Colón (2023) cuenta con 14 maestrías escolarizadas y dos en modalidad virtual, así como cuatro doctorados en modalidad escolar. En sus inicios la universidad contaba con la acreditación de la Universidad Veracruzana para avalar los estudios ofrecidos a nivel licenciatura, pero fue en 1981 cuando esa casa de estudios se incorporó a la Secretaría de Educación Pública. Es para el año de 1997 cuando la UCC logra la acreditación por parte de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) lo que valió su reconocimiento local; con la administración del Padre Miguel Giráldez Fernández, la UCC logra obtener la excelencia académica como primera institución en el Estado de Veracruz y la quinta en el país dentro de las universidades privadas. [Los programas educativos ofertados son: Comunicación y Entornos Digitales, Ciencias de la Educación, Idiomas, Diseño Gráfico y Producción Digital, Derecho, Psicología, Publicidad y Mercadotecnia Digital, Arquitectura, Ingeniería Petrolera, Actuaría, Ingeniería en Telecomunicaciones y Sistemas Electrónicos, Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecatrónica, Ingeniería en Sistemas Computacionales.](#)

En el año 2019, la UCC conmemoró el 50 aniversario de su fundación, y obtuvo la ratificación por cuarta vez por parte de la Acreditación Lisa y Llana de la Asamblea General Ordinaria de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), actualmente la universidad cuenta con dos campus, el Torrente Viver ubicado en la carretera La Boticaria s/n Colonia Militar. Veracruz, [Ver.](#) [En](#) este campus se imparten todas las licenciaturas y maestrías del área de Humanidades y Ciencias Exactas; además de todas las licenciaturas del Sistema Mixto.

[El](#) otro campus es el Calasanz ubicado en la carretera Veracruz-Medellín s/n Colonia Puente Moreno. En este campus se imparten todas las licenciaturas y maestrías del área Económico-Administrativas y Ciencias de la Salud. [En el se imparten los programas:](#)

Administración y Dirección de Empresas, Mercados y Negocios Internacionales, Contaduría y Finanzas, Economía, Nutrición y Ciencias de los Alimentos, Médico Cirujano, en el sistema mixto se imparten las carreras de: Ingeniería Industrial, Administración y Derecho.

3.2.4 Universidad del Golfo de México UGMEX

Es una universidad privada localizada en el Puerto de Veracruz, México, nació en el año de 1989 con profesionistas de la región de Mendoza, con diversos profesionistas, el principal objetivo de ésta universidad es “hacer accesible la educación superior a los niveles económicos más vulnerables de nuestra sociedad y hacerla llegar a aquellas ciudades que no contaban en un principio con ninguna o muy pocas opciones educativas de nivel superior” (Universidad del Golfo de México, 2020).

Al inicio la oferta educativa de esta Institución de Educación Superior estaba constituida por las licenciaturas de Administración de Empresas Turísticas, Psicología y Derecho, ubicada actualmente en múltiples sedes: Veracruz, Xalapa, Orizaba, Córdoba, Coatzacoalcos, Poza Rica, Tierra Blanca, San Andrés Tuxtla, Tuxpan, Martínez de la Torre, Coscomatepec, Cosamaloapan, Puebla, Oaxaca, Querétaro, Sinaloa, Matías Romero, Oaxaca.

Por acuerdo institucionales esta universidad decidió en 2014 cambiar su imagen institucional, pasando de ser UGM a UGMEX en la actualidad, los programas educativos para el consorcio educativo se multiplicaron y actualmente ofrecen las siguientes licenciaturas: Administración de Empresas, Administración de Empresas Turísticas, Arquitectura, Ciencias de la Comunicación, Contabilidad, Cultura Física y Deportes, Derecho, Diseño y Comunicación Visual, Informática, Ingeniería Industrial, Pedagogía, Psicología e Idiomas. Este consorcio educativo actualmente mantiene oferta educativa en diversos niveles: primaria, secundaria, bachillerato y universidad. La sede del campus Veracruz de la UGMEX se encuentra ubicada en la avenida Salvador Díaz Mirón 1099, Zona Centro, Veracruz, Ver.

3.3 Definición y fundamentación del paradigma

Asumiendo la idea que, a toda forma de conocimiento le subyace una forma de entender el mundo, se considera pertinente señalar lo que se entiende por paradigma.

Originalmente este “proviene del griego *paradima* (que significa ejemplo o, mejor aún, modelo o patrón); (...) Platón utilizó esta expresión para designar un instrumento de mediación entre la realidad y su ideación” (González, 2005, p.19). De acuerdo con González (2005) existen tres edades evolutivas del término; en la segunda es donde, desde la sociología comienza una resignificación del mismo con “Robert Merton y Talcott Parsons (...) quienes comienzan a utilizarlo para referirse a sus teorías acerca de los mecanismos de la acción social y los principios organizativos que subyacen en las estructuras sociales” (p. 20); [para con esto comenzar a cobrar importancia y sentido en el contexto del quehacer investigativo.](#)

Es entrada la tercera etapa evolutiva del concepto donde se hace el siguiente apunte, aquí el autor en cuestión coloca a Tomas Kuhn como el constructor del moderno concepto de paradigma, quien recuperó trabajos de diversos estudiosos para poder configurar la nueva manera de entender dicho concepto, de esta forma, retoma de autores como Fleck, la idea de “estilos de pensar” (González, 2005, p.20).

Así, para Kuhn (1986) un paradigma se refiere a “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (p. 24) [y con ello definir cierta forma de pensar los objetos de conocimiento según las disciplinas.](#) El concepto de paradigma construido por Kuhn aquí señalado, tuvo lugar cuando [realizó](#) una pasantía entre los años 1958 y 1959 en el Centro de Estudios Avanzados sobre las Ciencias de la Conducta de la Universidad de Harvard (González 2005) en este tiempo Kuhn afina su concepción sobre paradigma, [para asumir su complejidad y concebir su](#) desarrollo o evolución como una:

continua sucesión de las soluciones a la tensión esencial que se da entre fuerzas conservadoras, orientadas hacia la permanencia, y fuerzas innovadoras, dirigidas hacia el cambio, en el contexto de las denominadas tradiciones científicas, es decir, los sistemas complejos de teorías, conceptos, problemas, normas, criterios, valores y metodologías (...) compartidos por los miembros de una comunidad científica (Kuhn, 1986, p. 25)

Así se tiene que, la ciencia ha servido históricamente al desarrollo del ser humano y sus mecanismos de creación como el método científico ha formado parte del entramado de construcciones lógicas para comprender la realidad. [Desde](#) esta postura, podemos vislumbrar una variedad de paradigmas, es decir una cosmovisión, posición metodológica, epistemológica, antropológica de comprender el devenir humano. En este sentido, es importante recalcar que, las diferencias que pueden llegar a tener ambos enfoques, no

constituye una división absoluta sobre su dominio o prevalencia. En otras palabras, puede decirse, si bien un paradigma puede tener cabida en el perfil cognitivo de toda persona, en el campo de las ciencias y el quehacer investigativo, forma modelos mentales y perspectivas teóricas desde los cuales se conciben realidades.

Según Martínez (2011), “un paradigma constituye una totalidad compuesta por una concepción antropológica (una visión de hombre), filosófica (visión de pensamiento crítico), científico-metodológica (visión de organización y sistematización de los procesos para construir conocimiento y sentido de conocimiento)” (pp. 5-6). En suma, es una posición del ser humano frente al mundo y a la forma de conocer.

Por eso mismo, conviene señalar que en este recorrido el presente trabajo se inscribe en el paradigma fenomenológico, con el que se encuentran coincidencias en las formas de comprender el mundo, paradigma del que se abordarán algunos aspectos que se consideran significativos en las siguientes líneas.

Es posible reconocer la forma en que el concepto de paradigma ha venido definiendo una serie de principios que determinan finalmente los modelos teórico-metodológicos que conducen el actuar de los investigadores. En ese sentido, se destacará el paradigma positivista, como el fenomenológico.

Al respecto de esto, es conveniente ahora aclarar qué se entiende por enfoque pues en un principio se ha dicho lo que se ha de entender por paradigma. Hay que señalar que para sustentar ambas formas de realizar investigación se han utilizado palabras como “paradigma, modelo, sistema, enfoque” (Cifuentes, 2011, p.23), en este sentido, se pasará ahora a referir la palabra enfoque para caracterizar lo cualitativo. Así, Cifuentes (2011) señala que un enfoque puede “ser comprendido como un sinónimo de perspectiva, se relaciona con formas de mirar en las Ciencias Sociales, para ubicar y caracterizar el conocimiento, la investigación y la intervención sociales” (p. 24). En este trabajo doctoral se asumirá el enfoque cualitativo de investigación, mismo que se describe en los siguientes apartados.

3.3.1 La viabilidad del método fenomenológico en el estudio de una realidad educativa

En este apartado se propone un recorrido en el que se posibilite la indización de paradigmas para llegar al análisis del método fenomenológico como una forma de abordaje de la realidad educativa relacionada con la enseñanza de la investigación. Para esta

investigación es importante situar las diferencias conceptuales entre aquello que se entiende por paradigma y lo que se entenderá por método, de tal suerte que se pueden revisar las implicaciones de lo fenomenológico en tanto método y no solo como un paradigma.

Hacer este recorrido no pasa por la idea de reconstruir una historia de la filosofía, sino antes bien de reconocer los lugares desde los que se sustenta la construcción de estos paradigmas de investigación, por eso en este escrito, se dará pauta a un análisis sucinto de aquello que distingue en lo ontológico-epistemológico a esta mirada; para posteriormente realizar una caracterización del método fenomenológico como ruta posible para el abordaje del fenómeno educativo que constituyen los EPA.

En tal sentido, habría que caracterizar al paradigma fenomenológico como una perspectiva teórico-metodológica que parte de reconocer, en términos ontológicos, una realidad que se construye en proceso de interacción subjetiva, lo que supone una cualidad múltiple como resultado de la importancia que tiene el papel que juegan los sujetos en su configuración. Es decir, se entiende a la realidad, en su composición, como un objeto que si se pretende investigar se debe asumir una perspectiva holística encaminada a describir, comprender e interpretar (Martínez, 2006); con lo que se distancia del positivismo, quien asume a la realidad desde una mirada generalista, centrada en la estructura al asumirla en su condición única y con ello interesado en estudios de causa-efecto (Del Canto y Silva, 2013).

Con lo anterior se tiene que, si en la tradición positivista se procura la explicación generalista de los problemas estudiados, en la mirada fenomenológica el interés se centra en la dimensión particular, cotidiana o sociocultural de los fenómenos. En lo cuantitativo la medición del problema es central para el análisis del objeto de investigación, en tanto que en lo cualitativo la exégesis orienta los procesos de interpretación para la comprensión de los fenómenos. Lo nomotético ante lo ideográfico; el interés en el resultado en contraposición al proceso; el análisis estadístico frente a lo simbólico, respectivamente: lo cuantitativo frente a lo cualitativo.

En la mirada positivista que observa, se encuentra la consideración de una realidad dada, donde la ciencia debe buscar y confirmar sus leyes y causas generales; por otro lado, desde un paradigma fenomenológico, la realidad, en palabras de Husserl (2011) es una dialéctica entre los *objetos intencionales* y la *constitución* del mismo, lo que conlleva distinguir la subjetividad humana en tanto esta proviene de lo que Husserl señaló como una

“estructura triádica de la conciencia” (p.42), esto es, considerar que, para la construcción de esa subjetividad, existen momentos, a saber: impresión originaria, retención y protención; aquí es importante señalar que no son momentos divididos y con independencia del proceso consciente, antes bien, forman un “continuo retencional” (Husserl, 2011, p. 42) lo que hace percibir una forma particular del mundo.

Así, en este trabajo doctoral, si se pretende el estudio de los entornos personales de aprendizaje y su configuración para el desarrollo de habilidades investigativas, se considera que la mirada fenomenológica, permitirá explorar, identificar, reconocer, comprender e interpretar, en su contexto natural, un fenómeno que, si bien se vincula a un conjunto de prácticas estudiantiles universitarias, puede llegar a alcanzar una dimensión significativa por el tipo de decisiones que toman los estudiantes para procurar los medios que le permitan potenciar el empleo de las TIC en su proceso de aprovechamiento.

Por ende, se considera pertinente indagar a nivel de la subjetividad, donde la percepción que sobre sus entornos tengan los universitarios, permitirá comprender la forma en que estas realidades se construyen en procesos intersubjetivos que van de la relación docente estudiante, a las mediaciones que viven los jóvenes como partícipes de entornos multirreferenciados, en donde lo subjetivo y los procesos de interacción, pueden ser particularmente significativos.

3.4 Definición y fundamentación del enfoque

A propósito del enfoque y en el contexto de este estudio doctoral asumió el enfoque de investigación cualitativo, Toledo (2017) señala que su orientación permite la “comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (p. 3). En este sentido, es importante señalar que “la investigación cualitativa contribuye a la teoría, a la práctica educativa, a la elaboración de planes y a la concienciación social” (Iño, 2018, p. 96).

En la investigación cualitativa, enfoque que se plantea como viable para el estudio de los EPA, “requieren que las personas más responsables de las interpretaciones estén en el trabajo de campo, haciendo observaciones, emitiendo juicios subjetivos, analizando y resumiendo, a la vez que se dan cuenta de su propia conciencia” (Stake, 1999, p. 45), esta

idea sobre los estudios cualitativos se desprende desde su base paradigmática: lo fenomenológico, en donde no se debe dejar de lado la intervención weberiana a propósito de lo cualitativo cuando este autor, a diferencia de Durkheim, trabajó desde la acción social en contraposición al hecho social para comprender-interpretar, frente a la explicación que postulaba Durkheim (Cárcamo, 2015); desde aquel lugar, los planteamientos weberianos “implican que cualquier acto realizado por el o los individuos posee una "carga" de intencionalidad propia, lo que supone la presencia de elementos subjetivos internos en el actuar de los sujetos” (Cárcamo, 2015, p. 205).

Así, desde el enfoque cualitativo de la investigación “el investigador puede definir como llevar a cabo la generación de información, descripción, procesamiento, análisis e interpretación y redacción del trabajo” (Iño, 2018, p. 97). *Es decir, es un sujeto epistémico con atributos para decidir la forma y sentido de su abordaje investigativo: tanto los qué, los cómo, los quiénes y los porqué de su estudio.*

3.5 Escenario y **participantes** del estudio

Se ha dicho ya, que este trabajo investigativo tiene como propósito explicar la significación de los EPA para el desarrollo de habilidades investigativas en el marco de procesos de mediación docente, estos últimos revisado desde las interpretaciones y miradas estudiantiles; lo que conlleva profundizar en las configuraciones subjetivas que los jóvenes universitarios vienen construyendo a propósito de la conformación de sus EPA encaminados a la investigación; tomando en consideración que existen experiencias educativas que no necesariamente desde el punto de vista curricular forman parte del área investigativa pero que están formando parte de una narrativa en donde se encargan actividades de aprendizaje en las cuales implícitamente se incentiva el desarrollo de ciertas habilidades para la investigación.

Así, para la elección de los sujetos de este trabajo doctoral, se recurrió a la descripción de **participantes ideales** que pudieran formar parte del estudio, primero a través de características y después a través de criterios de inclusión, exclusión y eliminación. Con relación a las características, se debe decir que, el sujeto ideal es un joven reconocido en cualquiera de sus variantes genéricas, universitario, con acceso a *Tecnologías de la Información y Comunicación* (TIC), que preferentemente haya tenido una experiencia

cercana a la construcción de EPA, en este caso no es necesario que el sujeto conozca conceptualmente el término, de ello se podrá dar cuenta a través de un primer acercamiento al campo con la intención de reconocer los potenciales **participantes** de cada una de las universidades.

En congruencia con las preguntas y objetivos de investigación planteados para el presente trabajo, a continuación se establece el contexto y los **participantes** de ésta investigación en virtud de que los trabajos de corte cualitativo requieren una contextualización, aquí es importante señalar que se trabajará particularmente con estudiantes del programa educativo de Ciencias de la Comunicación, esto se revisará en primer lugar por la cercanía con la disciplina de quien suscribe la investigación y por contener una serie de Experiencias Educativas (EE) relacionadas con la investigación en las que los estudiantes del pregrado van, en la mayoría de los casos, configurando sus primeros acercamientos a la investigación.

En el programa educativo de Ciencias de la Comunicación que imparte la Universidad Veracruzana, existen dificultades que enfrentan los jóvenes estudiantes a la hora de encarar actividades de aprendizaje relacionadas con la investigación, por otro lado, algunos docentes que imparten materias del área, reportan casos específicos en los que los estudiantes se encuentran más aventajados, lo que hace pensar en la posibilidad de indagar en la configuración de las habilidades de investigación de los estudiantes a partir de la conformación de Entornos Personales de Aprendizaje. En este sentido, dentro de las instituciones con las que se trabajará se encuentran la propia Universidad Veracruzana, la Universidad Cristóbal Colón y la Universidad del Golfo de México, instituciones que imparte el programa educativo de Ciencias de la Comunicación.

3.5.1 De los criterios de inclusión, exclusión y eliminación

Dentro de los criterios de inclusión se encuentran, jóvenes universitarios que cursen el programa educativo en Ciencias de la Comunicación de las siguientes universidades: Universidad Veracruzana, Universidad Cristóbal Colón y UGMEX, que cursen experiencias educativas relacionadas con la investigación, para el caso de los criterios de exclusión. **No** se considerarán a estudiantes que no se encuentren cursando experiencias educativas vinculadas a la investigación o que contribuyan a su formación investigativa, también a aquellos que no

cuenten con acceso a TIC en la institución y en sus hogares para enfrentar las consignas académicas de trabajo. Finalmente, dentro de los criterios de eliminación se considerarán a aquellos estudiantes que no se presenten a las entrevistas semiestructuradas o entrevista grupal.

3.5.3.1 Matriz heurística general

A lo largo de esta tesis doctoral hemos remarcado el posicionamiento paradigmático, ontológico y epistemológico desde el que se comprende la realidad. En este sentido, es importante enfatizar que en la conquista del objeto de estudio que aquí se reporta, se ha realizado lo que Giesecke (2020) denomina una “vigilancia epistemológica progresiva” (p. 404), en el entendido que una investigación de corte cualitativo procura la descripción, exploración, comparación, comprensión e intuición de los fenómenos de estudio y que para ello es clave una “organización constante de las ideas”, toda vez que “la realidad social no sigue una causalidad lineal sino recursiva, en donde varios elementos influyen sobre el objeto o sujeto de estudio cualitativo”(Giesecke Sara Lafosse, 2020).

En tal sentido es importante recuperar como parte de un ejercicio de esclarecimiento del tipo de decisiones que se han tomado, una matriz que procure representar los alcances de un trabajo doctoral que ha apostado por reconocer en los propios estudiantes en tanto participantes del estudio, son un tipo de actor que desde su propia concepción, organiza, vive, crea y recrea sus propios recorridos a partir de representaciones e imágenes que no necesariamente se corresponden por lo esperado formalmente en el sistema educativo a nivel superior.

A continuación, se colocan la matriz heurística general que guío el proceso de análisis de los datos y que sintetizan el paradigma, método, enfoque, variables teóricas, conceptos, categorías, atributos, objetivos de los instrumentos, técnicas e instrumentos:

Tabla 7

Matriz Heurística General

Título: EPA: mediación y tecnologías para la formación en investigación en estudiantes de Comunicación en IES veracruzanas						
Paradigma: Interpretativo		Método: Fenomenológico		Matriz Heurística General		
Enfoque: Cualitativo		Objetivos y atributos para el diseño de instrumentos				
Variable teórica	Concepto	Categorías	Atributos	Objetivo del instrumento	Técnicas	Instrumentos
Entornos Personales de Aprendizaje (EPA)	“Conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender” (Adell y Castañeda, 2010, párr. 2)	1.- Prácticas de aprendizaje 2.- Hábitos de estudio 3.- Hábitos de lectura 4.- Redes Personales de Aprendizaje 5.- Competencias digitales	1.1. Acciones para resolver actividades de aprendizaje	Reconocer las formas en que los estudiantes universitarios configuran sus EPA y con ello la caracterización del tipo de actividades que realizan para el aprendizaje de la investigación	Observación participante	Guía de observación
			1.2. Distribución de tiempos para la realización de actividades de aprendizaje			
			1.3. Tipo de EPA			
			1.4. Recursos TIC para el desarrollo de actividades de aprendizaje			
			1.5. Prácticas dedicadas a la lectura			
			1.6. Tipos de lecturas			
			1.7. Páginas Web y plataformas para el aprendizaje			
			1.8. Competencias digitales de los estudiantes			

Habilidades Investigativas	“Dominio de las acciones generalizadoras del método científico que potencian al individuo para la problematización, teorización y comprobación de su realidad profesional, lo que contribuye a su transformación sobre bases científicas” (Aldas, Ávila y González, 2020, p. 46)	1.-Evidencias de aprendizaje 2.- Recursos educativos 3.- Materiales didácticos utilizados por estudiantes 4.- Enseñanza-aprendizaje de la investigación 5.- Concepción de la ciencia 6.- Concepción de la investigación 7.- Creencias sobre los métodos de investigación 8.- Dimensiones de los EPA	1.1 Recursos educativos para la enseñanza de la investigación	Analizar los recursos educativos que emplean los estudiantes en la configuración de sus EPA para el desarrollo de conocimientos y habilidades investigativas, en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje que vive el universitario	Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista
			1.2 Recursos educativos para el aprendizaje de la investigación 1.3 Evidencias de aprendizaje vinculadas al desarrollo de un trabajo de investigación 1.4 Evidencias de aprendizaje vinculadas a la investigación formativa o académica 1.5 Competencias mediáticas e informacionales para la selección de la información 1.6 Tipos de recursos educativos con los que se favorece el aprendizaje de la investigación 1.7 Modelos y representaciones mentales sobre la ciencia y la investigación			

Mediación docente	“Hemos de entenderla [...] como espacios, reales o imaginados, concretos o por concretar, físicos o inmateriales, a partir de los que construimos y producimos procesos de aprendizaje” (Ramón, 2018, p. 511)	1.- Arquitectura del aprendizaje 2.- Habilidades investigativas 3.- Materiales didácticos empleados por docentes 4.- Materiales didácticos utilizados por estudiantes 5.- Estrategias de enseñanza 6.- Recursos TIC 7.- Redes Personales de Aprendizaje	1.1 Actividades de aprendizaje vinculadas a la investigación	Analizar el discurso académico y consensuado en torno a la potencial significación que los universitarios manifiestan o testimonian sobre la construcción de EPA para el desarrollo de habilidades para la investigación	Entrevista grupal: Conversación que tiene unos objetivos y se desarrolla en una situación social de interrogación, de forma que implica un profesional y, al menos, una persona (Iñiguez, 2008, p.1)	Guión de entrevista grupal:
			1.2 Construcción de Entornos Personales de Aprendizaje, ¿qué hacer para aprender?			Únicamente constituye una indicación de qué debe tratarse en la entrevista pero, de ningún modo prescribe cómo ni en qué momento de la interacción debe plantearse cada una de las cuestiones que en él aparecen reflejadas (...)es una estructuración de contenidos que pretendemos tratar en la entrevista (conformado mediante consignas o contenidos, nunca preguntas), su exhaustividad dependerá de la estructuración de la entrevista (mejor sucinto y que no ocupe más de una página) (Iñiguez, 2008, p.3)
			1.3 Alfabetización mediática e informacional, ¿Qué decisiones se toman frente a la disponibilidad de información?			
			1.4 Habilidades investigativas para la producción de conocimiento			
			1.5 Habilidades investigativas para encarar actividades de aprendizaje			
			1.6 Estrategias de enseñanza para el desarrollo de habilidades de investigación			
			1.7 Prácticas de aprendizaje para el desarrollo de habilidades de investigación			
			1.8 Personas y recursos para el aprendizaje			

Tabla 8

Matriz metodológica

Matriz metodológica						
Preguntas de investigación	Objetivos	Técnicas de investigación	Instrumentos de colecta de datos	Participantes	Tipo de evidencia empírica obtenida	Formato o recursos empleados para la representación de la evidencia empírica
<i>General:</i> ¿Cuáles son los sentidos y significados de los Entornos Personales de Aprendizaje en la formación investigativa de los estudiantes universitarios de comunicación? <i>Específicas:</i> ¿Qué tipo de EPA configuran lo estudiantes de comunicación para favorecer habilidades	<i>General:</i> Analizar los sentidos y la significación de los EPA en la formación de habilidades investigativas desde la subjetividad universitaria entre estudiantes de la carrera de Ciencias de la Comunicación <i>Específicos</i> Describir las formas en que los estudiantes	Observación participante Entrevistas semiestructuradas Entrevista grupal	Guía de observación Guía de entrevista Guion de entrevista grupal	Estudiantes de la licenciatura en ciencias de la comunicación de las universidades: Universidad Veracruzana, Universidad del Golfo de México, Universidad Cristóbal Colón, en total 20 estudiantes con aplicación de 43 instrumentos en total.	Desde la observación participante: Contextualización a partir de un ejercicio descriptivo, las formas en las que se realizó el vínculo con las y los estudiantes, así como para ilustrar el proceso de configuración de los entornos personales de aprendizaje a partir de capturas de pantalla. A propósito de la entrevista semiestructurada: Identificación y reconocimiento de	Capturas de pantalla que representan los EPA de los estudiantes en el desarrollo de habilidades investigativas. Mapas conceptuales y semánticos que permiten reconocer el tipo de diferencias encontradas en los discursos de los estudiantes en la configuración de sus EPA y el tipo de apoyo recibido desde la mediación tecnopedagógica.

investigativas a partir de actividades de aprendizaje?	universitarios configuran sus EPA y con ello la caracterización del tipo de actividades que realizan para el aprendizaje de la investigación	las diferencias que vienen permitiendo la configuración más acabada o no de los EPA.	Descripciones y uso de citas textuales de las entrevistas procesadas para dar cuenta del sentido y significado de articular un EPA para favorecer habilidades investigativas.
¿Qué tipo de actividades de aprendizaje promueve la creación de EPA para el cumplimiento de tareas vinculadas a la investigación?	Analizar los recursos educativos que emplean los estudiantes en la configuración de sus EPA para el desarrollo de conocimientos y habilidades investigativas, en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje que vive el universitario	Desde la entrevista grupal: punto de inflexión de acuerdo y diseño que irán apuntalando lo que de forma individual y grupal se ha ido descubriendo.	
¿Qué tipo de recursos educativos favorecen el trabajo de mediación docente para la adquisición y desarrollo de habilidades investigativas desde la percepción de estudiantes universitarios?	Analizar los recursos educativos en torno a la potencial significación que los universitarios		

manifiestan o
testimonian sobre
la construcción de
EPA para el
desarrollo de
habilidades para
la investigación

3.6 Técnicas e instrumentos para el levantamiento de la información

En el entendido de que en una investigación cualitativa los instrumentos “deben ser abiertos y flexibles, como la investigación” (Castaño et al., 2017, p. 19) y que, desde la concepción investigativa de corte fenomenológico-interpretativo no existe como tal la idea de confiabilidad y validez, pues esto es producto del trabajo *intrínseco que realiza el propio* investigador, dado que no interesa una medición “objetiva” de la realidad, y sabiendo que, el pilotaje es producto de la decisión del propio investigador en tanto “Los resultados son subjetivos e incorporan las creencias y percepciones del investigador y los participantes, estos resultados permiten entender un fenómeno en una situación particular, no pudiendo ser generalizados de la misma forma que los cuantitativos” (Castaño et al., 2017, p. 8) a continuación se presentan los instrumentos de investigación para esta tesis.

Se ha dicho que este estudio doctoral se construye desde el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método fenomenológico cuyo propósito es explicar la significación atribuida a los EPA para el desarrollo de habilidades para la investigación, en este sentido, se hace pertinente señalar que las técnicas de investigación a utilizar serán: a) la observación participante, b) la entrevista semiestructurada y c) la entrevista grupal; de esta forma se hace oportuno aclarar lo que se entenderá por cada una de ellas. Se entiende por técnica lo que al respecto señala Granados (2020) como un “conjunto de actividades o un procedimiento peculiar que se valida a través de la práctica y es útil para la solución de problemas de conocimiento en el ámbito científico (...) utilizado para recolectar información” (p. 504).

3.6.1 Observación participante

En el caso de la observación participante, será entendida como:

una técnica de producción de datos consistente en que el etnógrafo observe las prácticas o “el hacer” que los agentes sociales despliegan en los “escenarios naturales” en que acontecen, en las situaciones ordinarias en que no son objeto de atención o de reflexión por parte de estos mismos, a la vez que participa en el desarrollo de esas prácticas de diferentes maneras y en distintos grados, que van desde intervenir activamente en su ejecución hasta simplemente estar presentes en esos escenarios (Jociles, 2017, p. 126)

A decir de Arreaga et al. (2018) la observación participante es una “técnica de investigación utilizada para recabar datos sobre las personas, los procesos, las culturas y comportamientos. Se caracteriza por ser flexible, permitiendo además proveer datos

específicos de la vida cotidiana de las personas” (p. 78). Existen subclasificaciones, estas pueden ser, de acuerdo a lo observado, observaciones estructuradas o no estructuradas, en este caso, la observación **estructurada** es entendida como “aquella en la que previamente se han definido los elementos específicos que se quieren observar, desagregando en dimensiones el fenómeno en cuestión” (Cortez & Maira, 2019, p. 5). También se le puede clasificar de acuerdo al registro de la información levantada, en este sentido, existen observaciones sistemáticas y no sistemáticas; para los propósitos de este trabajo de tesis, se clasificará como una observación participante estructurada sistemática, entendida ésta última como “aquella que registra la información en una pauta o instrumento que guía el modo como se levanta” (Cortez & Maira, 2019, p.6).

3.6.2 Entrevista grupal

Por otro lado, la entrevista grupal se define como un proceso “donde los componentes dialogan, debaten, negocian y consensuan sobre el tema que se plantea. Estas personas están coordinadas por un moderador y se llega a unas conclusiones finales” (Castaño et al., 2017, p. 15), o como lo señala Íñiguez (2008) como una “conversación que tiene unos objetivos y se desarrolla en una situación social de interrogación, de forma que implica un profesional y, al menos, una persona” (p. 1).

Finalmente, la entrevista grupal ayudará a comprender e identificar la significación que dan los universitarios a la construcción de EPA para el desarrollo de habilidades para la investigación.

3.6.3 Entrevista semiestructurada

En el caso de la entrevista semiestructurada se puede entender como aquella que: recolecta datos de los entrevistados a través de un conjunto de preguntas abiertas (...) el entrevistador dispone de un guión que recoge los temas que debe tratar a lo largo de la entrevista. Sin embargo, el orden en el que se abordan los diversos temas y el modo de formular las preguntas se dejan a la libre decisión y valoración del entrevistador (Lázaro, 2021, p. 12).

Sobre ese último apunte, otros autores señalan que “los entrevistados pueden ser expuestos al mismo guión, aunque con libertad en los ejes que guían sus respuestas, sin forzar el orden de las preguntas” (Trindade, 2016, p. 20). De acuerdo con el objetivo general y los **específicos** planteados en esta investigación, se observa pertinente ocupar la observación

participante con el propósito de identificar las formas en las que los estudiantes construyen sus EPA, así como sus tipologías para encarar actividades de aprendizaje relacionadas con la investigación. Las entrevistas para reconocer los tipos de recursos educativos que favorecen el desarrollo de habilidades investigativas entre estudiantes y docentes universitarios, así como desde una perspectiva personal, reconocer la significación atribuida a los EPA.

3.6.4 Instrumentos de investigación

En congruencia con lo planteado en las técnicas de investigación, los instrumentos propuestos para este trabajo doctoral son: guía de entrevista, guión de entrevista grupal y guía de observación. Se entenderá por instrumento a aquel que “es funcional a la técnica y se distingue por tres procesos que no siempre se llevan a cabo al mismo tiempo, estos son la captación, el registro y la medición” (Granados, 2020, p. 504). A continuación, se define cada uno.

3.6.5 De la guía de entrevista

De acuerdo con la técnica escogida de entrevista semiestructurada, se corresponde la elaboración de un instrumento denominado guía de entrevista, que puede entenderse como:

Una relación de los temas y subtemas que desean tratarse de acuerdo con los objetivos de investigación. Lo habitual es que se combinen en él preguntas directas, preguntas indirectas y formulaciones generales sobre las cuestiones a tratar, que dan libertad al entrevistador para plantear la cuestión como convenga a la situación y al entrevistado (Cardenal de la Nuez, 2016, p.1)

Además, una guía de entrevista puede definirse como “el concentrado de objetivos plasmados a manera de preguntas y temas a tratar en la sesión que tiene como finalidad no dar la impresión de improvisación” (Granados, 2020, p. 505).

De acuerdo a Salkind (2012) para diseñar una entrevista, se debe atender al siguiente procedimiento:

Plantear el propósito de la entrevista, teniendo en cuenta las metas del proyecto. Se revisa la bibliografía pertinente para averiguar qué se ha hecho en el pasado y si se han realizado o no otros estudios por entrevista. Seleccionar una muestra que sea apropiada para el estudio tanto en sus características como en el tamaño. Crear las preguntas, estas deben ser claras y directas, independientemente de si son estructuradas o no. Sin intenciones ocultas, dobles negativos o difíciles de entender. Capacitar a los entrevistadores (pp. 214-215).

3.6.6 Del guión de entrevista grupal

Una guía de entrevista grupal se puede definir como “estructuración de contenidos que pretendemos tratar en la entrevista (conformado mediante consignas o contenidos, nunca preguntas), su exhaustividad dependerá de la estructuración de la entrevista (mejor sucinto y que no ocupe más de una página)” (Íñiguez, 2008, p. 3).

Para la elaboración del instrumento de recolección de información correspondiente al guión de entrevista grupal, se debe diseñar “con el mismo método que el de entrevista, aunque sin tanto detalle: se trata, simplemente, de tener un recordatorio de las cuestiones que se desea abordar” (Cardenal de la Nuez, 2016, p. 3). En este caso el guión de entrevista grupal es “menos directivo que la entrevista semi-estructurada, pues descansa en facilitar, mediante el diseño intragrupo y la actitud y las escasas, pero decisivas, intervenciones del moderador, la creación de un “yo” grupal sobre el tema a tratar” (Cardenal de la Nuez, 2016, p.1), en la elaboración del guión de entrevista grupal no se debe perder de vista que “para elegir las preguntas hay que tener en cuenta qué datos necesitamos, qué estamos preguntando y cómo, asimismo debemos reflexionar si haciendo las preguntas de otra forma obtendríamos resultados diferentes” (Castaño et al., 2017, p. 23).

3.6.7 De la guía de observación participante

Una guía de observación se puede definir como “el instrumento que permite al observador situarse de manera sistemática en aquello que realmente es objeto de estudio para la investigación; también es el medio que conduce la recolección y obtención de datos e información de un hecho o fenómeno” (Cortez & Maira, 2019, p. 4). Se ha dicho antes que, la guía de observación participante será de tipo estructurada y sistemática por lo que existe la necesidad de un trabajo más cuidadoso “pues el investigador debe, inicialmente, integrarse al grupo o comunidad en estudio, para una vez allí, ir realizando una doble tarea: desempeñar algunos roles dentro del conjunto, a la par que ir recogiendo los datos que procura conseguir” (Gutiérrez, 2019, p. 137).

3.6.8 Credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad

En la conformación metodológica de los trabajos de investigación de corte cualitativo existen diferentes criterios a los que se hará alusión en este apartado, así, con la existencia de

una pluralidad metodológica, también existen un punto de coincidencia entre autores e investigadores que abonan a la comprensión de esta idea en las investigaciones que emergen del paradigma hermenéutico. En tal sentido, la propuesta de Álvarez-Gayou (2003) plantea que desde las investigaciones cuantitativas se busca validez y confiabilidad en tanto desde lo cualitativo se busca autenticidad en términos de lo que los **participantes** expresen frente a su experiencia o como parte del fenómeno en cuestión, en tal sentido, la confiabilidad manejada desde el positivismo, queda anulada en un paradigma cualitativo. Para Álvarez-Gayou (2003) como para otros (Plaza et al., 2017), la triangulación es un concepto recurrente en la literatura especializada para soportar la idea de dar certeza y credibilidad al trabajo de investigación cualitativo. Un concepto importante en el trabajo de Álvarez-Gayou (2003) será el de la saturación, referida “al momento en el que durante la obtención de información, ésta empieza a ser igual, repetitiva o similar” (p. 33).

3.6.8.1 De la credibilidad

Para la propuesta de criterios con los que se otorga certeza a este trabajo doctoral, se propone entender la credibilidad como aquella que:

es obtenida cuando el investigador luego de haber recolectado las experiencias de los participantes a través de las técnicas etnográficas entrevista a informantes y la observación esta provoca satisfacción que son reconocidos por los participantes como una verdad cercana a la que han manifestado (Plaza et al., 2017, p. 346).

Lo anterior implica el diseño y propuesta de algunos aspectos clave que permitan corroborar los compromisos asumidos desde este trabajo doctoral.

3.6.8.2 De la transferibilidad

Se entenderá por transferibilidad lo que al respecto señalan Plaza et al. (2017), como “el puente entre la validez externa y generabilidad, refiriéndose a socializar los resultados a otras poblaciones. La audiencia o el lector del informe son los que determinan si se puede transferir o compartir la información obtenida con otro mundo” (p. 346); de tal suerte que las consideraciones más importantes para la definición de dicha transferibilidad, proviene de los propios informantes.

3.6.8.3 De la dependencia

Entendiendo que “en ciencias sociales no es posible la replicabilidad absoluta; la visión de una realidad holística y compleja no alienta el aislamiento de variables” (Plaza et al., 2017, p. 347), de esta forma la dependencia “también llamada consistencia, hace referencia a la estabilidad de los datos” (Plaza et al., 2017, p. 348). Aún y cuando la dependencia ha sido retomada por investigaciones cualitativas como aquella que en términos de comparación con lo hecho desde los trabajos de corte positivista se refiere a la confiabilidad, también es válido señalar que, la dependencia es un concepto polémico en tanto “el logro de la estabilidad es imposible cuando se estudian contextos reales y por tanto irrepetibles” (Plaza et al., 2017, p. 348).

3.6.8.4 De la confirmabilidad

La confirmabilidad se entenderá en el contexto de este trabajo doctoral como aquella que “se mantiene en la aspiración ética de mostrar los posibles sesgos del investigador en todo el proceso. Los procedimientos para obtener la confirmabilidad irían sobre todo orientados a conseguir explicar el posicionamiento del investigador/a” (Plaza et al., 2017, p. 348).

3.6.8.5 Atención de los criterios de: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad

Como parte de la propuesta metodológica para atender la credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad de la que hablan diversos autores se recurrirá a las siguientes acciones:

- Se seleccionarán los **participantes** clave para la fase del trabajo de campo.
- Se otorgará igualdad de condiciones y relevancia a los **participantes** del estudio.
- Se capturará la información levantada en el trabajo de campo a través de diversos dispositivos, analógicos y digitales, escritos y audiovisuales.
- De recurrir a la tecnología por el contexto pandémico actual, se procederá a la grabación completa de las sesiones a través de Microsoft Teams.

- Se procurará un registro escrito de lo recogido en el terreno de lo empírico, independientemente de los soportes digitales.
- Se presentarán los resultados de la investigación de forma amplia, clara y precisa, con el objetivo de que los lectores consideren la posibilidad de rehacerla en otros contextos.
- Se describirá con pertinencia y suficiencia el diseño metodológico de la investigación.
- Se contextualizará el trabajo desde los espacios de enunciación.
- Se especificarán técnicas e instrumentos de investigación empleados en el trabajo de campo.
- Se compararán los resultados de este estudio doctoral con los de otros estudios presentados en eventos de investigación.
- Se expondrá el trabajo doctoral a la retroalimentación de investigadores, estudiantes de programas de doctorado del área del aprendizaje mediado por tecnologías.
- Se realizará la transcripción en versión completa de las audiograbaciones de las entrevistas grupales y semiestructuradas.
- Se recurrirá a la triangulación de datos entendida como “la utilización de diversas fuentes de datos en un estudio” (Álvarez-Gayou, 2003, p.32).
- Los instrumentos de investigación fueron sometidos a consideración de otros expertos en la Universidad Pedagógica Nacional en el marco de una estancia doctoral para su retroalimentación y acreditación a juicio de expertos.

3.6.9 Etapas y fases de la investigación

Para este trabajo doctoral se declaran dos tipos de fases, con la intención de dar claridad al proceso que se seguirá en su apartado de diseño metodológico; así, la primera fase será con respecto al enfoque de investigación cualitativa y la segunda con respecto al método elegido para el desarrollo y tratamiento informativo en el trabajo de campo.

De esta forma, lo correspondiente al trabajo por su enfoque de investigación, tiene que ver con la propuesta de Rodríguez et al. (1999) y (Monje, 2011) en la que se destacan las fases: a) preparatoria, b) trabajo de campo, c) analítica, d) informativa.

3.6.9.1 Fase preparatoria

La fase preparatoria es aquella en la que “el investigador, tomando como base su propia formación investigadora, sus conocimientos y experiencias sobre los fenómenos educativos, y claro está, su propia ideología, intentará establecer el marco teórico-conceptual del que parte la investigación” (Rodríguez et al., 1999, p. 65) además, aquí, el investigador dedica tiempo a la planificación de actividades que se ejecutarán en las siguientes fases, por ello implica un doble proceso i) reflexivo y de ii) diseño. Este trabajo doctoral cuenta con avance significativo en la conformación de un marco teórico conceptual en el que se ha revisado a diversos autores que abordan parte de la problemática aquí planteada.

3.6.9.2 Fase trabajo de campo

El trabajo de campo es aquella fase en la que “el investigador a través de su habilidad, paciencia, perspicacia y visión (...) obtiene la información necesaria para un buen estudio cualitativo” (Rodríguez et al., 1999, p. 71), esto implica meticulosidad por parte del investigador en el levantamiento y organización de su información, lo que conlleva la planificación y conformación de las técnicas e instrumentos de investigación. En el presente trabajo doctoral, esto ha sido declarado en los apartados correspondientes, encuadrando el paradigma, enfoque, construcción del problema de investigación: preguntas y objetivos con el tipo de técnicas: i) observación participante, ii) entrevista semiestructurada y iii) entrevista grupal, así como los instrumentos de investigación: i) guía de observación, ii) guía de entrevista y iii) guión de entrevista grupal, lo anterior conlleva la realización de propuestas de cartas de consentimiento informado, cartas de acceso al campo, cartas de revocación de consentimiento.

3.6.9.3 Fase analítica

La fase analítica es aquella que “inicia tras el abandono del escenario” (Rodríguez et al., 1999, p. 75), y por tanto se considera como “un proceso con un cierto grado de sistematización que, a veces, permanece implícita en las actuaciones emprendidas por el investigador” (Rodríguez et al., 1999, p. 75).

3.6.9.4 Fase informativa

Por otro lado, la fase informativa corresponde a la parte final y por tanto es “un proceso de investigación que culmina con la presentación y difusión de los resultados” (Rodríguez et al., 1999, p. 76).

Tabla 9

Fases del trabajo de tesis por su enfoque de investigación



Nota: Adaptado de Rodríguez et al. (1999)

3.6.10 Fases del trabajo de tesis por su método de investigación

Con respecto al método de trabajo, se reconocen las siguientes fases: i) actitud natural, ii) epojé (reducción eidética), iii) epojé (reducción trascendental), iii) constitución.

el método fenomenológico consistiría en: 1) partir de la actitud natural; 2) epojé – reducción eidética; 3) epojé – reducción trascendental; 4) constitución. Todo el método se encuentra transversalizado por la descripción: se describen las vivencias de los fenómenos hasta lograr su esencia (eidos) (Aguirre-García & Jaramillo-Echeverri, 2012, p. 59)

La actitud natural tendrá una significación relacionada con la forma en la que se vive de manera cotidiana los acontecimientos de la vida, en los que no necesariamente el sujeto se da cuenta detalladamente de lo que en términos generales, significa su devenir, sin que esto infiera la idea de que existe un mundo independiente de la conciencia como afirman las ciencias positivas, en tanto la epojé “es un recurso metodológico que suspende la creencia característica de la actitud natural de que el mundo y sus objetos existen” (Husserl, 2011, p. 160), en su texto, Husserl hará mención de palabras como Einklammerung que significa puesta en paréntesis o Ausschaltung que se refiere a la desconexión (Husserl, 2011), para caracterizar la epoché. En tanto la reducción fenomenológica dividida en dos momentos significará por una parte, el acceso al mundo de las ideas, estas entendidas como “estructura universal y necesaria de las cosas” (Husserl, 2011, p. 162) alejada de la noción de una

representación mental solamente; por otra parte, en la reducción trascendental en donde aparece propiamente la subjetividad y el mundo.

La reducción es pues entendida como “la subjetividad que permanece oculta mientras estamos absortos en los quehaceres cotidianos y la actitud prefilosófica de la vida natural, donde existimos entre otras cosas y personas al mismo tiempo que nos olvidamos de nosotros mismos” (Husserl, 2011, p. 166). Aquí debemos hacer una consideración respecto de lo que a propósito de los planteamientos husserlianos, hiciera Schutz sobre la fenomenología trascendental, donde el filósofo señalará que desde esa fenomenología, no habrá un interés por el objeto mismo sino “su sentido tal como es constituido por las actividades de nuestra mente” (Gros, 2016, p. 157) este planteamiento recupera la idea de que el mundo no es algo dado en el cual la conciencia se limita a aprehender, sino “es la subjetividad trascendental la que constituye la realidad qua unidad de sentido” (Gros, 2016, p. 158).

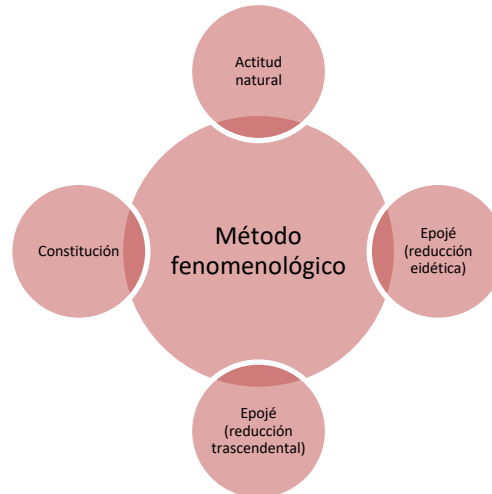
En cuanto a la constitución se referirá a la “dotación de sentido como obra (Leistung) propia de la conciencia pura” (Rodríguez et al., 1999, p. 93), por ello, la constitución como apartado de este método “trata de averiguar cómo se constituyen conscientemente las unidades objetivas de toda región y categoría; trata de mostrar sistemáticamente cómo estén diseñadas por su esencia todas las relaciones de una real y posible conciencia” (Rodríguez et al., 1999, p. 93)

De esta forma los planteamientos de la fenomenología en tanto método y también desde lo filosófico, conducen al establecimiento y comprensión del fundamento del enfoque cualitativo de la investigación, enfoque este que se plantea como viable para el estudio de los EPA.

Así, “lo característico de los estudios cualitativos es que dirigen las preguntas de la investigación a casos o fenómenos, y buscan modelos de relaciones inesperadas o previstas” (Stake, 1999, p. 45). De esta forma se considera que, para la propuesta metodológica del estudio de los EPA en su vinculación con la formación en investigación, tendría que profundizarse desde una perspectiva comprensiva, esto es, desde lo fenomenológico.

Figura 14

Fases del trabajo de tesis por su método de investigación



Nota: Método fenomenológico adaptado a partir de los planteamientos de Husserl

3.7 Método de análisis e interpretación

Como un ejercicio de vigilancia epistemológica, así como de atención a la congruencia en la articulación de este trabajo de tesis doctoral, a continuación, se recuperan algunos aspectos del marco epistémico que orientaron y dieron sentido a esta investigación. De igual forma se advierten decisiones tomadas desde la propuesta de tratamiento y análisis de datos cualitativos que enseguida se describe.

La estrategia del análisis ha consistido en dos fases: 1) Fase de planeación y 2) Fase analítica en profundidad. La primera se divide en las siguientes cuatro etapas:

3.7.1 Fase textual

a) Transcripción de los instrumentos de investigación (entrevistas semiestructuradas, entrevista grupal, observación participante): se utilizó la tecnología de Google Colab y Whisper AI. Como parte del trabajo de transcripción digital, se regresará a las grabaciones originales para hacer las correcciones necesarias a las transcripciones y con ello ajustar el texto a las expresiones de los informantes.

- b) Comparación de las transcripciones con las notas de campo y ajustes a los datos.
- c) Integración de expediente del informante con: instrumento impreso, notas de campo e impresión de la transcripción de la entrevista completa.
- d) Procesamiento digital de la entrevista.
- e) Lectura integral del documento: lectura completa de la información obtenida producto de la aplicación de los instrumentos de investigación.

3.7.2 Fase categórica

- f) Construcción de códigos y categorías: elaboración de códigos por cada tipo de instrumento para el análisis de la información. En esta fase se procede a la elaboración del sistema de códigos para la siguiente fase de análisis textual yendo de las estructuras a los sujetos y de los sujetos a las estructuras.
- g) Subrayado de la entrevista en formato digital con base en códigos y categorías para su posterior análisis.
- h) Se identificarán, si las hubiera, categorías emergentes.

3.7.3 Fase analítica

- i) El tipo de análisis es descriptivo-analítico, interpretativo y motivacional. Ocupando la teoría de rango medio para evaluar la correspondencia de lo señalado teóricamente y los hallazgos empíricos producto del trabajo de campo.
- j) Se realizará un análisis estructural que involucra la identificación de patrones y conexiones significativas.
- k) El texto será dividido en unidades de significado para descubrir temas comunes.

3.7.4 Fase reflexiva

- l) Releer los datos y condensar oraciones que impliquen ideas sobre los datos, los cuales estarán sustentados en citas textuales de los informantes, mismas que serán interpretadas a la luz de las teorías revisadas en el apartado del marco teórico-conceptual.
- m) Construcción de mapas conceptuales y/o mentales para la visualización de los datos cualitativos.

3.7.5 Fase analítica en profundidad

De acuerdo con el enfoque de investigación, el trabajo consta de una fase de análisis en profundidad en el que se destaca el tratamiento de los datos a propósito del marco teórico-conceptual desarrollado, retomando la etapa descriptiva de la tesis, recuperando algunos planteamientos de las teorías del *constructivismo sociocultural de Vygostky, la teoría de la actividad de Egeström y los modelos de Entorno de Aprendizaje Constructivista (EAC) así como el de Comunidad de Indagación*. Recordando que en un trabajo de corte cualitativo un marco teórico no es prescriptivo y por tanto se entra y sale del mismo a consideración del investigador.

El proceso de recuperación de la teoría estará ligado a la forma de comprensión del objeto de estudio por parte del investigador y con ello, se entiende que lo teórico-conceptual sirve para articular elementos de un fenómeno que permite reconocer sentidos y significados en la configuración de los Entornos Personales de Aprendizaje, en tanto es un concepto que permite nombrar aquello que interesa al investigador.

En la fase analítica a profundidad se recuperan elementos del marco teórico-conceptual y epistémico para reconocer en la información recogida en el trabajo de campo, aquellas expresiones que permiten dilucidar los sentidos y significaciones que se han configurado desde los EPA en el desarrollo de habilidades investigativas; contrastando la teoría con la evidencia empírica y regresando, en un ejercicio de andanzas y contrastes con aquellos elementos que permitan darle estructura a la información.

En síntesis, la fase analítica si bien recupera elementos de lo epistémico y teórico-conceptual, es importante considerar que no se circunscribe exclusivamente a ello, en tanto en un trabajo de corte cualitativo, lo teórico-conceptual permite nombrar parte de un fenómeno educativo cuya variedad conceptual responde a conceptos ligados e interpretados en una forma holística y por tanto con un tipo de racionalidad diferente.

3.7.6 De la estrategia para la presentación de los hallazgos

La propuesta para el tratamiento de datos cualitativos consta de una serie de fases que fundamentan y dan sentido a la recolección de información en la etapa del trabajo de campo. Estas decisiones metodológicas ahora en el tratamiento, pretenden dar claridad, así como presentar la información que ha resultado significativa en el contexto de un trabajo de corte fenomenológico y por tanto cualitativo; en donde, es oportuno recordar que las premisas

ontológicas, epistemológicas y metodológicas son por completo opuestas a un trabajo de corte positivista, ya se ha fundamentado puntualmente el por qué un estudio fenomenológico para el abordaje de los *Entornos Personales de Aprendizaje* y su vinculación con la formación de habilidades para la investigación entre los universitarios, en otros apartados del trabajo doctoral.

Es en este tipo de estudio en donde, por su naturaleza, se apela a los hallazgos para presentar y representar información particularmente significativa, producto de las decisiones que el investigador ha considerado pertinente, toda vez que es él, quien- en el terreno de lo empírico, ha logrado vincularse y por tanto palpar el terreno de lo que le aparece a los **participantes** que ha estudiado. Sumado a lo anterior aquí se desarrolló una construcción de categorías robustas producto de una revisión profunda de lo teórico y documental.

Hay que enfatizar que los resultados presentados, como es sabido, en un estudio cualitativo, no son generalizables, y es precisamente en la profundidad de los datos, así como en la riqueza informativa que se desprende del tipo de técnicas e instrumentos aplicados, de donde surgen hallazgos interesantes que podrían dar la pauta a otras líneas de investigación. Lo anterior supone el desarrollo de otros trabajos de investigación que asuman diversas perspectivas metodológicas para seguir analizando la complejidad que supone el objeto de estudio planteado; por ahora toca dar cuenta de los hallazgos producto de la aplicación de entrevistas semiestructuradas, entrevistas grupales y observaciones participantes para este estudio doctoral.

En toda investigación es importante realizar una presentación de los hallazgos más significativos producto del levantamiento de información en el trabajo de campo. A continuación, se describe una estrategia para el tratamiento de la información, así como la interpretación de los hallazgos.

Esta estrategia recupera el marco epistémico de este trabajo doctoral, partiendo de las subpreguntas de investigación para después llegar a la pregunta general de investigación. Esta decisión se toma en el entendido de que son justamente las subpreguntas de investigación las que, como resultado de un trabajo de investigación, permitirían aproximarse a las respuestas que pudiera arrojar la pregunta general de investigación.

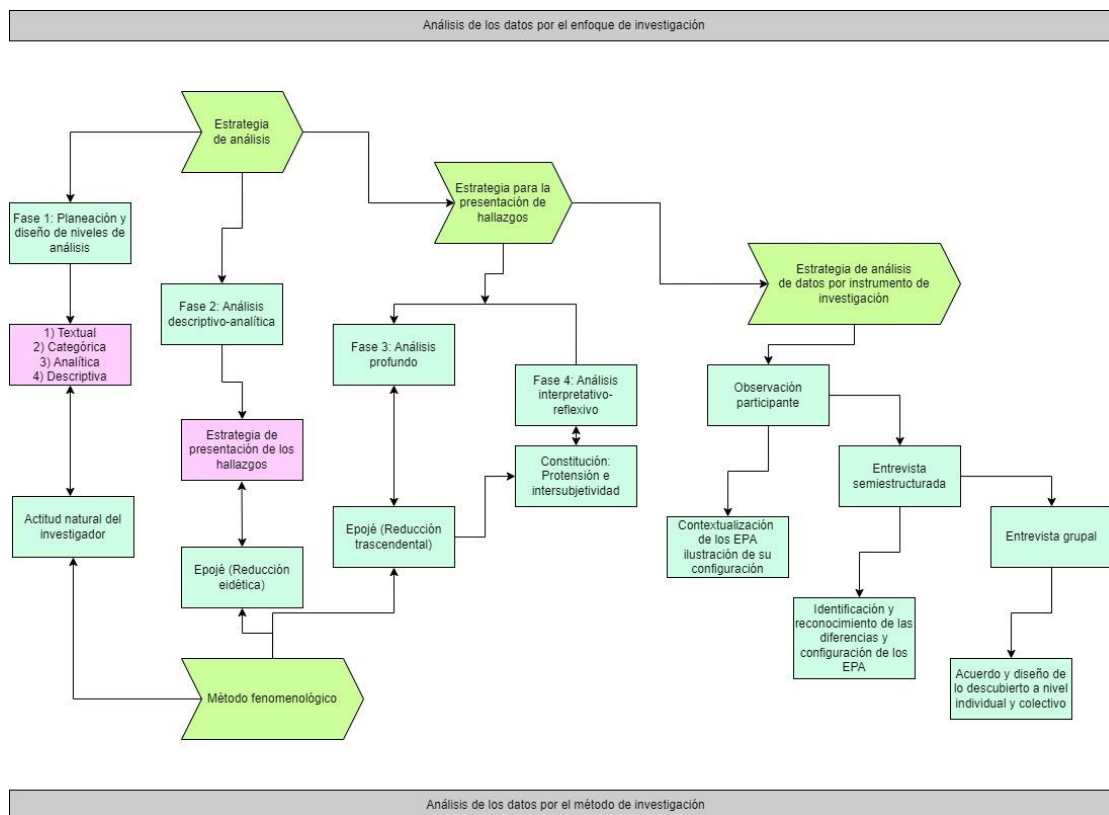
En cuanto a los objetivos, entendidos estos como un lugar de llegada, serán retomados con posterioridad para reconocer si el trabajo logró alcanzarlos o hacen falta otros estudios

que den paso al desarrollo de líneas de investigación diferentes. Dicho esto, la presentación de los hallazgos, está dividida en dos grandes etapas: 1) La etapa descriptiva-analítica en donde se da pauta a la revisión de lo encontrado en el trabajo de campo, colocando, desde la lógica cualitativa, aquellos aspectos que dan significado y sentido a las prácticas y formas de entender el mundo de los **participantes** en cuestión, soportados en argumentaciones teóricas que han sido exploradas en los apartados correspondientes: el marco teórico-conceptual y estado del arte.

Además, se hará uso de imágenes del trabajo realizado con los informantes, cuya intención es la de representar gráficamente los datos cualitativos a partir de una serie de gráficos que orienten el tipo de tratamiento que se le ha dado a la información; 2) la otra fase es la interpretativa-reflexiva en donde se da paso al análisis e interpretación profunda de los datos producto del trabajo de campo. Aquí se pasa a un estadio diferente, que implica reflexiones concienzudas sobre lo reportado en la etapa descriptiva, apelando a la construcción de categorías y subcategorías que permiten dar viabilidad y tratamiento a los datos como a continuación se ilustra en el modelo de tratamiento de datos cualitativos. Hace falta recordar que el análisis es un ejercicio heurístico donde el oficio y la creatividad del investigador, así como la rigurosidad y sistematización de la información dan pertinencia a la manera en la que se abordan los datos recogidos.

Figura 15

Integración del análisis de datos cualitativos por enfoque y método de investigación



Nota. Las etapas del método fenomenológico en correspondencia con las fases del trabajo de investigación cualitativo.

Como se ha dicho, se recuperaron las subpreguntas de investigación como un primer momento de la etapa descriptiva, a partir de la Matriz Epistémica del trabajo que muestra, además, la pregunta general de investigación, el objetivo general de investigación, los objetivos específicos y el apunte sobre la eliminación de los supuestos.

Figura 16

Matriz Epistémica

Pregunta general de investigación	Subpreguntas de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Supuesto preliminares o teóricos
¿Cuál es la significación de los Entornos	¿Qué tipo de EPA configuran lo estudiantes	Explicar la contribución de los EPA a la	Identificar los Entornos Personales de	Para efectos de este trabajo doctoral, se

Personales de Aprendizaje en la formación investigativa de los estudiantes universitarios de comunicación?	de comunicación para favorecer habilidades investigativas a partir de actividades de aprendizaje? ¿Qué tipo de actividades de aprendizaje promueve la creación de EPA para el cumplimiento de tareas vinculadas a la investigación? ¿Qué tipo de recursos educativos favorecen el trabajo de mediación docente para la adquisición y desarrollo de habilidades investigativas desde la percepción de estudiantes y docentes universitarios?	formación de habilidades investigativas desde la subjetividad universitaria entre estudiantes de la carrera de Ciencias de la Comunicación	Aprendizaje que construyen los estudiantes de Ciencias de la Comunicación de las universidades veracruzanas al momento de encarar actividades de aprendizaje de corte académico e investigativo. Categorizar las actividades de aprendizaje que promueven la creación de EPA para el cumplimiento de tareas vinculadas a la investigación. Comparar el tipo de recursos educativos que favorecen la adquisición y desarrollo de habilidades investigativas desde la percepción de docentes y estudiantes universitarios.	tomó la decisión metodológica y epistemológica de no incluir supuestos para llegar con la menor cantidad de ideas o prejuicios al levantamiento de la información en su dimensión empírica.

Entendiendo que sería inoperable presentar toda la información que se ha levantado producto del trabajo de campo, aquí se abona a la presentación de hallazgos, la discusión, conclusiones, así como los límites del estudio.

De esta forma, tal como se observa en la matriz 1, se tuvo como objetivo general determinar los sentidos y la significación de los Entornos Personales de Aprendizaje (EPA) en la formación de habilidades investigativas desde la subjetividad universitaria entre estudiantes de la carrera de Ciencias de la Comunicación de tres universidades del Puerto de Veracruz: Universidad Veracruzana (UV), Universidad Cristóbal Colón (UCC), Universidad del Golfo de México (UGMEX).

Como objetivos específicos se persiguió: a) identificar los EPA que construyen los estudiantes de Ciencias de la Comunicación al momento de encarar actividades de aprendizaje de corte académico-investigativo, b) categorizar las actividades de aprendizaje que promueven la creación de EPA para el cumplimiento de tareas vinculadas a la investigación y c) comparar el tipo de recursos educativos que favorecen la adquisición y desarrollo de habilidades investigativas desde la percepción de los estudiantes universitarios.

Un estudio fenomenológico sobre la significación de los EPA entre los estudiantes universitarios se encuentra directamente conectado con las subjetividades o, visto de otra forma, lo que le aparece al sujeto como parte de un proceso de apropiación/constitución de imaginarios tecno-comunicacionales. Estos imaginarios permiten reconocer la complejidad que supone la incorporación tecnológica tanto en las aulas como en los procesos y vida cotidiana, pues, desde un espacio áulico a partir del perfil de la política educativa, se construye un discurso que parece tener un vínculo directo con la calidad y la innovación, dejando por fuera algunas narrativas que complejizan la mirada sobre el aprovechamiento de las tecnologías y las múltiples perspectivas que se desprenden de su uso.

3.7.7 Estrategia de análisis de datos por instrumento de investigación

Sabiendo que la investigación cualitativa no representa una receta de cocina sino un ejercicio heurístico y creativo en donde la imaginación, la inventiva y la creatividad del investigador, juegan un papel importante y, que, anclados a las formas de tratamiento de los datos, definidas por Denzin y Lincoln (2011), se da sentido a la propuesta y por tanto al tipo de decisiones que se toman alrededor de un fenómeno de estudio. Es pues el propio investigador un elemento clave en la conformación de las estrategias y decisiones epistemológicas y metodológicas que le dan orientación al trabajo de corte cualitativo, el cual, desde su propia subjetividad, le abona a la comprensión de un fenómeno que por sus características podría estar significando multiplicidad de cosas.

De esta forma, a la luz de un ejercicio de sistematización riguroso de corte hermenéutico y heurístico, se hará el tratamiento de los datos. Para ello, vale la pena una pregunta: ¿cómo se va a representar la información? Tanto en la etapa descriptiva-analítica como en la interpretativa-reflexiva, se hará un análisis por instrumento de investigación bajo la siguiente lógica sistemática:

3.7.8 El tratamiento por instrumento de investigación

Los datos obtenidos producto de la observación participante serán el punto de inicio para contextualizar a partir de un ejercicio descriptivo, las formas en las que se realizó el vínculo con las y los estudiantes, así como para ilustrar el proceso de configuración de los entornos personales de aprendizaje a partir de una serie de capturas de pantalla que permiten reconocer las formas en las que se configuran los EPA para la formación investigativa observada en los estudiantes tomando en consideración una mirada holística y al mismo tiempo compleja, mismas que tienen que ver con la ilimitada cantidad de factores que podrían intervenir en el fenómeno en cuestión.

Por otro lado, la entrevista semiestructurada permitirá iluminar el camino para identificar y reconocer diferencias que vienen permitiendo la configuración más acabada o no de los EPA para la formación investigativa, para, con los testimonios, hacer una suerte de bordado (Ortiz, 2004) a manera de interpretación a partir de lo observado, donde la mirada intuitiva y la recuperación de memorandos, podrán sostener los detalles de lo observado. Para el caso de la entrevista grupal, en la medida en que es un ejercicio dialógico que integra múltiples experiencias y miradas, será punto de inflexión de acuerdos y diseños que irán apuntalando lo que de forma individual y grupal se ha ido descubriendo. De esta manera se conforma un itinerario interpretativo en torno al fenómeno de estudio.

3.7.9 Apuntes sobre la mirada asumida: la subjetividad del investigador

Tal como lo señala Mora (2013), es importante realizar un ejercicio de transparencia y congruencia ética con relación al tratamiento de la información, de tal suerte que se reconoce imperioso el esclarecer “mis intuiciones y mi orientación personal y académica, mi subjetividad, con procedimientos sistemáticos para la generación de conocimiento válido que tuviera legitimidad” (p. 153). En tal sentido en este apartado se reconoce la necesidad de hacer visible una serie de ideas propias de la imaginación y del tratamiento sistemático de datos que permitieron ir trazando la complejidad del estudio en un ir y venir, lo que trajo

como consecuencia revisar los diferentes posicionamientos que sobre los EPA se han tenido a los largo de los últimos años cuando se ha convertido en un fenómeno/objeto de estudio que dada su naturaleza permite acercarse desde un plano interpretativo en donde se busca indagar al nivel de la significación sobre aquello que le aparece al sujeto a la hora de construir sus propios EPA, para formarse en la investigación. Cuando se aborda aquí la imaginación, la entendemos como lo propone Mora (2013) como aquella que “va más allá de la identificación con la imagen del otro y de la construcción simbólica de lo real, o de la realidad. Algunos filósofos la definen como un estadio anterior a las imágenes con significado” (p. 161).

En tal sentido es importante decir que aquello que fue propiamente atribuido a la imaginación en tanto recurso para pensar un proyecto de investigación vinculado a los EPA que tuvo que ver con las propias experiencias del sujeto investigador, a quien le ha caracterizado una biografía, donde el componente estudiantil ha tenido lugar en la conformación de una identidad que le ha permitido desarrollar ciertas habilidades para hacer frente a los retos del sistema educativo mexicano y del cual ha obtenido, reconocimientos y estímulos tanto morales como económicos, es por ello bajo la mirada imaginativa y subjetiva de lo que significa ser estudiante, esto es un sujeto en disposición de conocer, aprender y generar conocimiento para la transformación de su realidad, apostó por indagar en la conformación de los EPA de jóvenes universitarios en donde, además, se deja entrever la configuración de identidades y maneras de asumir los retos educativos a nivel universitario, que enfrentan los **participantes** del estudio.

Para el caso de las entrevistas semiestructuradas, así como para las entrevistas grupales, se procedió a la construcción de categorías que se muestran a continuación:

Categorías:

- a) Evidencias de aprendizaje
- b) Recursos educativos
- c) Materiales educativos utilizados por estudiantes
- d) Enseñanza-aprendizaje de la investigación desde las voces universitarias
- e) Concepción de la ciencia en la mirada estudiantil
- f) Concepción de la investigación, aproximación desde el enfoque del estudiante
- g) Creencias sobre los métodos de investigación
- h) Dimensiones de los Entornos Personales de Aprendizaje

Atributos:

- a) Recursos educativos para la enseñanza-aprendizaje de la investigación
- b) Evidencias de aprendizaje vinculadas al desarrollo de un trabajo de investigación
- c) Evidencias de aprendizaje vinculadas a la investigación formativa o académica
- d) Competencias mediáticas e informacionales para la selección de la información
- e) Tipos de recursos educativos con los que se favorece el aprendizaje de la investigación
- f) Modelos y representaciones mentales sobre la ciencia, la investigación y los métodos

Tabla 10

Sistema de códigos a partir de categorías y atributos

Atributo	Preguntas potenciales	Código
ATBC	11 y 12	CAATBC
ATAE	5, 6 y 7	CBATAE
ATE	6 y 7	CCATE
ATC	11 y 12	CDATC
ATF	10	CEFATF
ATF	16 y 17	CGATF
ATDE	3, 4, 13, 14 y 15	CHATDE

Nota. Las preguntas 1 y 2 corresponden a iniciales para lograr generar un ambiente de comodidad entre el entrevistado y el entrevistador.

En la tabla 11 se expone una matriz de categorías, subcategorías y palabras clave con el fin de darle tratamiento a las entrevistas semiestructuradas. En el acercamiento con los **participantes del estudio**, fue importante reconocer la forma en que si bien no reconocían conceptualmente un Entorno Personal de Aprendizaje, resultó significativo llevar a cabo aproximaciones al tipo de recorrido que hicieron para recuperar algunas rutas que permitieran más tarde, darle sentido a los EPA encaminados al desarrollo de ciertas habilidades para la investigación, en donde fue complejo identificar las fronteras entre una y otra habilidad, particularmente por lo que los propios **participantes** reconocieron en las entrevistas y que se encuentra vinculada a la explicitación del objetivo de la mediación docente.

Tabla 11

Matriz de categorías, subcategorías y palabras clave

Categorías	Subcategorías	Palabras clave
Evidencias de aprendizaje	a) Evidencias de aprendizaje	Evidencias

	vinculadas al desarrollo de un trabajo de investigación	Aprendizaje Investigación Formación académica
	b) Evidencias de aprendizaje vinculadas a la investigación formativa o académica	
	a) Recursos educativos para la enseñanza-aprendizaje de la investigación	Recursos educativos
Recursos educativos	b) Tipos de recursos educativos con los que se favorece el aprendizaje de la investigación	Enseñanza Aprendizaje Investigación
	a) Tipos de recursos educativos con los que se favorece el aprendizaje de la investigación	Recursos educativos Aprendizaje Investigación
Materiales educativos utilizados por estudiantes		
	a) Evidencias de aprendizaje vinculadas a la investigación formativa o académica	Evidencias Aprendizaje Investigación Formación académica
Enseñanza-aprendizaje de la investigación desde las voces estudiantiles		
	a) Modelos y representaciones mentales sobre la	Modelos mentales Representaciones
Concepción de la ciencia en la mirada estudiantil		

	ciencia, la investigación y los métodos	Ciencia Investigación Métodos
Concepción de la investigación desde el agente estudiantil	a) Modelos y representaciones mentales sobre la ciencia, la investigación y los métodos	Modelos Representaciones Ciencia Investigación Métodos
Creencias sobre los métodos de investigación en la vida cotidiana	a) Modelos y representaciones mentales sobre la ciencia, la investigación y los métodos	Modelos Representaciones Ciencia Investigación Métodos
Dimensiones sobre los Entornos Personales de Aprendizaje	a) Competencias mediáticas e informacionales para la selección de la información b) Tipos de recursos educativos con los que se favorece el aprendizaje de la investigación	Competencias mediáticas Competencias informacionales Recursos educativos Aprendizaje Investigación

Categorías	Subcategorías	Aspectos que identifican a las subcategorías	Observaciones sobre el contexto discursivo
Evidencias de aprendizaje	c) Evidencias de aprendizaje vinculadas al desarrollo de un trabajo de investigación	Aquí se trató del reconocimiento por parte de las y los estudiantes acerca de aquellas evidencias de aprendizaje que debían desarrollar para el momento en el que se encontraban cursando su licenciatura	La mayoría de los estudiantes si bien mostraron evidencias de aprendizaje vinculadas a la investigación, lo cierto es que no todas esas evidencias presentadas en formato digital, tuvieron una correspondencia con la investigación.
	d) Evidencias de aprendizaje vinculadas a la investigación formativa o académica		
Recursos y materiales educativos utilizados por estudiantes	c) Recursos educativos para la enseñanza-aprendizaje de la investigación	Se abordó la utilización de una diversidad de recursos educativos vinculados a lo investigativo	El acercamiento a los estudiantes permitió distinguir aquellos recursos educativos que les acercaron sus profesores pero también aquellos de los que echaron mano para favorecer sus
	d) Tipos de recursos educativos con los que se favorece el aprendizaje de la investigación		

Enseñanza-aprendizaje de la investigación desde las voces estudiantiles	b) Evidencias de aprendizaje vinculadas a la investigación formativa o académica	Vinculado a la identificación de aquellas expresiones que mejor definieran el tipo de mediación que reciben de sus profesores para el aprendizaje de la investigación.	propias habilidades en investigación El acercamiento tuvo lugar en espacios institucionales, lo que pudo llegar a generar incomodidad, sin embargo, se evitó al tener un espacio asilado para llevar a cabo el proceso de entrevista.
Concepción de la ciencia en la mirada estudiantil	b) Modelos y representaciones mentales sobre la ciencia, la investigación y los métodos	Estuvo relacionado con la identificación del concepto de ciencia y el tipo de aprendizaje que llevan a cabo a partir de un modelo representacional más o menos cercano a la ciencia.	Al igual que en otras interrogantes, fue necesario l
Concepción de la investigación desde el agente estudiantil	b) Modelos y representaciones mentales sobre la ciencia, la investigación y los métodos		

Creencias sobre los métodos de investigación en la vida cotidiana	b) Modelos y representaciones mentales sobre la ciencia, la investigación y los métodos
Dimensiones sobre los Entornos Personales de Aprendizaje	c) Competencias mediáticas e informacionales para la selección de la información d) Tipos de recursos educativos con los que se favorece el aprendizaje de la investigación

Conviene señalar que, en el siguiente capítulo de presentación y discusión de hallazgos, se hará a la luz de lo que han aportado los informantes, por lo que es importante proteger la privacidad y los datos de los estudiantes que participaron de esta investigación doctoral, para lo cual se han establecido códigos, mismos que a continuación, se señalan.

Tabla 12

Código de estudiantes, universidades y experiencias educativas vinculadas a la investigación

Código	Edad	Universidad	Experiencias educativas/materias
001-IG-UV-EPA	19	Universidad Veracruzana	Investigación Cualitativa y Cuantitativa en Comunicación
002-GA-UV-EPA	19	Universidad Veracruzana	Investigación Cualitativa y Cuantitativa en Comunicación
003-ER-UV-EPA	20	Universidad Veracruzana	Investigación Cualitativa y Cuantitativa en Comunicación
004-MC-UV-EPA	22	Universidad Veracruzana	Experiencia Recepcional

005-OF-UV-EPA	20	Universidad Veracruzana	Investigación Cualitativa y Cuantitativa en Comunicación
007-PC-UV-EPA	19	Universidad Veracruzana	Investigación Cualitativa y Cuantitativa en Comunicación
008-JS-UV-EPA.	20	Universidad Veracruzana	Técnicas de Investigación Cualitativa y Cuantitativa en Comunicación
009-LC-UV-EPA	20	Universidad Veracruzana	Técnicas de Investigación Cualitativa y Cuantitativa en Comunicación
010-AF-UCC-EPA	21	Universidad Cristóbal Colón	Seminario de Titulación
011-AH-UCC-EPA	21	Universidad Cristóbal Colón	Seminario de Titulación
012-AM-UCC-EPA	22	Universidad Cristóbal Colón	Seminario de Titulación
013-AB-UCC-EPA	21	Universidad Cristóbal Colón	Seminario de Titulación
014-DG-UCC-EPA	21	Universidad Cristóbal Colón	Seminario de Titulación
015-AL-UGMEX-EPA	24	Universidad del Golfo de México	Metodología de la Investigación
016-IV-UGMEX-EPA	22	Universidad del Golfo de México	Metodología de la Investigación
017-ML-UGMEX-EPA	22	Universidad del Golfo de México	Metodología de la Investigación
018-RA-UGMEX-EPA	21	Universidad del Golfo de México	Metodología de la Investigación
019-SE-UGMEX-EPA	23	Universidad del Golfo de México	Metodología de la Investigación
020-VH-UGMEX-EPA	22	Universidad del Golfo de México	Metodología de la Investigación

Nota. Dentro de la carta de consentimiento informado se avisó a los estudiantes la protección de sus datos personales.

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN, DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS

4.1 Descripción e interpretación de los hallazgos.

Se asiste al cuarto y último capítulo de este trabajo doctoral vinculado a los EPA y el desarrollo de habilidades investigativas entre estudiantes universitarios, por lo que el lector aquí encontrará apartados que dan estructura y orden a la información que se ha procesado a través del software Atlas.Ti 22, pero además a propósito del tratamiento de los datos cualitativos producto de la aplicación de técnicas e instrumentos de investigación que ya han sido mencionados, donde se suman memorandos que recuperan la experiencia subjetiva del investigador a través de viñetas. Hay que observar que si bien Atlas.Ti 22 sirvió para el procesamiento de la información, lo cierto es que el proceso de interpretación se dio a manos del investigador.

En el capítulo anterior se especificó la estrategia para el análisis y la presentación de los hallazgos. En este capítulo es importante señalar que su estructura obedecerá a la recuperación de las fases reportadas tanto por enfoque como por método de investigación: cualitativo-fenomenológico, de tal suerte que un primer subtema será la *Actitud natural, el nivel descriptivo en los primeros acercamientos al fenómeno de estudio*, en donde se reportan por instrumento de investigación aquellos pasos que fueron significativos para la toma de decisiones para después abordar la presentación de lo que los **participantes** han recuperado en sus experiencias y subjetividades. Un segundo subtema, será *De la reducción eidética en la epojé al análisis de lo encontrado*, en donde se elabora un proceso de análisis a propósito de aquello que se manifestó entre los participantes del estudio, a la luz de sus valoraciones, creencias, voliciones y experiencias.

Desde la discusión teórico-disciplinaria, se propone un tercer subtema denominado *De la reducción trascendental en la epojé al análisis profundo*, donde se analiza a la luz de lo teórico-disciplinar aquellos elementos que le subyacen a los sentidos y significaciones contruidos por los estudiantes alrededor del objeto de estudio y finalmente, en el subtema *Constitución e intersubjetividad en el análisis interpretativo-reflexivo*, se da cuenta de aquello que va más allá del discurso inmanente, en el diálogo intersubjetivo de las voces que constituyen al sujeto por fuera de su propia representación del mundo, en tanto toma en

consideración no solo las voces de los otros sino del “horizonte comunitario, intersubjetivo” (Vargas, 2006, p.168).

4.1.1 Actitud natural, el nivel descriptivo en los primeros acercamientos al fenómeno de estudio

La estructura propuesta para la presentación de resultados señala que será lo hallado en la observación participante, aquello que permitirá ilustrar los EPA construidos por los estudiantes universitarios. Para este primer momento, fue importante el contacto institucional que se llevó a cabo con cada universidad para más tarde hacer lo propio con cada estudiante que se sumó al proyecto y a quienes se les explicó el objetivo del trabajo, así como se les acercó una serie de documentos que facilitaron su ingreso y salida del mismo a través de una carta de consentimiento informado, un documento de confidencialidad y protección de datos, así como la carta de revocación de su participación.

El acercamiento con los estudiantes se dio después del ingreso formal a la institución con los permisos firmados por las autoridades competentes, de tal suerte que para cada universidad se llevaron a cabo procedimientos diferentes. En donde además es importante señalar que una de esas instituciones tuvo que dejar de ser considerada en virtud de la cantidad de impedimentos que presentaron para formalizar el trabajo y la entrada al campo.

En el caso de los jóvenes de la Universidad Veracruzana, el contacto se hizo a través de convocatorias diversas en clases de otros profesores que terminaron por acercar a varios de ellos al proyecto. Para el caso de la observación participante, cada uno de los jóvenes aceptaron ser observados en sus contextos naturales. En una primera etapa se concertaron a través de visitas a sus espacios de trabajo dentro de la universidad y fuera de ella, para más tarde concertar citas virtuales que sirvieron por un lado para disminuir la incomodidad de la presencia física del investigador en sus espacios de trabajo.

Los jóvenes, en su amplia generosidad, permitieron revisar sus pantallas de la computadora para reconocer en primera persona aspectos tales como: qué sitios frecuentan, qué aplicaciones abren, qué servicios de mensajería instantánea ocupan, cuáles son sus rutas y trayectorias de navegación, de qué manera coordinan sus actividades, cuántas páginas de internet revisan y en qué condiciones lo hacen; cómo redactan académicamente, qué archivos y formatos consultan, cómo estructuran sus acercamientos a la ciencia, a qué le dan credibilidad en términos informativos.

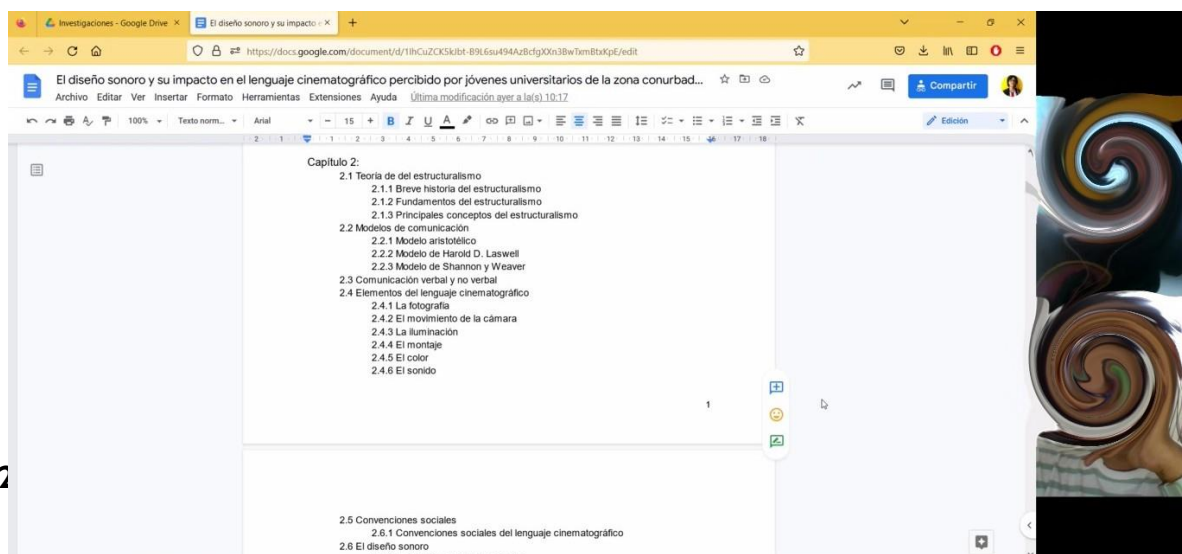


Viñeta 1.- Trazar un EPA es un reto que tiene sus vertientes intrapersonales. El caso de una estudiante universitaria llama la atención. Ana requiere de medidas especiales para poder concentrarse en sus deberes académicos. Mayormente prefiere permanecer parada, emocionalmente argumenta sentirse más tranquila cuando permanece de pie, asocia estados de ansiedad cuando se encuentra sentada por largos periodos de tiempo. Para poder desarrollar la redacción de uno de los apartados de su trabajo de tesis, decidió silenciar su teléfono celular y dejar de tener contacto con sus principales amistades. Para su concentración, ciertos sonidos son clave. Busca ruido ambiental en YouTube con las palabras clave “ruido blanco”, lo colocó de fondo y continuó sus deberes.

A continuación, se presentan algunos casos significativos que ilustran estos ejercicios, acompañados de una descripción:

Figura 17

Captura de pantalla AVA estudiante (013-AB-UCC-EPA) usando Google Docs



El estudiante 013-AB-UCC-EPA señaló tener dificultades para definir qué teoría podría justificar su trabajo de investigación. Argumentó que el profesor le solicitó 15 páginas y los subtítulos que colocó no tienen algún orden específico pues no recibió orientación sobre ello.

Al inicio el estudiante explicó su trabajo de investigación: *El diseño sonoro y su impacto en el lenguaje cinematográfico percibido por jóvenes universitarios de la zona conurbada Veracruz-Boca del Río*. Señaló querer demostrar cómo cambiando la banda sonora de una escena, se cambia el sentido de la misma o la forma en como es percibida y reflexiona:

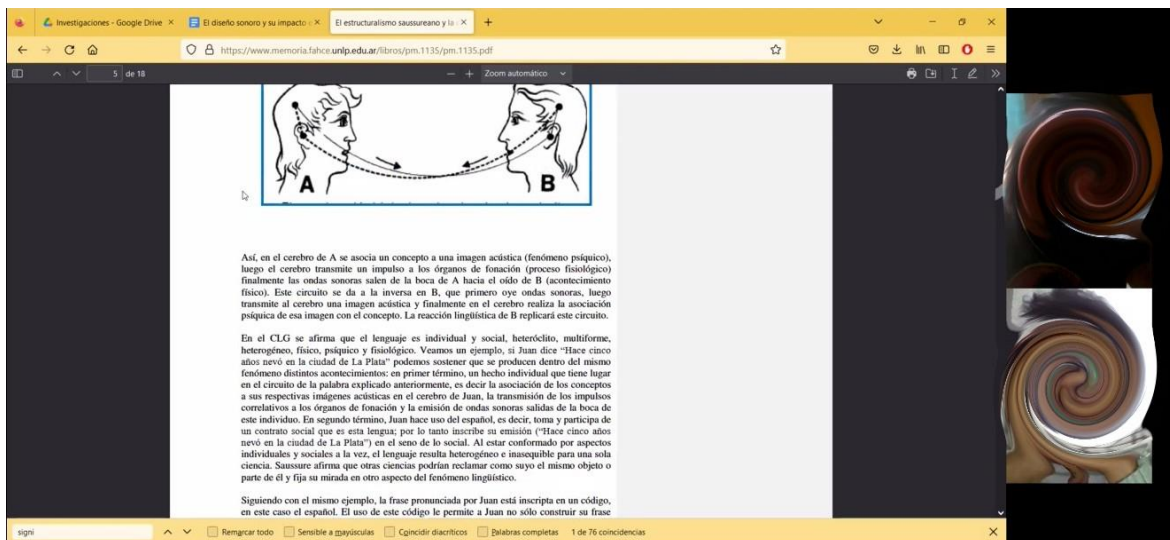
Normalmente en escuelas de cine, se enfocan mucho en la fotografía y dejan de lado al sonido, entonces de eso va mi investigación (013-AB-UCC-EPA).

Son 18 subtítulos los que debe desarrollar, trabajó por cuotas y le dio privilegio a la cantidad de cuartillas frente a la profundidad de las reflexiones. El estudiante elaboró citas textuales y paráfrasis de la información que va consultado, todos han sido libros especializados o información disponible en internet de bases de datos académicas. Se mantuvo con movimiento en las piernas y tocó su pelo un par de veces, mientras rastrea la información que requiere para su trabajo. En esta oportunidad mantuvo sus auriculares y no se escuchó la música que colocó de fondo. Mantuvo un entorno ordenado.

El estudiante realizó consultas con relación al estructuralismo como teoría. Falló en la colocación de las citas y paráfrasis en cuanto a su estructura de acuerdo con el sistema de citado que le han requerido (APA séptima edición). Se llevó a cabo un diálogo entre el estudiante y el investigador en torno al fundamento del estructuralismo saussureano, en el que no se dio mayor discusión salvo una orientación concreta de qué recurso podría utilizar.

Figura 18

Revisión de recurso educativo en formato PDF en sesión virtual

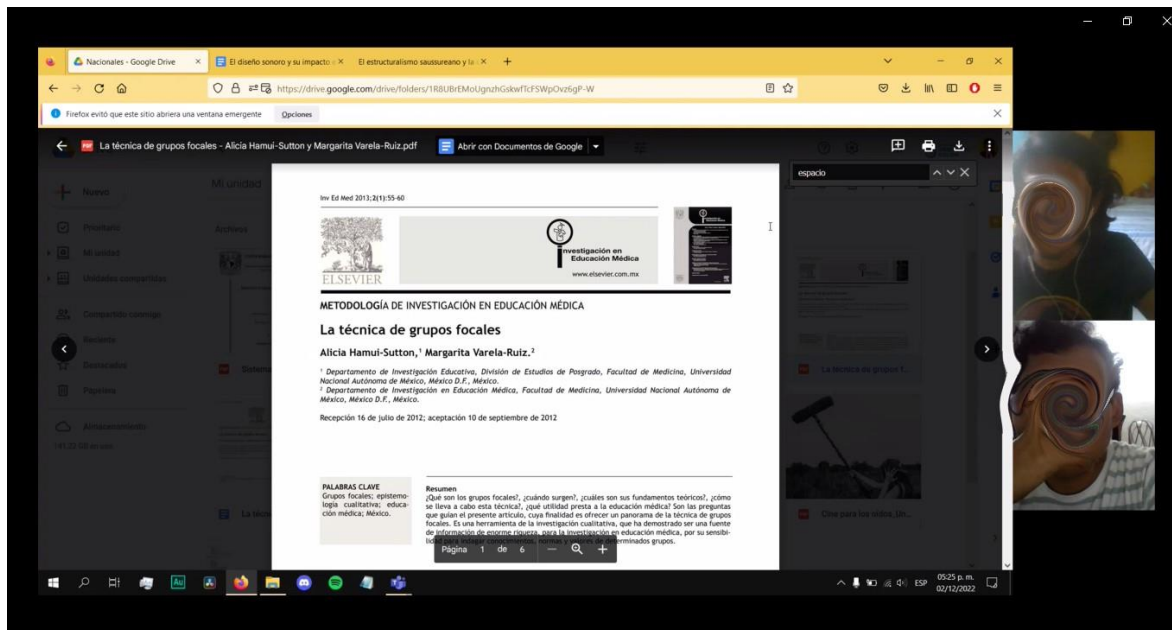


Colocó en el buscador de *Google* la palabra *estructuralismo* e inmediatamente ingresó a la página de la revista *Razón y Palabra*. Exploró un par de páginas más, la segunda, aunque es una información científica, no tiene archivo de PDF y decidió consultar la versión en HTML. Elaboró lecturas escaneadas, pero no profundizó en ninguna. Navegó por espacio de unos minutos en internet y accedió a un texto en PDF de Roland Barthes. En un momento de la observación, anunció su salto a otro tema. Comenzó su redacción sin haber consultado documentos previamente, aunque refirió haber recuperado información de lo leído. Consultó la página de internet de nombre “treintaycinco” con el tema *¿qué es el lenguaje cinematográfico?*

Continuó escribiendo sin realizar paráfrasis o citas textuales. Pausó por momentos su redacción, para pensar y más tarde, seguir escribiendo. Encendió su luz y concluyó un primer ejercicio de observación.

Figura 19

Revisión de un estudiante sobre artículo científico en plataforma de Google Drive



Algunos detalles importantes en el primer ejercicio de observación participante de tres encuentros sostenidos de manera formal, transitan por la rapidez con la que el estudiante elabora sus consultas y la relativa atención que coloca a los textos descargados, fragmentando su tiempo de atención a cada documento y recursos desplegados. Durante el ejercicio ha revelado una personalidad seria y relajada.

Figura 20

Análisis de apartados en un libro formato PDF

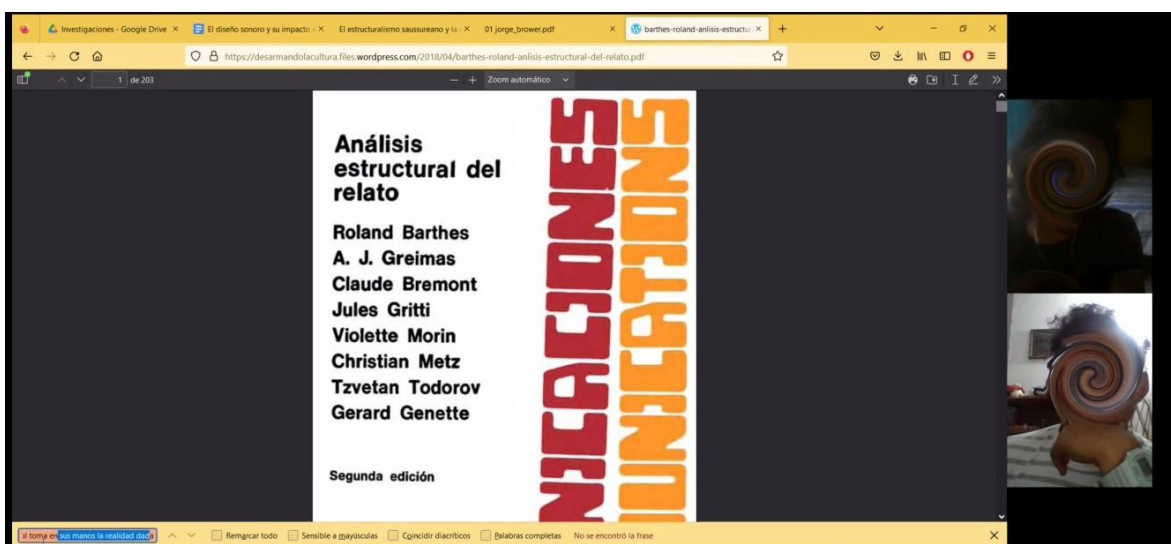


Figura 21

*La guitarra como un gusto musical compartido entre investigador **y participantes** del estudio*



Viñeta 2. El intercambio dialógico resultó enriquecedor en tanto lo musical jugó un papel importante y un punto de conexión y referencia entre el investigador y los **participantes** del estudio. En cada EPA hubo oportunidad de reconocer gustos e intereses de las y los estudiantes. Uno de ellos reconoció en la música instrumental de guitarra un tipo de música que por su ritmo proporcionó un elemento a su atmósfera estudiantil para procurar un ambiente de tranquilidad propicio para la reflexión.

El estudiante dio continuidad a su trabajo en *Google Docs* a través de un documento colaborativo. Revisó un texto en PDF acerca de la imagen y el cine. No se detuvo a leer el documento en profundidad, solo revisó sus contenidos generales y algunos aspectos significativos en los subtemas. Redactó y borró un par de veces antes de tener una idea concreta. Consultó un texto de Alexis Reacionero sobre lenguaje cinematográfico. En esta oportunidad el estudiante colocó citas textuales. Realizó una lectura escaneada de un apartado del libro consultado. Mientras realizó este ejercicio colocó una *playlist* de *guitarra tranquila* en *Spotify*.

Figura 22

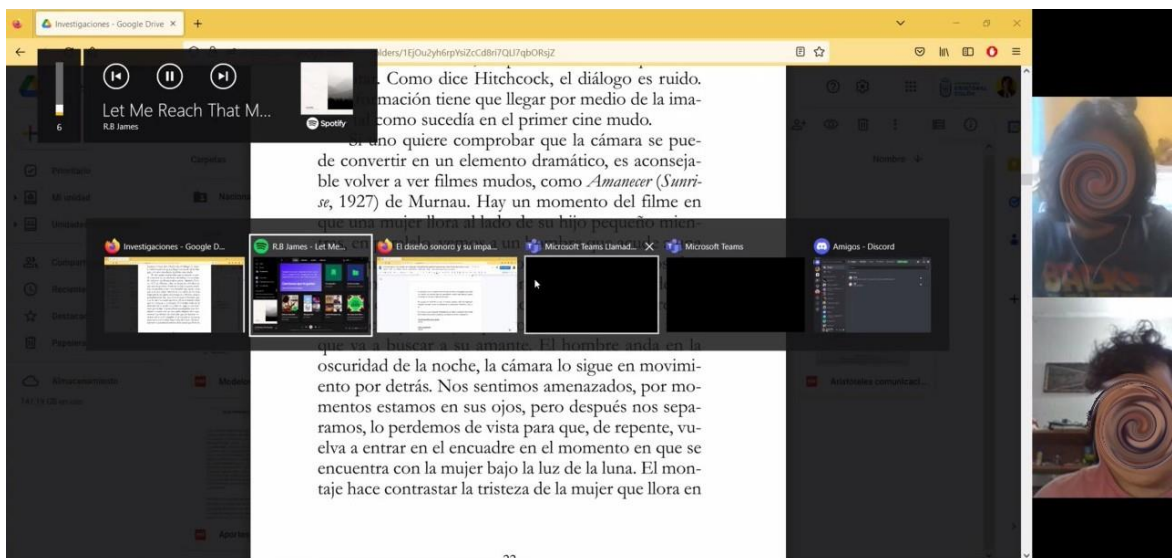
La música jugó un papel importante en la conformación de los EPA de los universitarios



En la ejecución de su trabajo, cambió rápidamente de una pantalla a otra para recuperar ideas y leer fragmentos del texto que consultó. Se mostró tranquilo y dispuesto al trabajo. Aunque le llegaron múltiples mensajes en *Discord*, decidió concentrarse y no abrirlos. Aquí el apunte radica en que ésta última decisión pareciera haberse tomado a propósito del ejercicio de observación con el estudiante. Esta vez elabora una redacción un poco más larga de su apartado de tesis titulado *iluminación*. La consulta de la información en el archivo de PDF la realizó directamente desde el sitio de alojamiento en *Google Drive*, sin descargar el archivo.

Figura 23

El uso de pantallas fue una acción repetida en la navegación y construcción de EPA entre universitarios



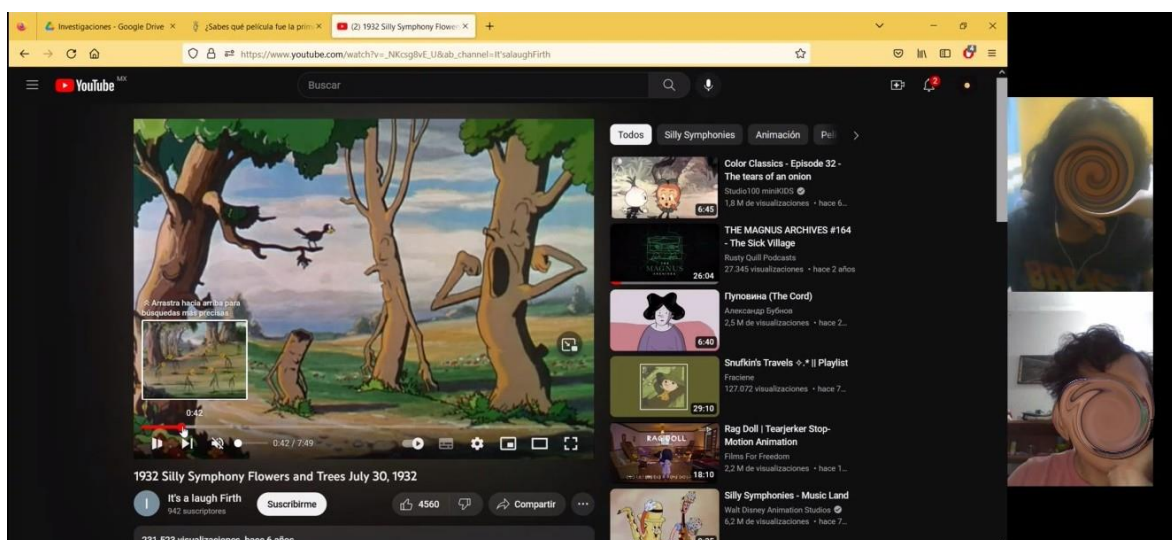
En un ejercicio dialógico, el estudiante preguntó sobre citar a un mismo autor varias veces a lo largo de un texto. Se estableció un diálogo entre el estudiante y el investigador y se le explicó al estudiante que es correcto siempre y cuando exista pertinencia. Además, se señaló que no es correcto colocar citas seguidas sin haberles dado tratamiento o reflexión.

El estudiante procura mantener el orden en sus espacios de trabajo. Se observa atento y concentrado en su actividad académica. Como apunte sobre su interacción, se muestra más confiado y atento a su redacción académica.

Durante la observación, consultó información en una página de la Universidad de Valencia. Se trató de una entrada de un blog de la universidad referida. Para pasar rápidamente a la revisión de un video de *YouTube* titulado: *1932 Silly Symphony Flowers and Tress July 30, 1932*, adelantó su revisión y observó la caja de comentarios en el video sin hacer apunte alguno. Inmediatamente regresó al documento principal donde redactó un breve párrafo sin citas textuales y volvió una vez más al blog de la Universidad de Valencia. Por un momento se apartó de la computadora para revisar su ventana y regresó inmediatamente a la revisión de su navegador. Al regresar, buscó entre sus favoritos y marcó la página de la Universidad de Valencia.

Figura 24

El uso de YouTube entre los estudiantes se hizo evidente en las tres comunidades académicas



Realizó una pausa para revisar su teléfono celular. Pensó un momento frente a la computadora y revisó lo escrito, conversó con alguien que ingresó a su cuarto y recuperó su redacción. Durante la observación permaneció alejado de las redes sociales, pero revisó un par de ocasiones su teléfono celular.

En otra concentración para la observación participante, el estudiante se volvió a mostrar dispuesto. Preguntó al iniciar la sesión, si podía poner música. Compartió un álbum mientras retomó su redacción académica, en la cual se observan dominios disciplinares, pero aún, algunas deficiencias para colocar paráfrasis y citas textuales. El álbum que compartió lo tenía almacenado en *Spotify* y se titula *Remember That You Will Die*. Se concentró en su texto y elaboró un diálogo con el investigador en donde reportó una revisión de parte de su profesor de investigación y señaló que le ha ido bien pues solo le solicitó aumentar la redacción de un apartado. Argumenta que su profesor no leyó el avance y le dijo que iba bien, *solo le dio una hojeada*, comenta que le solicitaron una presentación breve sobre los avances que tiene, con plazo de una semana.

Se manifestó algo cansado, por haber realizado su servicio social. El servicio social lo realiza en el Instituto Veracruzano de la Cultura (IVEC), editando videos. Ingresó a su carpeta de trabajo en *Drive* y comenzó a explorar archivos. Llama la atención que, durante el ejercicio de observación participante, mantuvo siempre limpio su navegador y no se saturó de páginas abiertas. Durante sus búsquedas, ingresó a *Google* y colocó “el color en el cine”. Pero en esta ocasión decidió modificar el lugar desde el cuál buscar información, así, decidió consultar *Google Académico* e ingresó a fuentes de información científica.

Revisó un artículo de la revista TADEO del cuál exploró algunos apartados en una lectura con mayor detenimiento hasta el último apartado. Fue la primera vez que abrió cinco páginas al mismo tiempo. Sobre el mismo tema revisó la página de *Domestika* y abandonó el artículo científico. Retomó la redacción de su artículo y esta vez colocó algunas paráfrasis de lo leído previamente en la entrada de *Domestika.com*.

Después de sus citas, buscó referencias sobre la trilogía “Tres colores” y regresó a su documento a navegar, argumentó revisar el avance que lleva en cada a apartado. Para mejorar su redacción hizo una búsqueda puntual de ciertas palabras con sus respectivos sinónimos. Finalmente ingresó a su cuenta en *Netflix* y recuperó un título para hacer la referencia en su texto. A lo largo de los procesos de observación existieron algunas páginas de internet y servicios que utilizó el estudiante: *WhatsApp*, *Google*, *Drive*, *IMDB*, *YouTube*, *SpeedTest*, *FreeSounds*, *Netflix*, *Instagram*, *Twitter*, *Mangaplus*.

Figura 25

La complejidad de un EPA y sus interrelaciones en los saltos a través de la pantalla

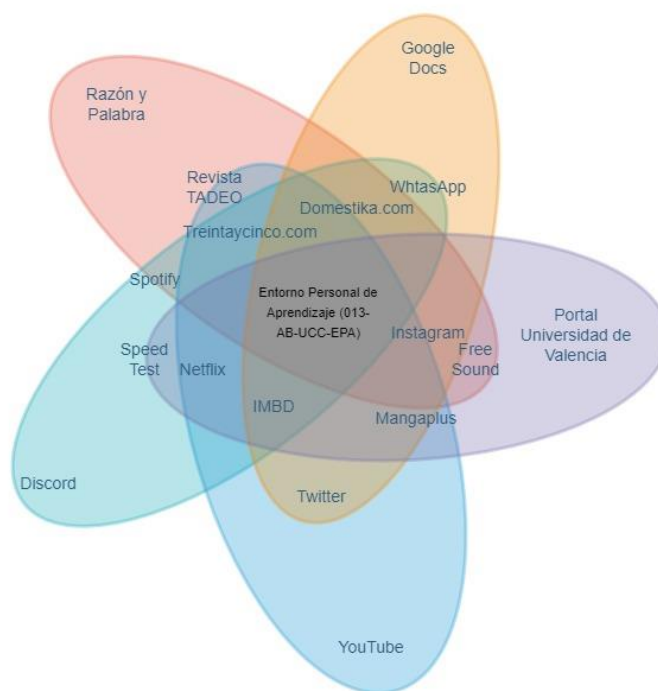


Figura 26

Las multipantallas en la articulación de los EPA entre universitarios



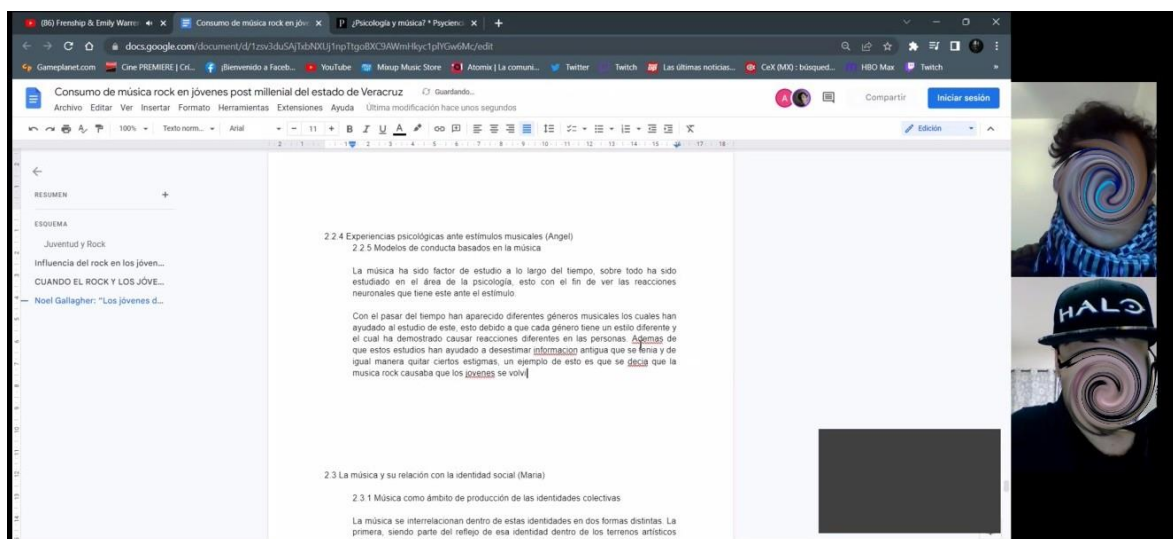
Viñeta 2. Cuando Andrés revisa sus pendientes académicos, el desarrollo de actividades tiene multiplicidad de competidores por su atención. Al mismo tiempo que revisa sus apuntes, mantiene abierta la pantalla de WhatsApp para comunicarse con sus amistades. Las notificaciones de las redes sociales han inundado su teléfono celular y mantiene abierto un archivo de PDF en el que consulta algunas inquietudes sobre el tema que le han mandado a investigar. En el celular le han aparecido un par de informaciones que inmediatamente asocia a su tema de investigación, pero decide ingresar desde su computadora a un blog sin autoría en donde de manera sencilla, se explica su tema de interés y elementos.

A continuación, se revisa el caso del estudiante 012-AM-UCC-EPA, quien para el ejercicio de observación colocó un *playlist* en YouTube titulado *In the air tonight remix* de Phill Collins. Recuperó su documento de trabajo en *Google Drive* y procedió a la escritura académica de algunos apartados. Al mismo tiempo que mantuvo su documento abierto, procedió a buscar en internet lo siguiente: la música y la psicología. En diálogo con el investigador, el estudiante reveló no saber cómo compartir el sonido de su computadora a través de *Teams*. Durante el ejercicio mantuvo abiertas varias páginas *psyciencia.com*, *drive* y *YouTube*.

En la página web *Psyciencia.com* lee el vínculo entre música, inteligencia y aprendizaje, se trata de un blog al cual no se le atribuye autor. Con base en la información que revisa a través del blog, desarrolla un apartado de su trabajo de investigación titulado *modelos de conducta basados en la música*. El estudiante demoró diez minutos en configurar dos párrafos de su texto, mientras alternó entre su redacción y nuevas búsquedas en internet rastreando temas como música, violencia y suicidio a través del portal *psicología-online.com*, más tarde regresó al buscador para tener acceso al sitio web *serviciosenpsicología.es*. Descargó un artículo científico y realizó un escaneo muy rápido de todo el documento para más tarde cerrarlo.

Figura 27

Trabajo colaborativo de los estudiantes en Google Docs



Durante la redacción de su documento, dos estudiantes más ingresaron al documento colaborativo en la interfaz de *Google Docs*, mientras otros de sus compañeros redactaron otros apartados, él procedió a descargar un documento del repositorio de Dialnet en su sección de la Universidad de la Rioja, luego de descargar el documento hizo un escaneo rápido para, unos segundos después, cerrarla.

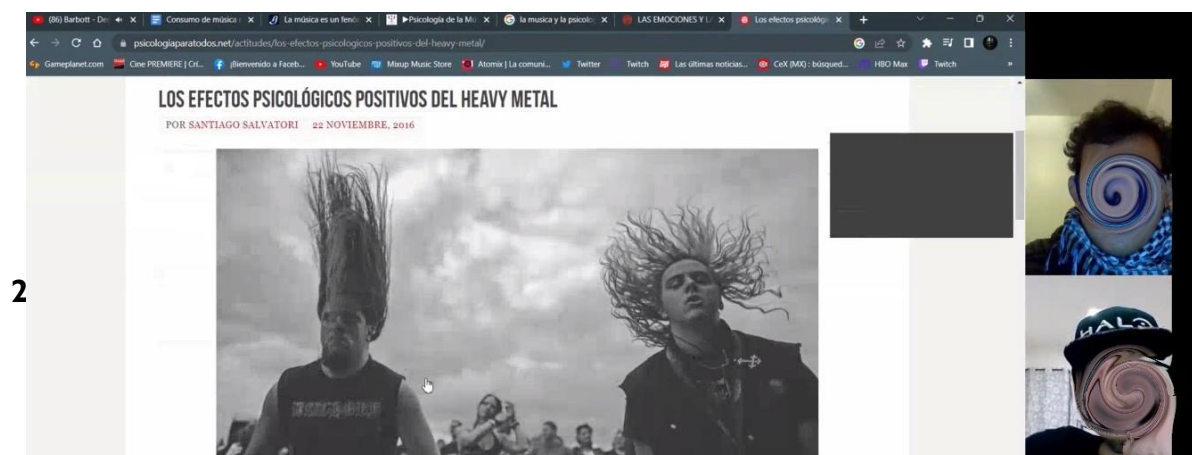
El estudiante consultó el portal *musicoterapiabcn.com* para leer un par de entradas sin detenerse mucho en su exploración. Todos los recursos a los cuales accedió, tuvieron relación o vínculo directo con la investigación titulada *Consumo de música rock en jóvenes post millennial del Estado de Veracruz*. Al regreso a su documento, el estudiante se percató de algunos errores en el documento e hizo uso del autocorrector de *Google* para colocar acentos a las palabras. Una vez realizados algunos ajustes, regresó al navegador para continuar con sus pesquisas a través de *Google* donde decidió ingresar al primer enlace que le colocó el buscador con una nota del diario El País de España a un artículo titulado *¿Qué le hace la música a nuestro cerebro?* Pero no lo consideró mucho tiempo al ser un contenido de pago.

Por otra parte, el estudiante ingresó al portal *cervantesvirtual.com* y leyó el artículo titulado *Las emociones y la música*. Más tarde ingresó al portal de la UNAM en su área de noticias y leyó un fragmento muy corto del artículo *La música es un fenómeno que dispara la felicidad*.

Unos segundos después ingresó al buscador de *Google* para introducir el siguiente texto *El rock y sus efectos psicológicos*.

Figura 28

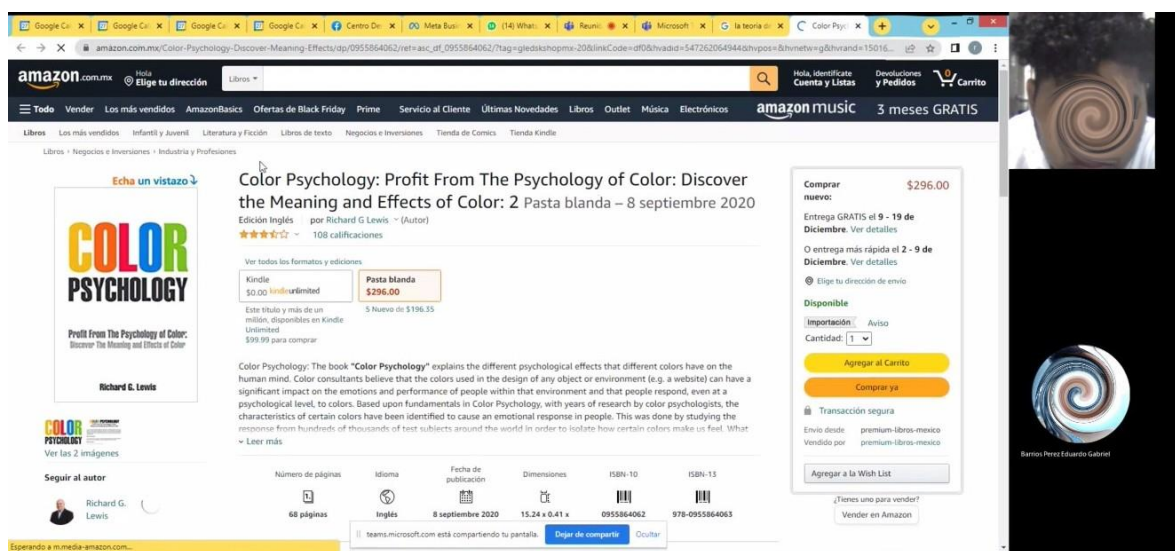
Búsqueda de información empleando blogs



Con relación al estudiante 019-SE-UGMEX-EPA, al inicio de la observación, comentó que no sabía cómo compartir la pantalla de *Teams*. Después de un par de minutos lo logró y realizó un escaneo rápido de su trabajo para revisar en dónde se quedó redactando. En su navegador mantuvo abiertas las páginas de *Google Calendar*, *WhatsApp*, *Teams* y *Meta Business* para atender los mensajes de su trabajo en una clínica dental en la ciudad de Boca del Río. Introdujo una nueva búsqueda: *la teoría del color libros PDF*. Abrió un artículo científico, el primero que arrojó las búsquedas de *Google*. De entrada, lo exploró. Salió del documento y regresó a las búsquedas de *Google* para precisar las palabras clave. Después de explorar algunas páginas, miró un libro en Amazon vinculado a la psicología del color.

Figura 30

Ejemplo de búsqueda de libros en formato digital



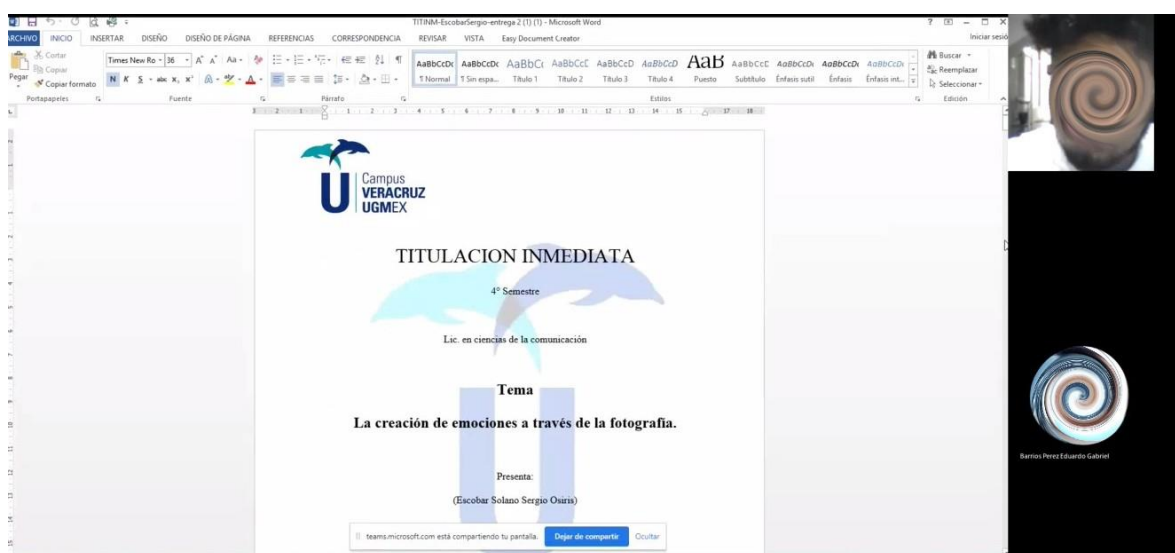
Tradujo en *Google Translate* el resumen del libro. Mantuvo una actitud de aburrimiento frente a aquello que se exploró. Realizó una lectura escaneada y saltó rápidamente a revisar otras informaciones. Ingresó a *Twitter* y observó un trabajo en PDF que compartió un usuario. Lo rastreó y se dio cuenta que se trataba del mismo libro que había consultado recientemente. Intentó tener acceso al material de forma gratuita, pero le

solicitaron una cuota de recuperación. Finalmente tuvo acceso a la información de manera gratuita. El texto se encontró totalmente en inglés, sin embargo, el estudiante no pudo reconocer lo que allí se decía, pues reconoció no dominar el idioma.

Luego de un tiempo intentando descargar el libro, se suscitó un diálogo entre el estudiante y el investigador. Se le solicitó que comentara el tema de su trabajo. El estudiante refirió que el texto llevó por título *La creación de emociones a través de la fotografía*, en la modalidad de tesina.

Figura 31

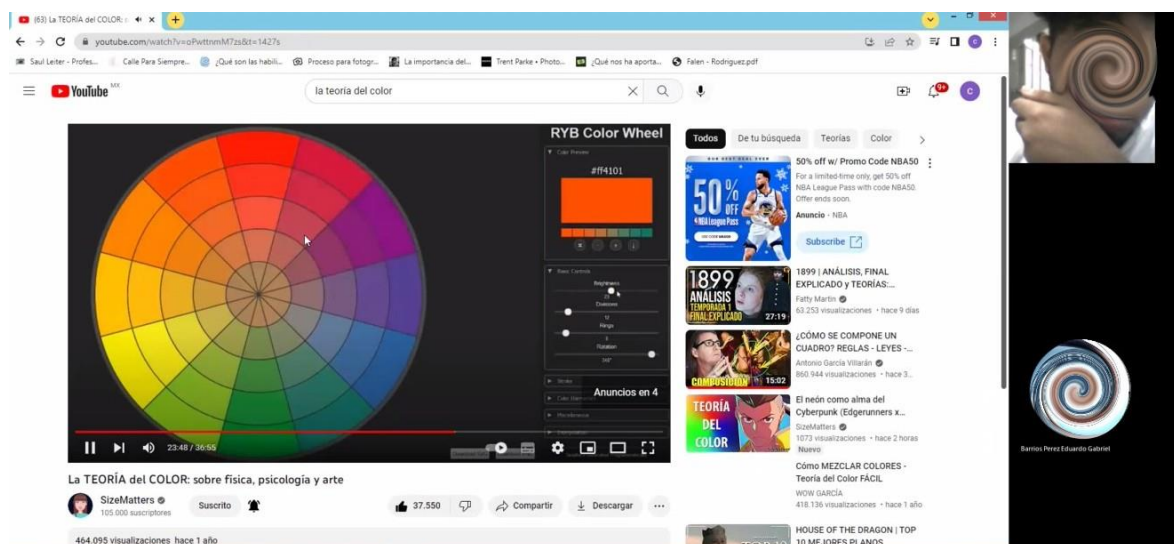
Trabajo de tesina para titulación de estudiante de UGMEX



Consideró que el tema era complicado. Argumentó tener mucho trabajo atrasado, tomando en cuenta que tiene apartados del trabajo que se encuentra aún con deficiencias en su redacción. A lo largo de los primeros quince minutos, el estudiante aún no logró redactar ni leer nada en profundidad. Ingresó a *YouTube* y colocó una búsqueda sobre teoría del color. No revisó completo el recurso, en cambio, realizó una exploración de diversas partes, tratando de localizar algo en qué concentrar su atención. Analizó la caja de comentarios, pero no se detuvo mucho tiempo.

Figura 32

Uso de diversidad de herramientas y recurso en plataformas como YouTube



No le convenció el primer recurso de *YouTube* así que emprendió otra búsqueda, localizando con ello, otros recursos en PDF sobre el color, esta vez, se trató de un libro.

Realizó una búsqueda de información sobre *El pequeño libro de la psicología del color*. Inmediatamente buscó un generador de citas en APA al mismo tiempo que se *logueó* en *Facebook* y revisó las publicaciones que hicieron ese día sus amistades. También se dirigió directo al sitio de *Brandemia*, un blog sobre *branding*. Hizo búsquedas de notas que explicaron el tipo de color que utilizan las personas en el pelo para verse más jóvenes. El estudiante no profundizó en la lectura de los contenidos, alcanzó a esbozar apenas un par de párrafos de su trabajo, pero sin relevancia en el contexto de su trabajo final.

Figura 33

La consulta a recursos en formato PDF apareció constantemente en los EPA universitarios

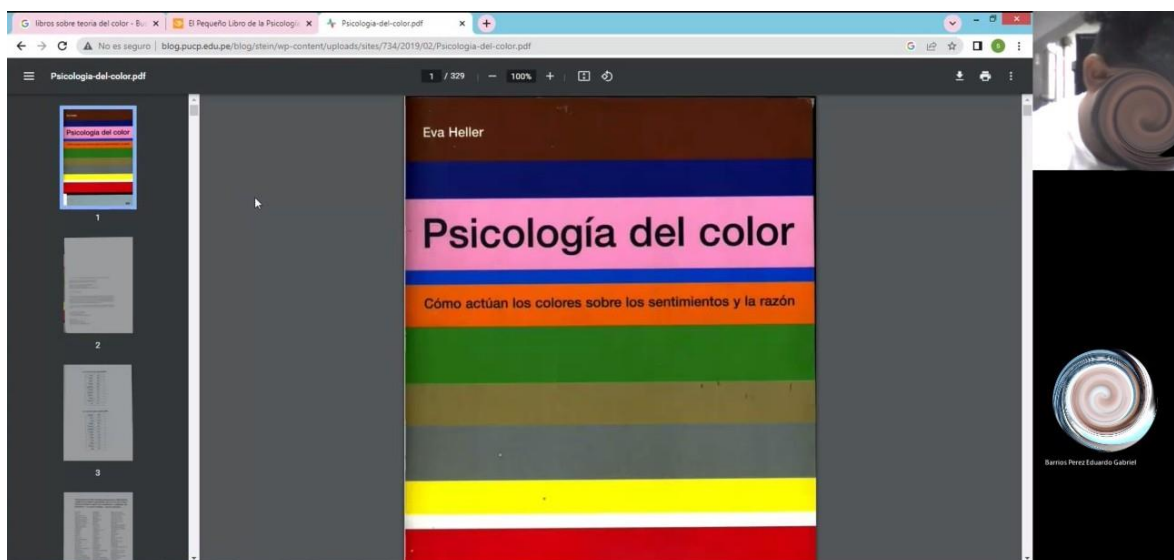
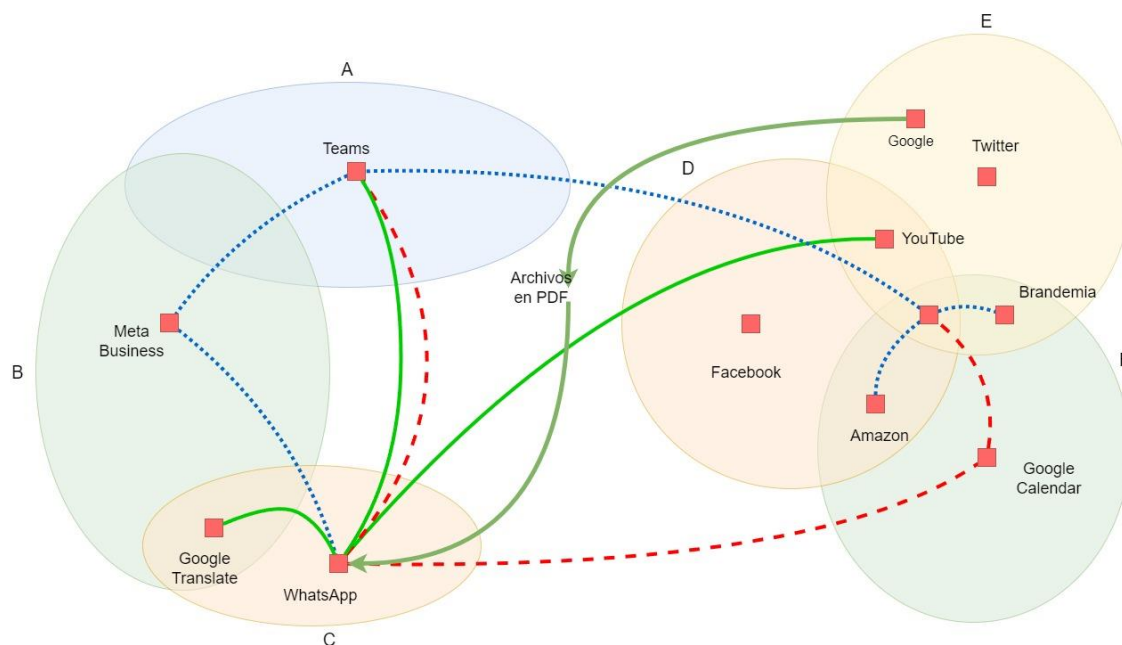


Figura 34

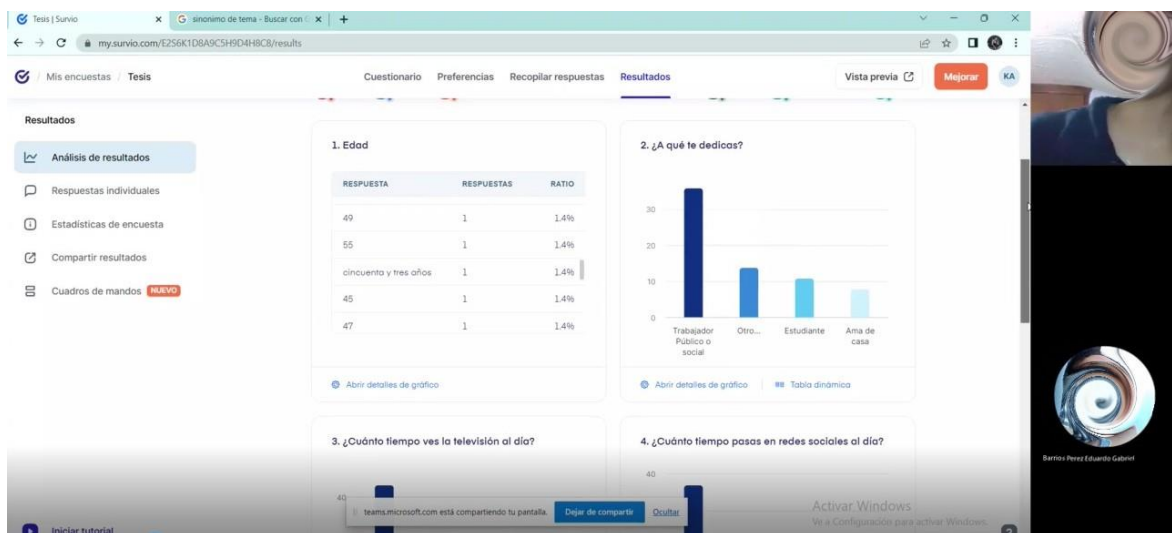
Representación gráfica de un EPA enfocado hacia la investigación



Ahora se pasa a la revisión del tipo de configuración de un EPA vinculado a la investigación en el recorrido de la estudiante 017-ML-UGMEX-EPA. La estudiante comenzó revisando un archivo de Word en el que tiene su trabajo de tesina. Lo que se pudo apreciar es que el trabajo cuenta con varios apartados ya desarrollados a partir de una plantilla que la propia Universidad del Golfo de México le facilitó para articular su trabajo. La estudiante se encontró todo el tiempo trabajando en el escritorio de su habitación con el aire acondicionado. Refirió regresar de trabajar y aunque tenía un aspecto de cansancio, permaneció atenta a su trabajo y muestra disposición para llevar a cabo la observación.

Figura 35

Uso de herramientas para la investigación como Survey Monkey

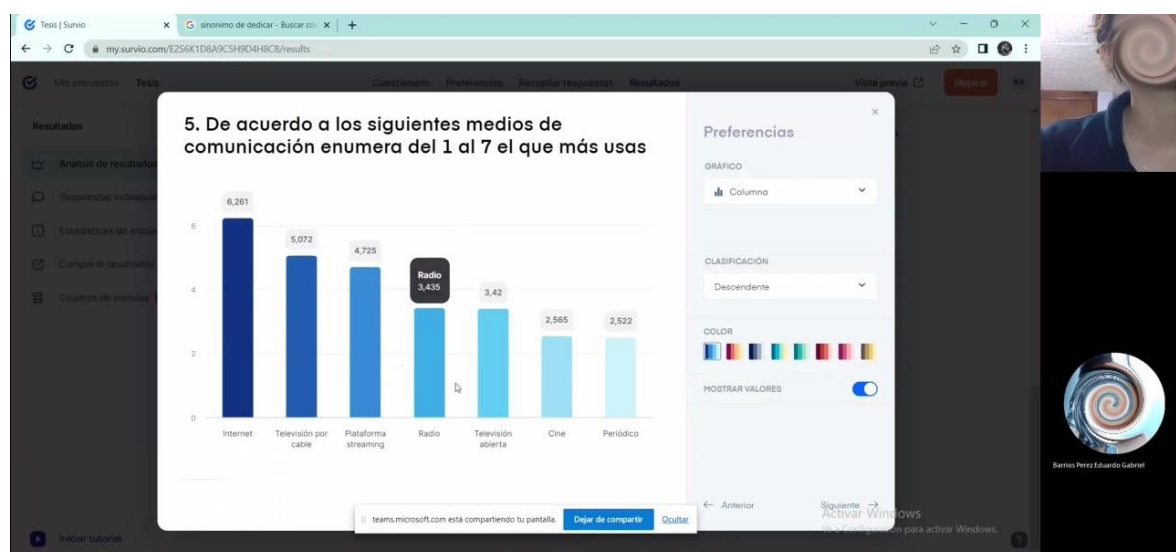


En diálogo con el investigador, la estudiante refirió cierta extrañeza al ejercicio pues comentó que no estaba acostumbrada a ser observada, pero remarcó su interés sobre el ejercicio. Desde su espacio de trabajo en Word, salta a una encuesta que desarrolló en *Survey Monkey*, exploró algunos de sus apartados como aquellos vinculados al consumo de medios a propósito de su tema de investigación titulado *Intervención de los medios masivos de comunicación en los niños de 5 a 11 años en Orizaba, Veracruz*. Explicó que originalmente la encuesta diseñada para su estudio fue desarrollada en formularios de *Google Docs*, sin

embargo, un impedimento en la configuración de una pregunta, la hizo tomar la decisión de buscar otro software que le permitiera diseñar sus preguntas de forma libre y con la posibilidad de facilitarle su resolución a los encuestados; de esta forma, llegó a *Survey Monkey*. Durante su ejercicio de redacción académica buscó sinónimos en *Google*. Mientras esperó un tiempo para abrir algunas páginas con sinónimos, regresó a la plataforma de *Survey Monkey* para revisar cuidadosamente cada gráfica generada para representar sus datos, el propósito de ese ejercicio estuvo vinculado a seleccionar aquellas que mejor ilustraran la presentación de resultados en un trabajo de corte cuantitativo.

Figura 36

Uso de Survey Monkey en de Google Docs al no permitir un tipo de pregunta

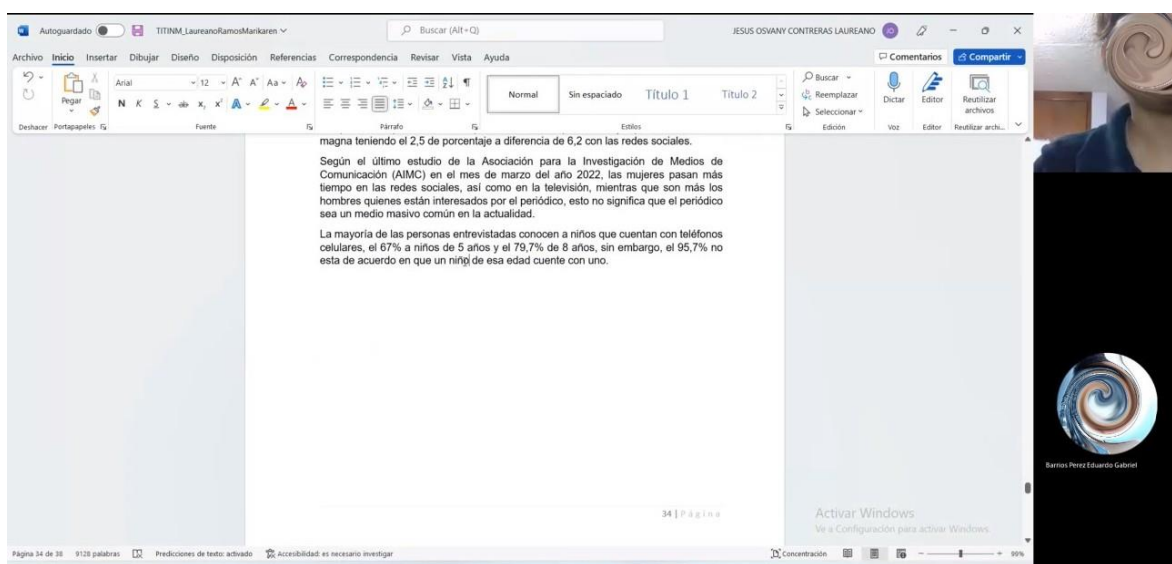


En diálogo con el investigador la estudiante comentó que fue particularmente importante encuestar a personas que le señalaran la opinión de adultos frente al uso de medios masivos y redes sociales por parte de niños. La encuesta la aplicó a 69 personas de Orizaba, Veracruz, aunque se les envió a 171 personas, fueron solo 69 aquellas que finalmente respondieron todo el instrumento, señaló que, decidió tomar este número como el final porque estableció un periodo de extensión para la resolución de la encuesta, sin embargo, las personas no reaccionaron a su convocatoria como ella esperaba.

La estudiante regresó una y otra vez a su documento luego de hacer observaciones en sus encuestas para reportar lo visto. En este sentido, es de destacarse que procuró hacer un ejercicio de redacción lo más apegado a un registro académico, aunque reconoció de viva voz ciertas dificultades. Durante el proceso de observación, la estudiante accedió a una encuesta denominada *Estudio General de Medios (EGM)* la cual utilizó para contextualizar el consumo de medios en el país.

Figura 37

Ejemplo de la redacción de una tesina, elementos de alfabetización académica



Sin embargo en un diálogo con el investigador, quien le requirió algunos comentarios apropiados de lo que se encontraba redactado en ese momento, la estudiante pudo ver que si bien la encuesta representaba muy bien un espacio donde podría extraer información valiosa, lo cierto fue que la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC) es una asociación española, esto lo remarcó el investigador para que la estudiante estuviera en condiciones de determinar si la información de ese espacio era útil para contextualizar su estudio o no, en virtud de que su redacción la tomaba como información que reflejaba el consumo mediático en México.

Figura 38

Representación gráfica de Entorno Personal de Aprendizaje vinculado a la investigación de la estudiante 017-ML-UGMEX-EPA.



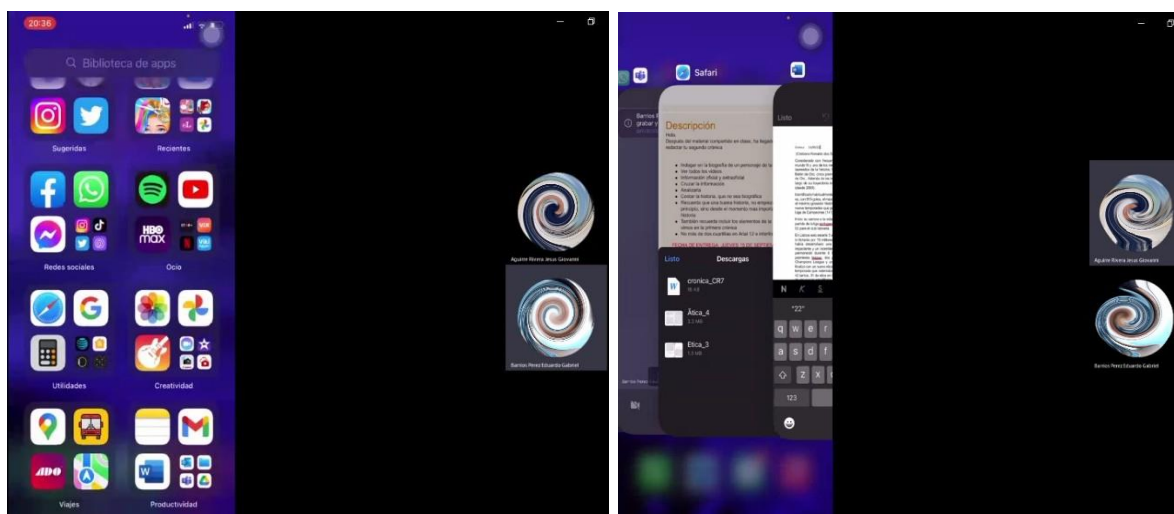
El recorrido del estudiante 002-GA-UV-EPA comenzó con algunas consideraciones previas. En primer lugar, el estudiante comentó que tenía problemas con su computadora, pues se le descompuso, por lo que propuso llevar a cabo el ejercicio a través de su teléfono celular en donde señaló, ya tenía experiencia elaborando sus trabajos de la universidad pues la descompostura de su computadora era cada vez más frecuente, según manifestó.

En el diálogo con el investigador, se acordó llevar adelante el ejercicio si el estudiante se consideraba estar en condiciones para hacerlo, pues se le ofreció cancelarlo y llevarlo a cabo en otro momento. Una vez pactada la realización del ejercicio, el investigador dio instrucciones generales para mirarlo a través de otro dispositivo.

Arrancado el ejercicio de observación, nuevamente el estudiante abrió un diálogo y comentó que mostraría la manera en la que realiza una actividad de aprendizaje en la Experiencia Educativa de Taller de redacción: crónica. Comenzó mostrando la pantalla de su teléfono celular sobre la cual saltaron a la vista aspectos que llaman la atención como su organización dentro del dispositivo. Sus aplicaciones se encuentran organizadas en trece carpetas con los siguientes nombres: *sugeridas*, *recientes*, *redes sociales*, *ocio*, *utilidades*, *creatividad*, *viajes*, *productividad*, *estilo de vida*, *finanzas*, *empresa*, *navegación* y *juegos*, dentro de cada carpeta o cuadro de herramientas, se encuentra un puñado de aplicaciones para celular de las que el estudiante hace uso.

Figura 39

Ordenamiento de aplicaciones y herramientas digitales en dispositivo móvil de un estudiante



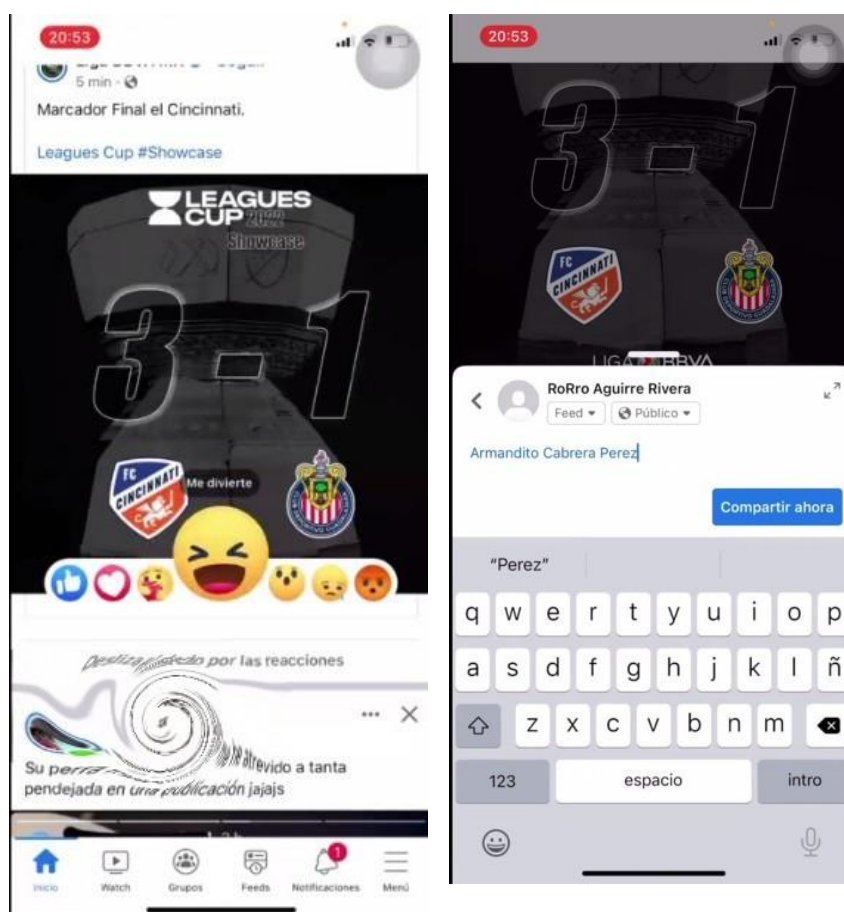
Una vez que el estudiante explicó la forma en la que se encuentra estructurada su actividad de aprendizaje, procedió a hacer búsquedas de información, ingresó a *Google* para colocar en el buscador el nombre Cristiano Ronaldo, ingresó a la página *buscabiografías.com* y elaboró una lectura escaneada de apartados para más tarde detenerse en algunos subtemas que leyó en profundidad. Hay que destacar que este estudiante es el primero que mostró un trabajo en plataforma educativa, en este caso a través de *Eminus* de la Universidad Veracruzana en su versión 3. Durante su recorrido, ingresó al sitio *vavel.com* para ampliar la información sobre la biografía de Cristino Ronaldo, pero no se detuvo mucho tiempo en ello.

Al mismo tiempo que consultó información sobre el deportista, mantuvo abiertas diversos sitios: *Eminus 3*, *Google*, *Mi UV*, *Foros* y *WhatsApp*.

Una vez que realizó un par de lecturas biográficas sobre el jugador de futbol, abrió un documento de Word en su teléfono celular y colocó algunos datos que recordaba en una ya avanzada crónica sobre el jugador. Después cambió en varias ocasiones de interfaz, transitando de *Safari* a *WhatsApp*, de *WhatsApp* a *Word* y de *Word* a las páginas con información en las cuales se detuvo para copiar información y llevarla a su documento con la finalidad de pegarla. Una vez que colocó los fragmentos de texto en el documento de Word, les dio formato para incorporarlo al resto de la crónica. Después de concluir el proceso anterior, el estudiante decidió abrir *Facebook* y revisar su perfil para hacer un par de interacciones con un amigo, colocando una reacción a una publicación que observó y etiquetando a su amistad.

Figura 40

Ejemplo del tipo de interacción e intercambio de pantalla al que incurre un estudiante



Luego de haber dado formato a los fragmentos de textos que ocupó de dos sitios web, el estudiante procedió a guardar su archivo en OneDrive, dándole antes una lectura. Finalmente ingresó de nueva cuenta a *Eminus 3* para subir su actividad.

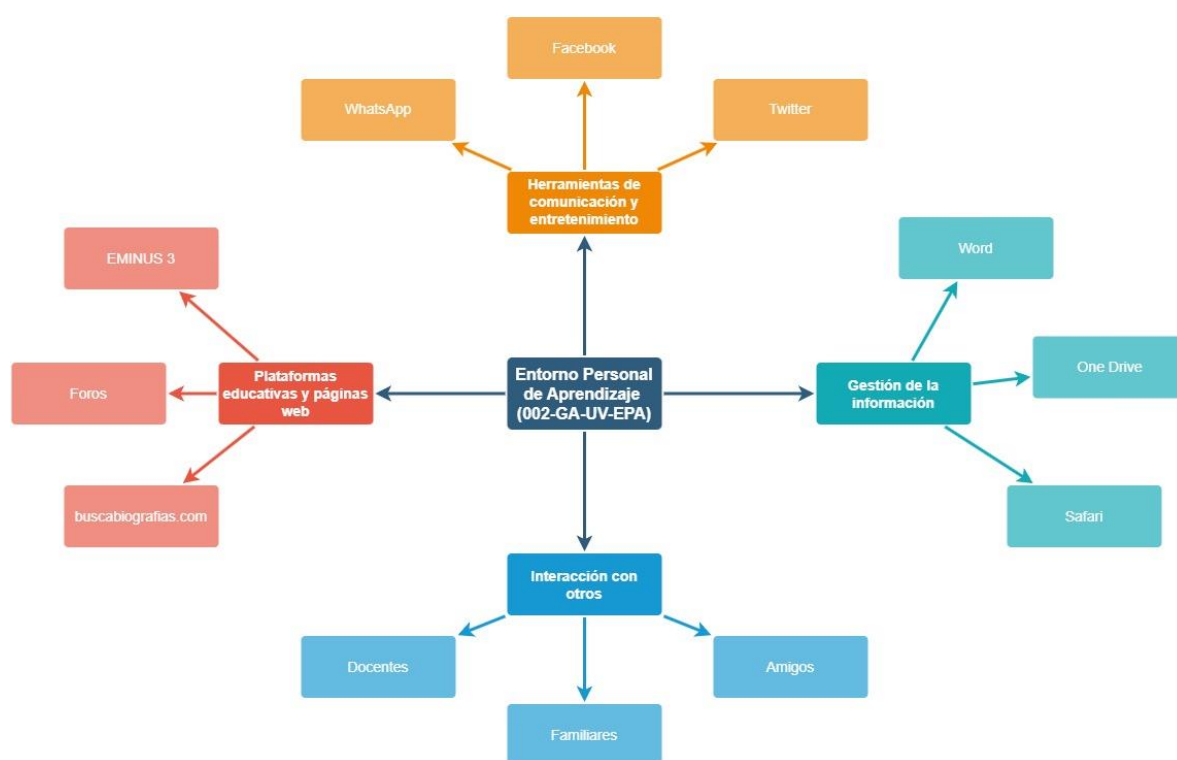
Figura 41

Trabajo en plataforma educativa EMINUS 3



Figura 42

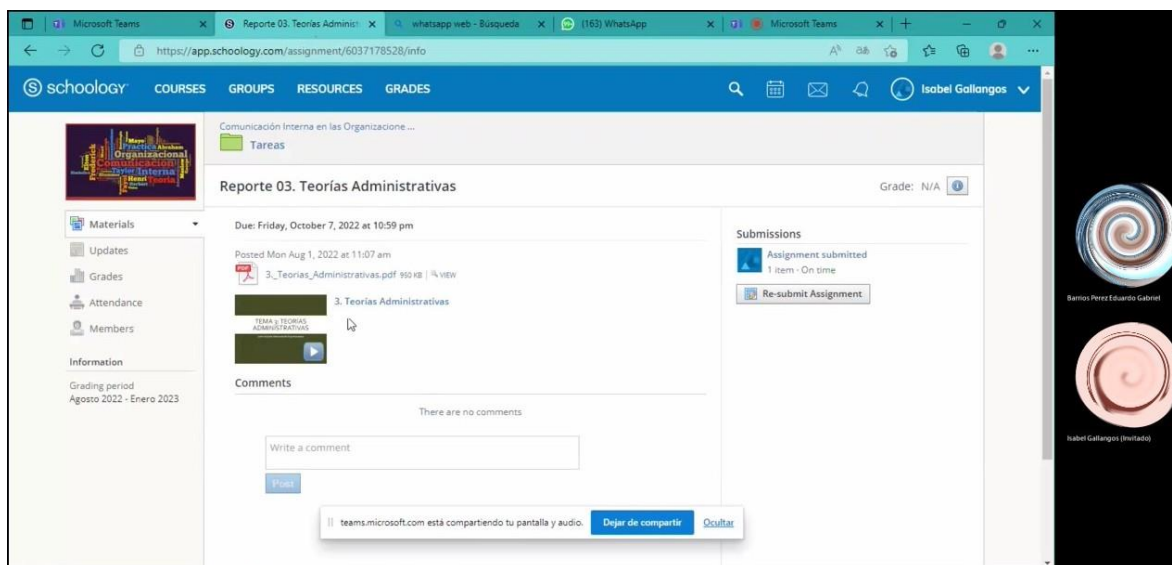
Representación gráfica de un EPA para la investigación del estudiante 002-GA-UV-EPA



En el caso de la estudiante 001-IG-UV-EPA, el entorno comenzó con un diálogo entre la estudiante y el investigador para abordar aspectos vinculados a las experiencias educativas que cursa en la Universidad Veracruzana, en tal sentido, la estudiante manifestó su interés por exponer lo que trabajó para la Experiencia Educativa Comunicación Interna en las Organizaciones, en la que el docente configuró un ambiente de aprendizaje a través de la plataforma *Schoology* donde le solicitó la elaboración de un reporte a partir de la revisión de un material en *YouTube* titulado *Teorías administrativas*.

Figura 43

Ilustración sobre el AVA diseñado por un profesor en el que se incluye lo explorado por la estudiante 001-IG-UV-EPA



La estudiante señaló que la experiencia educativa se abordó mayormente desde lo digital, el docente fue flexible y les colocó las actividades en una plataforma diferente a la oficial de la universidad.

Una vez que ha revisado la actividad de aprendizaje que colocó el docente en *Schoology*, la estudiante procedió a revisar el video en *YouTube* y abrió un documento en *Word*, elaboró una síntesis de lo revisado y colocó un organizador gráfico explicando las ideas más representativas de las teorías revisadas. Para complementar la información que observó en el video (elaborado por el docente de la experiencia educativa), recurrió al sitio *web gestiopoli.com* en donde logró recuperar algunos datos sobre Henry Fayol.

Figura 44

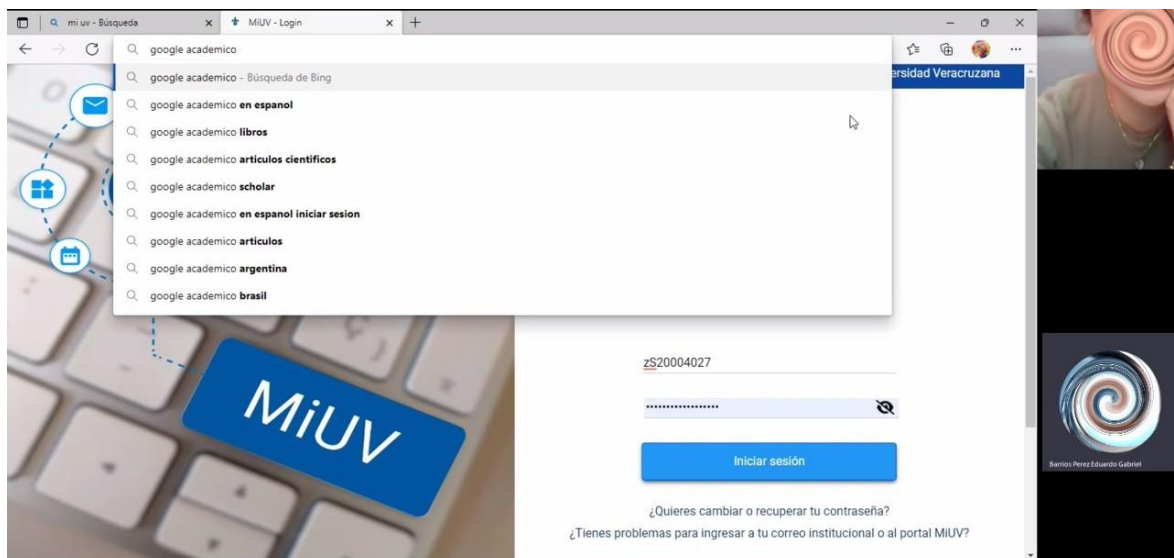
Representación de la consulta de una estudiante sobre los recursos educativos elaborados por sus profesores en YouTube



Dentro de la información recuperada en los memorandos, es que la estudiante mostró la forma en la que organiza sus carpetas en su computadora, organizando la información puntualmente a través de subcarpetas que tiene etiquetadas por semestres y materias, haciendo uso de estrategias diversas para cumplir en tiempo y forma con sus actividades académicas, las cuales tiene planificadas y calendarizadas. Llamó la atención que la estudiante registró en su celular su propio número telefónico con el nombre tareas, con la intención de mandarse a su *WhatsApp* recordatorios e información sobre lo que debe hacer, así como documentos a los que desea tener acceso fácilmente.

Figura 45

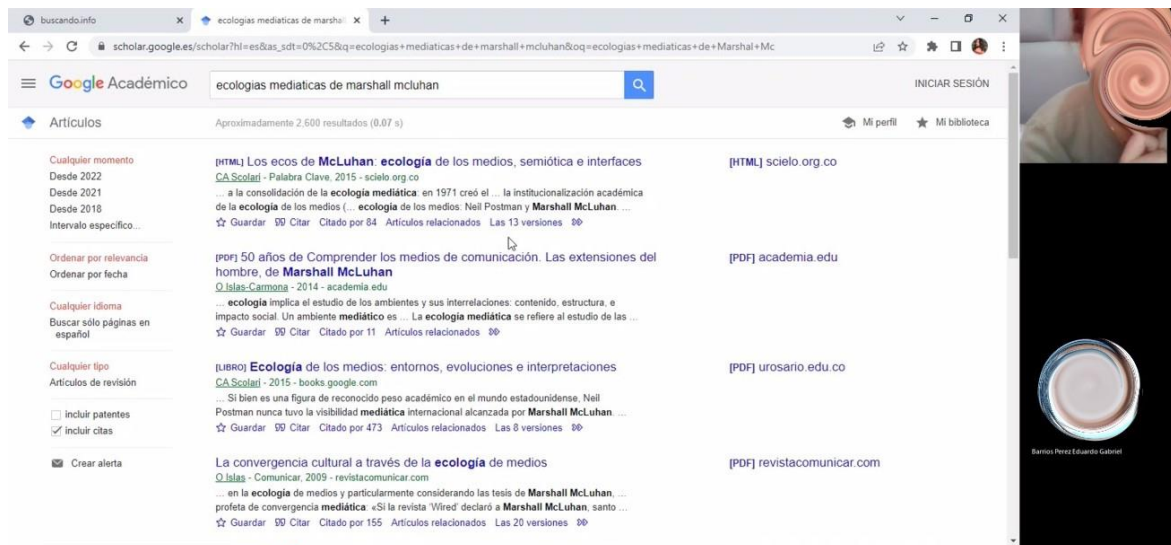
Ingreso de estudiante en la plataforma educativa EMINUS 4 y búsqueda de Google Académico



Después de que atendió la actividad de aprendizaje, abrió su correo electrónico institucional para revisar las observaciones que le envió el docente de la experiencia educativa Investigación Cualitativa y Cuantitativa en Comunicación. Descargó el archivo con las observaciones del docente y procedió a atender cada una. Para lo anterior, ingresó en Google Académico y colocó en el buscador ecologías mediáticas Marshall McLuhan. Exploró un par de enlaces hasta dar clic en un artículo científico del repositorio *Scielo* titulado *Los ecos de McLuhan: ecología de los medios, semiótica e interfaces* de Carlos Scolari. Realizó una lectura en profundidad sobre dos apartados del texto.

Figura 46

Búsqueda de información en Google Académico por parte de una estudiante



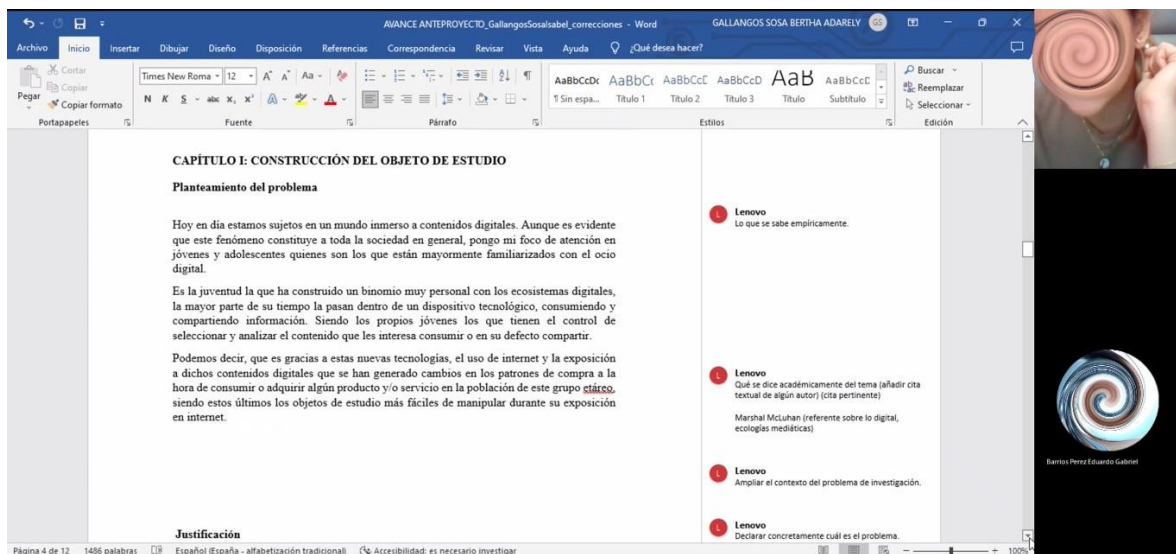
Una vez concluida la lectura regresó al texto y elaboró un par de citas textuales colocadas en formato APA, después, regresó a *Google Académico* para revisar un libro titulado *Ecologías de los medios, entornos, evoluciones e interpretaciones*, esta vez no dedicó mucho tiempo a su revisión y solo escaneó el índice para más tarde, abandonar el recurso.

Para recuperar lo que se le encargó en la actividad de aprendizaje, la estudiante recuperó dos notas de voz que envió a su propio WhatsApp y precisó las correcciones que venía generando en su documento.

Cabe señalar que, de acuerdo a las notas recuperadas de los memorandos, la estudiante demuestra una alta competencia en la redacción académica, además, sabe articular varios aspectos del aparato crítico de un trabajo de investigación, aunque consulta al profesor sobre la forma de citar un documento de terceros en un diálogo abierto durante el proceso de observación.

Figura 47

Atención a la observaciones en un anteproyecto de investigación, la estudiante observa los comentarios del profesor



Una vez que recuperó las notas de voz, regresó a su texto y realizó ajustes a su redacción académica, incorporando un par de citas textuales en formato APA y definiendo conceptualmente población y muestra. Para finalizar una parte de su actividad de aprendizaje, la estudiante se dirige a la consulta de un blog especializado en metodología de la investigación, en la que recupera información acerca de un par de conceptos que le solicitaron incorporar en el apartado metodológico de su trabajo.

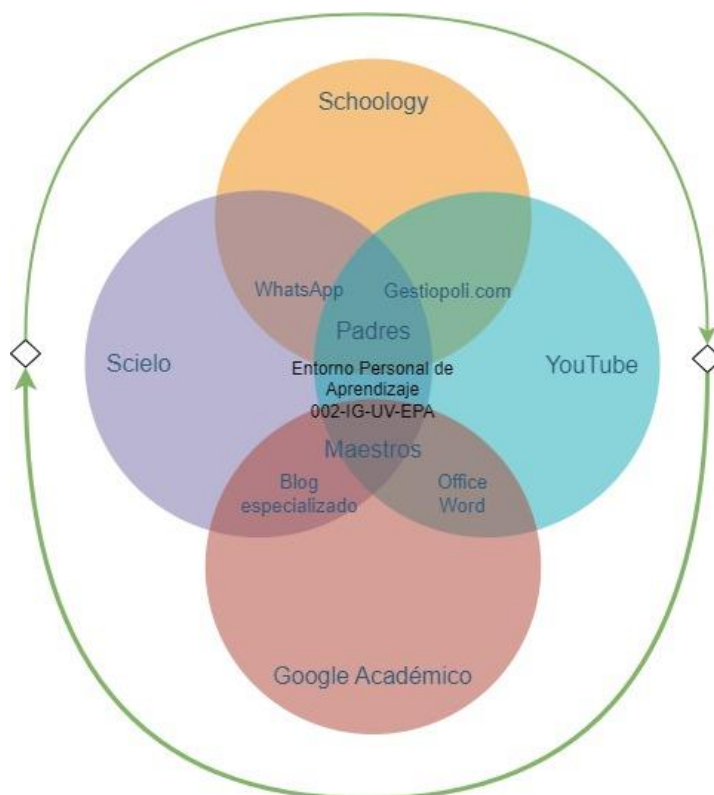
Figura 48

Consulta de blogs especializados en investigación



Figura 49

Representación del EPA de una estudiante 002-IG-UV-EPA



4.2 De la reducción eidética en la epojé al análisis de lo encontrado

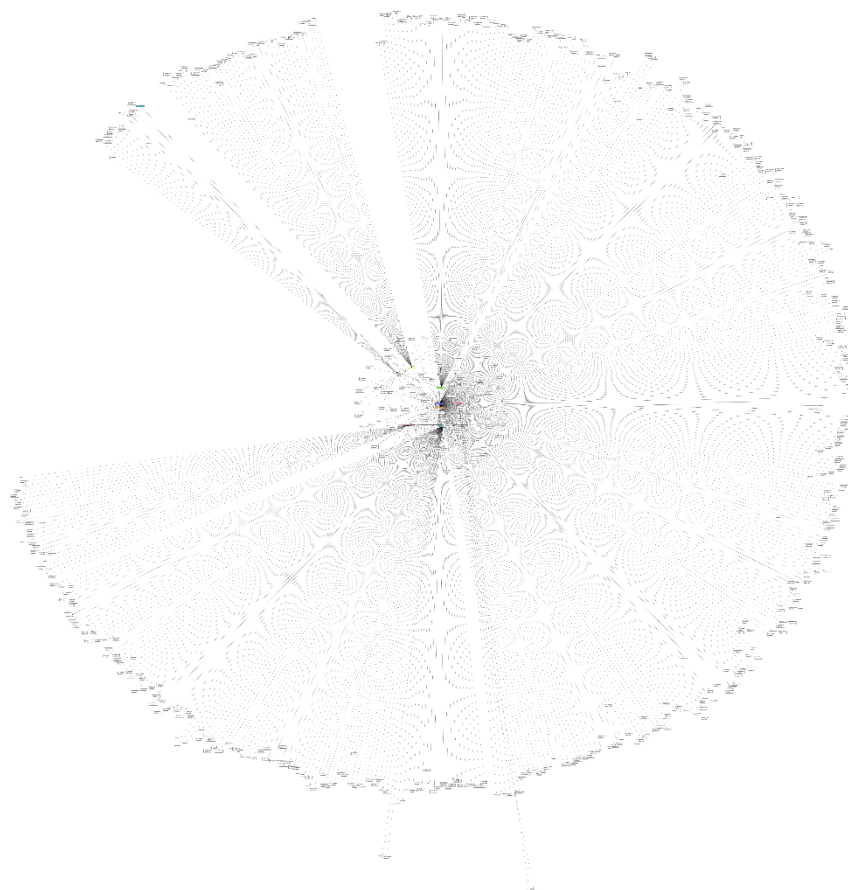
Al hacer alusión al carácter fenomenológico de un estudio como el aquí presentado, parece oportuno recordar que en Husserl (2011) la *eidos* se habrá de referir a las esencias, esencias en alusión a aquellos rasgos constitutivos de las cosas, pues “en ocasiones muy distintas podemos oír los sonidos más diversos: desde el tintineo de un llavero, el chirriar de una puerta mal engrasada...Pero en todos estos casos reconocemos algo común: la sonoridad” (Husserl, 2011, p. 21). En este sentido, en este capítulo se revisa aquello que apareció como común a los **participantes** y termina por conformar el *eidos* del fenómeno, en cuyo caso, podría estar representado en su *reducción eidética*, su reducción en esencias. En el capítulo anterior vimos que la actitud natural que parte de la presuposición metafísica de

sucinto sobre aquellos recursos que, desde las voces estudiantiles están favoreciendo mayormente su aprendizaje sobre la investigación donde destacan lo mismo páginas de internet, que buscadores y redes sociales. En el subtema *De la enseñanza al aprendizaje de la investigación, el papel de los mediadores en las voces estudiantiles* se problematiza la mediación docente desde las voces estudiantiles, como para contrastar aquello que se intenta articular en el espacio áulico con lo que los estudiantes finalmente, reciben e incorporan en sus EPA. En el subtema *Representaciones alrededor de la ciencia y la investigación en las voces estudiantiles de los universitarios* se aborda la forma en la que los estudiantes están representando mentalmente la idea de investigación y de ciencia, el tipo de asociaciones mentales que realizan y lo que les parece que conllevaría la realización de las mismas.

A continuación, se visualizan las categorías con sus citas a las entrevistas semiestructuradas aplicadas y cuya representación gráfica solo ilustra la complejidad de las respuestas halladas entre las y los universitarios.

Figura 51

Interacciones entre los testimonios estudiantiles a partir de las categorías asignadas



Nota. Elaborado con la tecnología de Atlas.Ti 22

4.2.1 Recursos educativos para la enseñanza-aprendizaje de la investigación

De esta manera, ciertas consideraciones que aparecieron entre los hallazgos, son las formas diferenciadas de aprovechamiento de las TIC para la conformación de un EPA, que profundiza en la configuración de espacios, herramientas y personas de las que un estudiante universitario se vale para sostener un historial académico que le permita acreditar las asignaturas vinculadas a lo investigativo y con ello, desarrollar habilidades en el área. A continuación, se destaca lo que a propósito comenta una informante sobre cierto tipo de recorrido y recursos educativos que utiliza para aprender en Internet:

Me gusta mucho ver videos, veo muchos videos, me gusta mucho escuchar podcast, en lo personal considero que son herramientas más fuertes para el aprendizaje, leo mucho, pero no tanto libros, como más la parte audiovisual. Me gusta aprender escuchando. Me gusta el hacer, aunque me pidan o no, siempre apunto, me gusta escribir a mi propio criterio sobre lo que estoy leyendo (001-IG-UV-EPA-ES).

En la conformación de un imaginario que aborda la producción del sentido alrededor de las TICCAD, aparecen narrativas vinculadas a los gustos personales o preferencias sobre su utilización. En el fragmento anterior, retomado de una de las entrevistas semiestructuradas, el sujeto informante recupera “el gusto” por los videos, la toma de apuntes, la escucha de podcast y el aprendizaje. Las tecnologías en este sentido, no solo permiten el reconocimiento de un discurso hegemónico sobre su utilidad pedagógica sino, además, prácticas reflexivas y modeladoras del yo. Se recupera así, la construcción de la identidad frente a la narrativa pedagógica de lo tecnológico.



Viñeta 3. El uso de recursos educativos para el trazado de EPA. En este ejemplo, Daniel reconoce que sus profesores utilizan una variedad de recursos educativos que le permiten comprender el tipo de producto que su profesor desea que presente como parte de sus actividades académicas. Así, en el aula, desde el testimonio de Daniel, el docente hace uso de archivos de PDF, presentaciones electrónicas, mayormente en Power Point, así como videos de YouTube.

Estos discursos sobre el tipo de recursos educativos que favorecen el desarrollo de habilidades para la investigación termina por hacer visible los estilos de aprendizaje de las y los estudiantes, en los que aparece lo audiovisual como aquellos recursos, que por su naturaleza parecieran ser de más fácil consumo y aprendizaje, tal como lo señala este informante: “Los videos, es lo que más se me queda. En el video te ponen la imagen de lo que te están diciendo, que me lo hablen y me lo muestren es muy importante para que yo pueda aprenderlo” (003-ER-UV-EPA-ES), se reconoce así, no solo la parte visual sino el ejercicio de mediación de la/el docente.

Se ha dicho ya en el marco referencial, que se asiste a una época de sobreabundancia informativa en donde la información fluye como lo hace Internet a través de las computadoras de millones de personas alrededor del mundo. De esta forma, se hace importante señalar que, dentro de la multiplicidad de recursos educativos existentes para el desarrollo de habilidades investigativas, los hallazgos encontrados entre los estudiantes de las universidades participantes de este estudio doctoral se ven limitados, pues en sus discursos aparecen mayormente los libros en formato *PDF*, las diapositivas desarrolladas en el *software Power Point* y páginas *web*, a los que sin embargo, otorgan un importante peso en el desarrollo de procesos vinculados a la investigación.

Son estos mismos recursos los que terminan por resignificar en sus propias prácticas a través del discurso mediado por el docente, en donde aparecen como centrales para la adquisición de ciertas habilidades y en cuya vida cotidiana difieren al utilizar muchos otros y más específicos, por ejemplo: *Google Scholar*, repositorios institucionales, y una variedad de Recursos Educativos Abiertos (REA) a través de plataformas como *YouTube*, incluso a partir de redes sociales como *Facebook* o servicios de *microblogging* como *Twitter*.

Lo que más ocupo son videos de YouTube, lo que me queda duda, ahí me lo explican mejor, sitios de internet y Google, Wikipedia y páginas informativas. Inclusive en Twitter también he llegado a buscar información, es que eso es como global y hay veces que contiene información que yo ocupo. No consulto podcast y páginas de internet (002-GA-UV_EPA_ES).

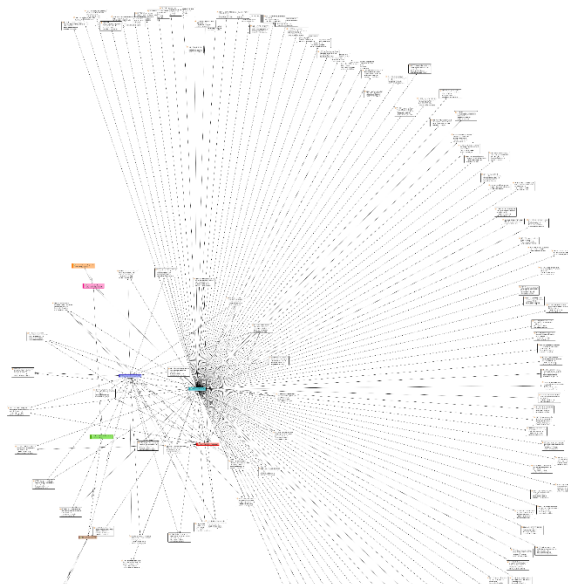
Creo que igual internet siempre: es tanto YouTube como páginas web, he visto recomendaciones o pequeñas infografías en redes sociales que he visto también en internet. (004-MC-UV_EPA_ES).

Pues ocupo de base lo que me enseñan en clase y por lo regular si no llego a entender o necesito profundizar en algún tema, busco primero fuentes como en libros, manuales de investigación y si de plano está muy técnico, mejor busco videos. Tiendo a checar canales que tienen reconocimiento por ser de esa área porque tampoco voy a agarrar proyectos de otros alumnos, entiendo que, si se llevó un proceso de elaboración, pero tiene que estar más fundamentado, alguien especializado, porque no vaya a ser que me confunda. Selecciono si están o no especializados en el tema, qué tantos videos tienen respecto a ese tema y cuánto tiempo tiene el video subido, si es reciente o tiene tres o nueve años subido, bueno no tanto, que sean recientes (005-OF-UV_EPA_ES).

En las tres anteriores citas se asiste a una descripción de los recursos que cada informante en su condición de estudiante, asume como parte de sus imaginarios para el desarrollo de habilidades investigativas. Para los tres informantes, resulta importante la consulta de videos, más específicamente a través de plataformas como *YouTube* o en páginas *web* como *Wikipedia* así como buscadores como *Google*. Es de llamar la atención que se reconoce por un lado en el discurso de la informante 003-GA-UV_EPA_ES la ocupación de páginas como *Wikipedia* y en el discurso aparece la idea de no ocupar páginas de internet para la consulta de información vinculada a actividades de aprendizaje de la investigación, lo que termina por sugerir que no existe claridad conceptual en cuanto a la definición de las plataformas digitales y páginas de internet. En los informantes se sugieren algunos indicios de Alfabetización Mediática e Informacional en tanto reconocen que no todos los trabajos que son subidos a internet, parecen contener la información necesaria o criterios de calidad que puedan dar fundamentación a las fuentes que lo firman, así como aquellos vinculados a su vigencia.

Figura 52

Testimonios alrededor de los recursos educativos en interacción con el resto de las categorías



4.2.2 De la enseñanza al aprendizaje de la investigación, el papel de los mediadores en las voces estudiantiles

En los escenarios de lo educativo, pareciera ser, que una de las voces más representadas, teorizadas y narradas desde sus propios lugares, es el de las y los docentes, quienes, en diversos abordajes teóricos, metodológicos y epistemológicos, problematizan su condición frente a los procesos educativos y quienes, además, en su papel de investigadores, problematizan a los estudiantes. Aunque existen trabajos en la literatura acerca de los estudiantes en tanto actor del proceso educativo, lo cierto es que se reconoce la relevancia de seguir indagando sobre este agente en contextos hipermediales y digitales como el actual. Desde una doble mirada y por tanto asumiendo un doble papel, este trabajo retrata las voces y miradas de las y los estudiantes hacia su entorno educativo (formal e informal). Para tener en claro la idea de la enseñanza-aprendizaje de la investigación, es oportuno reconocer los lugares que ocupan en los discursos estudiantiles, aquellos procesos de mediación docente que terminan por abonar directa o indirectamente en las trayectorias y biografías estudiantiles. Por lo anterior, se revisa primeramente el concepto de mediación, que, de acuerdo con Álvarez (2004) se refiere al

procedimiento por el cual el mediador, uno de los tres integrantes de la tríada: docente - alumno – contenido, logra facilitar la resolución del conflicto cognitivo entre las otras dos partes intervinientes. La función del mediador es cuestionar la postura de las partes para lograr la apropiación del conocimiento (p.18).

En esta conceptualización aparece la posibilidad de la mediación del conocimiento desde tres figuras importantes: docente, estudiante, contenido; cuyo proceso de interacción subjetivo termina por resignificar prácticas, formas, discursos, creencias y acaso costumbres en los espacios educativos, cuanto más si se trata de universitarios. De esta forma, tenemos que la mediación en tanto un proceso que se da en la negociación de significados en disputa, permite, a partir de ciertas coyunturas, flexibilizar el discurso docente y estudiantil en el encuentro intersubjetivo, que, sin embargo, adquiere rasgos de formalidad en lo áulico y en donde es posible, a través de ese encuentro, enriquecer horizontes y por tanto Entornos Personales de Aprendizaje (EPA) vinculados al aprendizaje de la investigación.

Al respecto de los recursos utilizados por el docente como sugerencias para conformar sus EPA universitarios, un informante comenta: "Veo que ocupan muchos videos, lecturas,

ocupan presentaciones electrónicas, creo que las presentaciones son diarias" (002-ER-UV_EPA_ES).

Ocupan muchas diapositivas, hay maestros que ocupan muchos videos de YouTube, videos explicando, en la de Técnicas Cualitativas y Cuantitativas donde se explican que es cómo funciona, ventajas, desventajas y algunos capítulos de libros (004-MC-UV_EPA_ES).

En esta cita, el informante reconoce el uso de material audiovisual para poder representar los contenidos que la o el docente manejan en las aulas, lo mismo aparece en el resto de los entrevistados, quienes destacan la presencia de elementos audiovisuales, materiales impresos, fichas de trabajo, lecturas en formato PDF, libros digitales, y otros recursos a los que han significado como valiosos para su formación universitaria en el campo de la investigación.

4.2.3 Representaciones alrededor de la ciencia, la investigación y los métodos en las voces universitarias

Partiendo de la conceptualización de habilidades investigativas propuesta por Aldas, Ávila y González (2020) a las cuales entienden como el “dominio de las acciones generalizadoras del método científico que potencian al individuo para la problematización, teorización y comprobación de su realidad profesional, lo que contribuye a su transformación sobre bases científicas” (p. 46), entre los estudiantes de comunicación de las universidades estudiadas, aparecen algunas nociones de ciertas habilidades que vendrían trabajando desde sus propios espacios de enunciación e imaginarios que terminan por reconocer además, áreas de oportunidad en las que valdría la pena abonar para su formación investigativa.

Así lo sugiere este informante: "Investigación significa algo que se encarga de investigar todas las cosas, es la que se encargó de hacer las vacunas, por ejemplo" (002-GA-UV_EPA_ES), la significación de la investigación como palabra, el informante la asocia con un esfuerzo por encontrar las vacunas que combatieran el desarrollo del SARS CoV 2, lo que lleva aparejada la idea de que la investigación resuelve cosas o crea soluciones, lo que no necesariamente se corresponde con los tipos de investigación existentes y menos aún, tratándose de investigación realizada en la universidad a nivel pregrado.

Además, la configuración de una habilidad se representa de diferentes formas en los estudiantes universitarios:

Otra forma, que veo que aquí en la facultad no se da mucho, es practicar, hacerlo. Yo pienso que hacer la investigación me ayudaría. Hasta que lo hago, siento que lo aprendí, siento que eso es ya el máximo, que me demuestra que sí lo aprendí (003-ER-UV-EPA-ES).

En este fragmento de la entrevista con un informante, se reconoce en el aprendizaje experiencial la posibilidad del desarrollo de una habilidad investigativa que a su vez se compone de muchas otras pero que, sin embargo, no son visibles en el discurso estudiantil, pues las habilidades investigativas también transcurren por la alfabetización académica y la competencia para redactar textos académicos.

En ocasiones, hablar de ciencia puede estar ligado a las ideas y representaciones que sobre la ciencia se vienen construyendo a propósito de su vinculación directa con el conocimiento y la investigación, en donde a veces existe una confusión conceptual.

(...) conocimiento, solamente es que no tan corto, pero es como la base, lo que nosotros sabemos hoy en día que nos brindan los conocimientos que nosotros, pues hoy en día estamos adquiriendo (001-IG-UV-EPA-ES).

En otro de los informantes, la ciencia además necesita validación y parece que la metodología de la investigación aquí sería entendida como el lugar desde el cual se llega a dar el proceso de validez sobre lo científico, entre los discursos construidos alrededor de ciencia se asoma el concepto de ciencia en un tono positivo pero asumido desde una mirada acrítica y a veces mítica cuando se habla de algo más completo, pero no se define de qué se habla.

Lo primero que pienso es conocimiento, siento que de eso se trata la ciencia, de conocer, entonces siento que la metodología de la investigación es lo que le da mucha validez a la ciencia. Me imagino más palabras como leer e informarse documentalmente, para mí la investigación a veces va más allá de esa parte como formal, personalmente soy mucho de investigar, lo primero es sacar y ver Google (risas). Pero si, ciencia puede significar desde una palabra hasta algo más completo (004-MC-UV-EPA-ES).

En la siguiente cita se puede reconocer cómo el sujeto informante asume una misma mirada sobre la ciencia y la investigación, a la cual comienza por definir como un conjunto de conocimientos al que se llega por medio de los procesos investigativos para posteriormente confundir ambos conceptos. El concepto al que se le solicitó hiciera referencia el informante fue el de ciencia, pero se observa cómo termina por aproximarse más a una conceptualización de la investigación.

Conjunto de conocimientos al que llegamos a través de investigación. La investigación es un procedimiento metódico en el que la meta es confirmar o no una hipótesis o alguna duda (005-OF-UV_EPA_ES)

Otras conceptualizaciones transitan por reconocer en la investigación procesos de observación, así como algunos de los procedimientos que se llevan a cabo asumiendo un enfoque cuantitativista de la investigación, para también encontrar a aquellos que vinculan la investigación con libros e interpretación de datos.

Una persona observando a otras personas (013-AB-UCC-EPA).

Se me viene a la mente mucho lo que se llaman hipótesis, la prueba y error, investigar estilo detective, el ir descartando información, y reglas y leyes (012-AM-UCC-EPA).

Pienso en muchos libros (010-AF-UCC-EPA).

Recaudación de datos, la interpretación de los mismos (018-RA-UGMEX-EPA).

Es un recopilado de informes que son verídicos (015-AL-UGMEX-EPA)

No me imagino más que palabras. Para mí la investigación es mucho de informarse, leer documentalmente, a pesar de que siento que es uno de los primeros pasos a veces el único en algunos momentos es lo primero que pienso, porque para mí la investigación como que va a veces más allá de esa parte como formal. Por ejemplo, yo soy mucho de si no me sé algo entonces investigo, lo primero que sacó es google y veo información. Entonces para mi investigación puede ser desde esos pequeños pasos de buscar la definición de una palabra hasta ya un trabajo de investigación completa y formal (004-MC-UV-EPA).

Resulta de particular interés observar que, en los discursos estudiantiles, la figura docente aparece como una figura con amplia autoridad a la que se debe seguir sin ningún tipo de cuestionamiento, interacción o diálogo. Sobre una pregunta vinculada a sus interacciones en las aulas con aquellos profesores con los que llevan asignaturas vinculadas a la investigación, los estudiantes respondieron sobre su casi nula participación en las clases con las y los profesores, así lo destaca una de las estudiantes:

Cuando tengo esa clase no pregunto mucho, es que no me gusta sentirme tonta, a veces me ha pasado, no ahorita, en el pasado, que la profesora que tenía me decía que eso sonaba como muy básico y más si no leía, pero, aunque yo hubiera hecho la lectura, la verdad es que no entendía y pues mejor decidí no participar en todo el semestre y solo escuchaba y rara vez tomaba apuntes, y como no ponían examen pues ya solo hacía el trabajo que me encargaban (001-IG-UV_EPA_ES).

4.2.4 Recursos educativos y evidencias de aprendizaje sobre la investigación

Una de las inquietudes que tuvieron lugar en la investigación, estuvo relacionada con aquellas evidencias de aprendizaje que favorecen el desarrollo de habilidades para la investigación en tanto son encargadas e incentivadas por las y los docentes en sus procesos

de mediación. En voz de las y los universitarios, se pudo tener acceso a aquellas actividades de aprendizaje que particularmente les han encargado sus docentes en materias vinculadas a la investigación, en donde no necesariamente advierten un aprendizaje o el entrenamiento de ciertas habilidades, pues desconocen los objetivos que los docentes se plantean al requerir cierto tipo de actividades y que les llevan a la articulación de un particular Entorno Personal de Aprendizaje. En un primer ejercicio de reconocimiento sobre el tipo de entornos que se desarrollan, vinculados a las evidencias de aprendizaje, se les cuestionó a los estudiantes acerca del tipo de recursos educativos que ocupan los docentes de asignaturas vinculadas a la investigación para favorecer su formación investigativa. Esto dijeron:

Mis profesores ocupan muchos videos y lecturas, presentaciones electrónicas casi a diario (003-ER-UV-EPA).

Ocupan, sí, vídeos, vídeos informativos, audios no, la verdad, audios no ocupan, ocupan lo que es vídeos y sitios de internet, de ahí sacan, yo creo que la mayor información de eso. Ocupan también Power Point (002-GA-UV-EPA).

Ocupan muchas diapositivas muchas diapositivas sí, hubo maestros que también usaron vídeos de Youtube vídeos explicando al menos en la de, técnicas cuánti y cuali, ahí nos puso vídeos de cada una de las técnicas donde explicaban pues que es y cómo funciona ventajas desventajas etcétera y pues algunos capítulos de libros solamente (004-MC-UV-EPA).

Aunque algunos recursos educativos más innovadores aparecen como importantes en el marco de la mediación docente, lo cierto es que el PDF ha sido referido casi en todas las oportunidades por los estudiantes.

Más que nada, PDF, ocupan mucho eso. En las materias que llevo ahora en donde me enseñan investigación, ocupan puro PDF, los maestros son más grandes, yo creo que por eso solo PDF (020-VH-UGMEX-EPA).

Pues aquí en la universidad es de que entre los recursos que han ocupado son libros, ya sean libros que tengan aquí en la universidad o libros que estén por medio de internet, pero nos han hecho investigar que sean libros actuales (016-IV-UGMEX-EPA).

Las ejemplificaciones. Usa mucho como los recursos de demostrarnos investigaciones, en este caso como tesinas de otras personas, entonces poder ejemplificar las partes de las que él está explicando y poder justamente también como decirnos qué es lo que se tiene que hacer o cómo se llega a hacer esa parte, preferentemente ocupa PDF (010-AF-UCC-EPA).

Diapositivas. Usa presentaciones de PowerPoint explicándonos como las partes de una investigación. Muy pocas veces el profesor nos ha puesto o nos ha enseñado él alguna investigación como tal. Nos invitó como a una conferencia en donde varios investigadores, pues platicaron acerca de sus proyectos

y eso como que también me ayudó un poco más a entender cómo era la investigación (013-AB-UCC-EPA).

Como parte de otro acercamiento a sus realidades estudiantiles, se les preguntó sobre aquellos recursos educativos que mayormente utilizan para desarrollar habilidades investigativas y con ello encarar las actividades de aprendizaje encargadas por sus profesoras y profesores, ante ello contestaron:

Pues creo que son los libros en PDF, que es porque los puedo tener ya como que más a la mano, solo los leo. De ahí solamente me hago estructuras mentales y de ahí los desemboco a mi trabajo (011-AH-UCC-EPA).

Todo lo que se pueda leer. Ahí si no me gustan tanto los videos o cosas así porque siento que no soy capaz de comprender del todo hasta que lo leo, ya cuando lo leí entonces lo paso a una infografía generalmente o tomo apunte (006-PC-UV-EPA).

Ahora sí que pues ver, lo que sea de ver o visualizar. Uso mucho internet, lo único que antes ocupaba ir a la biblioteca y así, pero pues ya ahorita dejé de ir, sobre todo por la pandemia y no he retomado (019-SE-UGMEX-EPA).

4.2.5 Narrar los EPA: voces estudiantiles sobre caminos posibles en el desarrollo de habilidades investigativas

Cuando en un primer momento se decidió indagar sobre los Entornos Personales de Aprendizaje, fue particularmente importante reconocer el tipo de dimensiones desde los cuáles se les ha estudiado, para traer al frente aquellos elementos que constituyen su conformación, de tal suerte que las dimensiones halladas fueron: a) la autopercepción b) la gestión de la información c) la gestión del proceso de aprendizaje y d) la comunicación. Son estas dimensiones las que, se dice, integran un EPA. En tal sentido, se buscó reconocer en las voces estudiantiles aquellas dimensiones, las que, desde la revisión de la literatura, revelaron un corpus de trabajos que permitieron dar soporte al tipo de cuestionamiento que integró al instrumento de investigación a partir de la narración de las y los estudiantes. Así compartieron:

Sí, lo primero es entender o saber de qué voy a investigar, saber mi tema. Después busco tal cual el tema en internet. No sé, si estoy hablando de sonido, pongo sonido PDF o algo así, pero siempre terminando con PDF y abro los primeros porque normalmente cuando pones PDF salen ya investigaciones publicadas, entonces eso es como la mejor fuente para mí que hay. No busco libros a menos que tengan que ver con cine porque tengo un libro de cine que me gusta mucho, pero es el único que uso, así como bibliografía física. Para determinar si una investigación me sirve o no, busco las palabras clave y si necesitan tener específicamente lo que yo estoy buscando porque si no, siento que no me funciona. Y después de que tengo los PDF que son más confiables, los leo y redacto lo que

entendí, lo que más me importa rescatar de la investigación, que no siempre es todo (013-AB-UCC-EPA).

En el testimonio anterior, el estudiante observa como importante aquella información cuyo formato es el PDF vinculando la idea de información confiable con ese tipo de formatos. Adicionalmente no da crédito a la información en soporte físico, salvo que se encuentre ligado con un interés particular, como puede ser, el cine. En la narración de este estudiante aparecen pasajes vinculados a las dimensiones de gestión de la información y gestión del proceso de aprendizaje que conforman un EPA. Si bien no reconoce tener una ruta o proceso sistemático de revisión, tiene nociones de cómo articular su camino que pareciera ser en la forma de: *navegar-rastrear-palabras clave-archivos pdf*. La credibilidad en ciertas fuentes de información viene acompañada del diseño de la información como lo afirma aquí, el mismo estudiante:

Probablemente la forma en la que se presenta porque si veo que es una página que por ejemplo no es visualmente atractiva o bueno, no atractiva sino limpia en su diseño, siento que no es una fuente confiable, que es algo que se hizo por gusto propio, por alguna tarea y así. También dependiendo de las páginas donde se publiquen, hay una página que se llama Scielo, creo. O sea, cualquier cosa que esté ahí yo la tomo como verdadera. Obviamente si tiene faltas de ortografía o veo que es muy corta o veo que la información que está ahí es una que ya leí en otra página, pues no, significa que es copiado y pegado, entonces no me sirve mucho (013-AB-UCC-EPA).

La forma en la que el estudiante da crédito a la información pasa por considerar su diseño, lo que pareciera reflejar parte de su formación disciplinaria como futuro comunicador. La calidad de la información se encuentra, así, asociada a la buena presentación o la limpieza en el diseño propuesto de aquellas páginas que consulta. Aunque no se hace explícito un EPA en todas sus dimensiones, el estudiante si establece una ruta sobre aquellas herramientas y recursos que le resultan significativos en el contexto de su formación universitaria. Para otros estudiantes es particularmente importante establecer una suerte de grados de profundidad en sus pesquisas informativas, así lo comenta un estudiante de la Universidad Cristóbal Colón:

Empiezo primero sabiendo, ahora sí, el tema que me van a encargar, de ahí veo si está pidiendo exactamente cómo quieren que aborde el tema, si no piden exactamente, lo dejan a libre interpretación, entonces, lo primero que hago es empezar a pensar cómo quiero empezar a redactarlo, desde qué punto de vista. Desde ahí empiezo a buscar en internet, empiezo a buscar en YouTube y empiezo ahora sí a ver primero las primeras páginas, los primeros videos que aparecen. Ya una vez que tenga más noción de hacia dónde quiero llegar, empiezo ahora sí, yo lo llamaría a desmenuzar la información. Empiezo

a seleccionar la información que creo que me va a servir, igual las cosas de los videos los cuales puedo parafrasear o que me pueden ayudar para sumar más a mi texto. Si llego a un punto donde ya me acabé las primeras opciones de información, entonces empiezo a buscar más e inclusive muchas veces en este proceso llego a encontrar subtemas o cosas que podrían ayudarme más a desarrollar el tema y cuando son esos subtemas entonces, empiezo a abrir diferentes páginas para desarrollarlo mientras a la par empiezo, sigo con el tema principal que ya tenía. De ahí termino el subtema porque pues obviamente voy a ir a la mitad el texto y de ahí para empezar con lo que sería el texto principal e irme con las conclusiones. Ya una vez terminado pues muchas veces nos piden citar en APA, entonces ahora sí tengo que volver al historial de búsqueda y ya empiezo a ver cuáles son las fuentes que elegí, cuáles fueron las que descarté porque pues obviamente mi historial de búsqueda me va a aparecer todo y pues de entre ese todo tuve que descartar algunas, entonces ya completo la cita de APA y hasta ahí termina mi investigación (012-AM-UCC-EPA).

En el testimonio de este estudiante se hace visible un EPA, cuya construcción toma en consideración lo mismo herramientas que sitios web en sus primeros resultados, pero centra su atención en aquella ruta para atender actividades de aprendizaje vinculadas a la investigación en las que primeramente rastrea la información que necesita para más tarde pensar y proyectar un tipo de texto que será su evidencia de aprendizaje final. Pareciera que el modelo mental del estudiante pasa por una consideración de la información que obtiene para más tarde llevar a cabo una redacción académica en donde toma en consideración un tipo de citado: APA. Aparece el componente de los sistemas de citación como un requerimiento en cuyo caso no atiende a una explicación que le haya sensibilizado sobre la estructura del mismo y su sentido en la investigación, al menos en su discurso, no apareció.

En la narración de otros estudiantes aparece el componente físico de un EPA como relevante para potenciar ciertos procesos de aprendizaje en donde lo espacial-temporal resulta significativo. El caso de la estudiante 010-AF-UCC-EPA resultó interesante en tanto compartió su diagnóstico de Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y lo puso al frente para hablar sobre el tipo de EPA que necesita construir para favorecer sus procesos de aprendizaje y concentración. Aquí la narración giró en torno al tipo configuración espacial que le resulta más significativo para su aprendizaje. Así lo comentó:

Mis entornos siempre son dos. O es en la universidad o es en mi casa, en mi cuarto. En la universidad el ambiente es bastante tranquilo porque tiendo a trabajar en la biblioteca, entonces es bastante silencioso, es un entorno también frío, es un entorno donde no se escuchan ni mormullos ni pasos, es bastante tranquilo. Y sí, justo me dedico nada más como a hacer lo que voy a hacer. Trato de ... nunca pongo música ni nada por el estilo porque me distrae y en caso de que haya ruido, lo que hago entonces

es buscar en YouTube o en Spotify, busco ruido blanco. Entonces, es como si fuera ruido como de clima, por ejemplo, entonces me pongo a escuchar con los audífonos ruido blanco. Y generalmente no estoy con otras personas. Por ejemplo, ya no estoy con mis amigas o si acaso una de ellas, pero trato de no hablarle, de sentarnos separadas porque si no también tiendo a comenzar a platicar con ellas. Y en mi casa, pues es en mi cuarto, en mi escritorio, en mi computadora de escritorio y también trato de hacerlo lo más silencioso posible, trato de no tener como algún pendiente o algo por lo que fuera, por ejemplo, a llamarme a mi mamá, de algún quehacer que dejé ahí pendiente. Trato de sí poder sentarme, enfocarme por completo porque sí me funciona más tratar de terminar como una tarea de golpe, o sea, comenzar a hacerla y en ese momento terminarla e irla segmentando por partes no me ha funcionado. Entonces, pues justamente también trato de no poner nada, nada de ruido, no tener voces de fondo, un podcast o música con letra o algo así. De vez en cuando pongo música clásica que no tiene, o sea, no, no, al menos la letra pareciera estar en latín o algo así, entonces como que realmente no tengo idea de qué es lo que están diciendo, pero ya en mi escritorio tengo mi computadora, mi teclado, mi mouse. Hay algunas otras cosas, pero siempre trato de tener, tengo una silla también para, una silla que es, pues cómoda, que es silla para computadora y trato de tener un espacio porque hay cosas que sí voy haciendo de manera manual, o sea, teniendo alguna libreta o algo, este, por ejemplo, si estoy, justamente si estoy investigando y de repente se me ocurre alguna pregunta, se me ocurre como algún otro tema que quiera buscar o investigar o algo así, es más fácil anotarlo a mano en una libreta, anotarlo a lo mejor en un documento o como en alguna nota y en la computadora, es más fácil tenerlo ahí en físico para luego volver a eso (010-AF-UCC-EPA).

Sobre el orden en su espacio y algunas características que debe guardar el lugar desde el cual comienza a trabajar sus actividades académicas vinculadas a la investigación, la estudiante comentó:

Últimamente si está como un poco más caótico, pero si tiene como que las cosas, su lugar, o sea, no tanto caótico, no desordenado, sino como saturado, como de que haya muchas, muchos lápices, o sea, tengo como bastantes cosas, bastantes cajones y pequeñas repisas en mi escritorio que hacen que se vea saturado, pero las cosas están en su lugar (010-AF-UCC-EPA).

Finalmente, sobre el tipo de EPA que construye para atender una tarea o actividad de aprendizaje vinculada a la investigación, la estudiante señaló tener algunos criterios tanto para la selección de información como para la redacción de su trabajo:

Generalmente, pues lo busco todo en internet y trato de que sea por palabras clave, como sacando palabras clave o frases clave que me ayuden a conseguir las cosas de una manera como más rápida o más específica incluso, y los recursos que reviso también tienden a ser PDF, o que busco que sean PDF generalmente, por ejemplo, de la UNAM o de la UV o de algunos otros espacios académicos, o que se vea que son trabajos de otros estudiantes también y de otras páginas, por ejemplo, hay una que es Scielo, que tiene que tener como información que también tiene como mucha, también es como una

especie de enciclopedia, supongo, y cuando llego a encontrar quizás alguna información como muy rápida en Wikipedia, me voy a la parte de abajo a las referencias como para ver de dónde están citando esas cosas y también poder llegar como a fuentes quizás más originales. Y voy teniendo como el montón de, pues pestañitas, ahí abiertas y las voy agrupando porque como en el *Google Chrome* se puede hacer como estos grupos de pestañas, las voy agrupando para poder tener así todo quizás más organizado. Y si voy a leer y al mismo tiempo voy como a tratar de hacer un resumen de lo que estoy leyendo, entonces tengo la pantalla dividida en dos, de un lado tengo mi documento y al lado tengo el PDF o lo que sea que esté leyendo para poder ir teniendo todo como más claro.

En este testimonio, la estudiante recupera el tipo fuentes a las que les da crédito y a las que atribuye la divulgación de información confiable, entre las que se destaca el sitio de la UNAM o la UV, páginas como Scielo y en contraste, utiliza también Wikipedia, pero se destaca una suerte de estrategia hipermedial para profundizar en las fuentes de información al seleccionar de un artículo las fuentes que se utilizaron para su conformación, pasando de la consulta de información terciaria a información primaria en la revisión de las publicaciones originales de los textos citados.

4.2.6 Apuntes finales en torno a las entrevistas semiestructuradas

Si se deben destacar algunas ideas en torno a la aplicación de las entrevistas semiestructuradas como instrumento de recolección de información, es importante señalar su profundidad en los sentidos y la significación atribuidos a cierto tipo de recorridos, rutas, entornos. En las entrevistas semiestructuradas hubo ocasión de contrastar aquellas informaciones mostradas en la presentación de hallazgos del instrumento de observación participante, en donde, si bien es cierto se partieron de algunas categorías construidas inductivamente, lo es también que otras más, emergieron en el proceso de interacción intersubjetivo de la relación investigador/estudiante, estudiante/investigador, estudiante/investigador/contexto.

En dichas interacciones fue oportuno reconocer los acercamientos entre los **participantes** de la investigación y el propio investigador en la negociación de los espacios-momentos para llevar a cabo las entrevistas. Fue notable de esta forma, tener acceso a la manera en la que se le presentaron en los **participantes** aquellas vivencias vinculadas al trazo de entornos personales de aprendizaje atribuyendo sentidos a la consulta de información a propósito de lo revisado en clases de investigación, pero también a aquellas acciones de búsqueda y sistematización de información las cuales estuvieron directamente relacionadas, desde sus testimonios, con información alojada en formato PDF y desde sitios con

reconocimiento o prestigio académico tales como Scielo o plataformas de universidades como la UNAM o la UV, o aquellas que aparecieron en el buscador de Google Académico.

En las entrevistas semiestructuradas fue importante reconocer la forma en la que vienen pensando sus estrategias y la elaboración de entornos personales de aprendizaje para atender actividades vinculadas directamente con la investigación. En este tipo de estrategias salta como relevante de los EPA, lo espacial y temporal. Con relación a lo primero resulta importante reconocer el papel que juega la música y sus géneros, así como el ruido, en la conformación de un ambiente de estudio que se presta para la concentración en las actividades académicas. En tal sentido fue valioso reconocer el testimonio de una estudiante que destacó su diagnóstico por TDAH al iniciar su testimonio para reportar la dificultad que tiene para concentrarse en ciertas actividades, cuanto más si están relacionadas con la lectura de informaciones. Otros estudiantes reconocieron la necesidad de construir un ambiente relajado para su concentración en donde el aire acondicionado en un lugar donde las temperaturas suelen ser muy elevadas, juega un papel importante para llevar a cabo ciertas actividades, cuanto más, si ellas están directamente vinculadas a la búsqueda de información y la redacción.

Fue notable, así, reconocer diferencias, sentidos, pero también contrasentidos en aquellas valoraciones discursivas hechas por las y los estudiantes frente a lo observado con la guía de observación participante, uno de esos contrastes, a manera de ejemplo, se da cuando las y los estudiantes testimonian la relevancia de acudir a fuentes acreditadas y especializadas, que den legitimidad al trabajo construido, pero que sin embargo, en las observaciones, no tienen mayor cuidado en la selección de fuentes de información que finalmente reportan en el aparato crítico. Otro ejemplo de estos contrasentidos, tiene que ver con la argumentación estudiantil y la visión en sus imaginarios sobre un rechazo a prácticas de plagio en las redacciones académicas y, sin embargo, es lo observado, recurren a ello; copiando y pegando fragmentos completos de información, sin atribuir la fuente.

4.2.7 Consensos y disensos alrededor de los EPA: tres universidades, tres reducciones trascendentales

En este apartado se reportan algunos hallazgos en la aplicación de la entrevista grupal, con la intención de poner en perspectiva las visiones de los universitarios pertenecientes a tres instituciones de educación superior en la zona conurbada Veracruz-Boca del Río.

Primero, es importante recordar que lo reportado como hallazgos desde la observación participante permitió reconocer en los estudiantes el tipo de recorrido que hacen a la hora de encarar actividades de aprendizaje vinculadas a la investigación, en tanto en su mayoría se encontraban desarrollando trabajos de investigación de fin de grado. Desde esos hallazgos se pudo observar el tipo de recorrido, las herramientas, recursos y personas de las que echan mano las y los universitarios para llevar a cabo sus tareas académicas. También se reportó el tipo de EPA que elaboran para buscar y seleccionar informaciones que más tarde se posicionan como significativas en el contexto de sus trabajos. Desde las entrevistas semiestructuradas fue oportuno revisar el tipo de testimonio que asumieron las y los estudiantes para representar sus recorridos investigativos y con ello atribuir sentido y significado. En tal sentido, aparecieron inconsistencias entre lo observado y lo sostenido individualmente por los participantes.

Desde la entrevista grupal se buscó el encuentro intersubjetivo entre los participantes del estudio en cada universidad. El diálogo intersubjetivo asomó algunas ideas y representaciones que se tienen en torno a la investigación y la ciencia, pero particularmente dejó ver el tipo de significado que otorgan las y los estudiantes a la construcción de EPA encaminados a la investigación desde el corazón de sus instituciones educativas. Sobre el primer aspecto, esto comentaron las y los estudiantes de la UCC:

Siempre lo primero que imagino o se me viene a la mente son las hipótesis que son esta forma de plantear una investigación y hasta que después se comprueba y se vuelve ley, entonces digamos que siempre se me viene a la mente esto de las hipótesis (012-AM-UCC-EPA).

Lo que se me representa en mi cabeza es como una persona con una bata y un matraz, no sé por qué lo asocio a eso, pero creo que ellos son los que hacen ciencia, también puede ser una lupa y un detective o ya de plano Albert Einstein (010-AF-UCC-EPA).

Yo lo asocio con una molécula y una lupa. Para mí eso representaría a la ciencia y la investigación (011-AH-UCC-EPA).

Pienso que está más asociado a papel y muchas letras (013-AB-UCC-EPA).

En el caso de los estudiantes de la UGMEX, estos fueron sus testimonios con respecto al mismo tópico de representación:

Bueno para mi ciencia son hechos confirmados. Sí, es algo que está comprobado porque se llevó a cabo un proceso anteriormente para poder confirmarlo, comprobarlo. O sea, a base de un proceso, se hizo y se comprobó (020-VH-UGMEX-EPA).

En mi caso yo siento que la ciencia es más natural porque a final de cuentas es todo como que un proceso que sale naturalmente, posterior a eso es cuando la persona, el hombre, es cuando empieza a

investigar de dónde viene, y es cuando ya sabes ¡ah! Esto es ciencia, pero es algo natural (015-AL-UGMEX-EPA).

Para mi ciencia básicamente es una investigación porque al llegar a un punto tienes que investigar, indagar y de ahí sacas conclusiones y ya sacas como un veredicto ¿no? (016-IV-UGMEX-EPA).

Yo tengo como algo unido de todo lo que han dicho. Porque sí es una comprobación de algo que se hizo con una investigación, primeramente, o sea que se investigó, de ahí se comprobó qué pasaba y todo eso, porque también surge de algo natural. Entonces es como un concepto que tengo de todo lo que han mencionado mis compañeros (017-ML-UGMEX-EPA).

Parece que es algo como inamovible, algo que de base es natural y se investiga, ya después se va procesando mediante un método quizá, ya después se comprueba bien o bien se puede comprobar y negar lo que se decía (018-VH-UGMEX-EPA).

Parece que, desde los testimonios de las y los estudiantes de la UGMEX, también existe una representación de ciencia más enfocada a la idea positivista/tradicional de ciencia únicamente. No apareció entre las y los estudiantes, ningún testimonio vinculado al paradigma interpretativo, pareciera que entre sus dichos versó más una representación de lo natural y exacto en alusión a las ciencias duras, para representar la idea de ciencia.

A continuación, se revisan los testimonios de los estudiantes de la UV en la misma pregunta hecha antes a los otros universitarios. Así lo comentaron:

Yo pienso en el dibujito, así como de Albert Einstein, así con instrumentos de laboratorio. Es lo primero que se me viene a la mente (006-PC-UV-EPA).

Lo primero que pienso es justamente en instrumentos de laboratorio, el matraz, tubos de ensayo y cosas así. Pues también en la estructura del ADN más enfocada como a laboratorios y biología y cosas así (002-GA-UV-EPA).

Yo cuando pienso en ciencia, se me viene a la mente un niño viendo, observando algo y analizándolo. Y también como dicen mis otras compañeras, como tipo de laboratorio y así (005-OF-UV-EPA).

Yo también tengo la idea así, de que era un científico con sus tubos de ensayo, cosas químicas y así (004-MC-UV-EPA).

Yo pienso en libros (001-IG-UV-EPA).

Al igual que entre los estudiantes de la UCC y la UGMEX, entre las y los estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la UV, existe una asociación de la ciencia a personas en laboratorios, con instrumentos para manipular sustancias químicas, además hubo una asociación al ADN, todos con una mirada positivista de la ciencia. En el mismo sentido, se les preguntó sobre la investigación, esto compartieron:

Pues lo primero que se me viene a la mente así, es un detective con una lupa. Sí, como una persona como observando o buscando cosas con la lupa, un detective (002-GA-UV-EPA).

A mí más que una imagen, se me viene un concepto a la mente, que es el de indagar o buscar con instrumentos, sobre algo (004-MC-UV-EPA).

Yo lo asocio más como a mucho texto, muchos libros, páginas (003-ER-UV-EPA).

Para mí siempre es como, una lupa (005-OF-UV-EPA).

Bueno creo que aquí también en este tipo de carrera, hacemos investigación, yo lo he visto con el Dr. Genaro, por ejemplo, ahí con él yo he participado y pues desde mi parecer eso es hacer investigación y ciencia (006-PC-UV-EPA).

Otra de las preguntas en la entrevista grupal se encaminó al reconocimiento del tipo de actividades de aprendizaje que encargan las y los docentes para aprender a investigar o en todo caso, desarrollar habilidades básicas para la investigación. Aquí los estudiantes de la UCC señalaron diversidad de actividades:

(...) tenemos que hacer un plan de marketing y donde nos están encargando investigar más sobre la empresa, en este caso sería la Universidad Cristóbal Colón, entonces tenemos que realizar ahorita esa investigación acerca de la historia, trayectoria y todas las campañas publicitarias que ha realizado la Universidad Cristóbal Colón (012-AM-UCC-EPA).



Viñeta 5. En el imaginario de jóvenes inscritos en una licenciatura vinculada a las ciencias sociales-humanidades como lo es la comunicación, el científico se representa en un laboratorio. Adriana tiene dificultades para definir con precisión lo que le aparece en la mente cuando escucha la palabra investigación, pero encuentra pronto una asociación con la figura de una persona con bata en un laboratorio. Manifiesta además que no es una actividad en la que se vea ella pues requiere más contacto con otras personas y su carácter juguetón, no le permite permanecer tranquila como parece que debería ser un científico.

Otra estudiante refirió el tipo de apartados que le fueron solicitados en la entrega con un profesor:

(...) con el profe Mora estamos haciendo un trabajo de investigación que es bastante abierto, lo único que tienen en común los trabajos del grupo, es justamente que tienen que ver con comunicación y para eso, pues nos hizo como un listado de cosas que teníamos que ir revisando, que va pues, desde la parte de justificar por qué queremos investigar eso y también la parte de todos los antecedentes o todo el contexto de nuestra investigación y también la parte tanto de crear hipótesis o teorías como utilizar alguna hipótesis o teoría que alguien haya dicho antes y también el contexto de dónde salió esa teoría y por qué (010-AF-UCC-EPA).

yo destaco más es el hecho de investigar el estado de arte, investigaciones previas a lo que nosotros vamos a ver, me parece que es importante conocer quiénes han investigado antes esa área y qué aportes han hecho para nosotros ver qué cosas nuevas podemos dar también o aportar (011-AH-UCC-EPA)

En el discurso de la estudiante aparece el reconocimiento sobre el trabajo previo que existe con relación a sus temas de investigación. Este reconocimiento manifiesta una etapa de mayor conciencia sobre las implicaciones del trabajo investigativo.

En algunos estudiantes las habilidades para llevar a cabo esos procesos, transitan por etapas diferentes. En una pregunta vinculada al sentido de la investigación y el proceso que llevan a cabo, los estudiantes manifestaron:

(...) creo que parte del desconocimiento del tema, después la selección de la fuente, digamos si vas a consultar en una biblioteca o si vas a consultar en internet o lo que yo hago es buscar la palabra y poner PDF al final para que salgan archivos de, o sea, archivos PDF que son casi siempre proyectos de investigación que tienen que ver con el tema y ya leerlo o buscar videos y recopilar todas esas fuentes para después ir seleccionando partecitas de cada uno. Lo que hago después con esa información depende de la tarea, normalmente redacto en el documento que estoy haciendo o la tarea. No se trata de copiar y pegar, solo es como entenderlo y ya después, citarlo (012-AM-UCC-EPA).

En el testimonio estudiantil anterior, se revela como importante una práctica de honestidad académica vinculada a citar las fuentes de información, pero tal como se ha revisado en este capítulo, no necesariamente se cumplió esto en el terreno de lo observado a la hora de redactar sus textos académicos.

Entre los estudiantes de la UGMEX, el tipo de recursos productos académicos que encargan a los estudiantes, reconocidos en sus propias experiencias es muy variado:

Nos encargan investigaciones, no sé, como conceptos, eso al inicio del semestre para entrar como más al contexto de la materia (015-AL-UGMEX-EPA).

Pues ahora el participar en esta entrevista, bueno en esta y las anteriores es una forma de involucrarnos con la investigación de parte del profe (016-IV-UGMEX-EPA).

Nos encargan también investigar en diferentes fuentes, aunque no es como que se les dé un seguimiento puntual a cuáles tipos de fuentes. (020-VH-UGMEX-EPA).

En mi clase nos pidieron la realización de una tesina, pero aquí en la uni desde primer semestre nos encontramos integrando un trabajo único de investigación porque tenemos la modalidad de titulación inmediata, o sea el proyecto de investigación lo venimos haciendo durante toda la carrera (013-ML-UV-EPA).

A mí, por ejemplo, aunque no me gusta la investigación mucho, pues si me agrada saber que voy a poder entregar un trabajo y titularme rápido, sé que en otras universidades no es así entonces siento que sería muy pesado dejar todo al final, de por sí en pequeñas entregas, resulta complicado, ahora imagínese todo junto en uno o dos semestres (017-ML-UGMEX-EPA).

Entre los estudiantes de la UGMEX el tipo de productos para promover la adquisición de habilidades investigativas va desde solicitar breves conceptos hasta la integración de una tesina para la titulación automática, pasando por procesos de vinculación formal con procesos investigativos. Para los estudiantes de la UV con relación a la misma pregunta, los testimonios fueron los siguientes:

Nos encargan mirar películas y comparar lo que se hace en la película, siguiendo criterios que hemos revisado desde la materia (002-ER-UV-EPA).

También en mis clases nos han encargado la realización de infografías y reflexiones en blogs. Es la reflexión sobre lo que hemos entendido de una temática vista en la clase con el profe y luego compartir eso con los demás para aterrizar entre todos si lo que tienes entendido está bien o no (006-PC-UV-EPA).

Nos encargan también reportes y ensayos donde reflejemos lo aprendido en los diversos temas revisado (003-ER-UV-EPA).

Bueno yo también quisiera aportar que nos han encargado exposiciones, a veces los profesores explican el tema y ya luego lo dividen para que nosotros lo repitamos con más información otros nos dicen que de plano lo investiguemos por nuestra propia cuenta, en clase (001-IG-UV-EPA).

Particularmente en este grupo de estudiantes de la UV se añadió otra pregunta por la naturaleza de las interacciones y la confianza otorgada en el proceso de investigación, esa pregunta estuvo relacionada con el tipo de actividades que les resultan más significativas para desarrollar habilidades para la investigación, así lo testimonian:

Bueno, por ejemplo, ahorita en una clase nos pusieron una película donde se están usando varios métodos de investigación y la verdad es que, verlos, ya aplicados, te das cuenta de ah, pues sí, así es como se usa, ¿no?, si sirve, si es cierto, yo también podría usarlo así. Entonces es como a mí me queda más como la idea de cuándo podría utilizarlos y cómo (003-ER-UV-EPA).

Yo coincidí con mi compañero, porque creo que, si es bastante funcional, el hecho de comparar como pues ya en algo más real, porque además la película que estamos viendo en esta clase, el argumento

está basado en algo real. Entonces pues ya verlo en algo práctico pues como que nos guía hacia lo que deberíamos hacer (006-PC-UV-EPA).

A mí me parece muy buena una actividad que viene después de ver materiales como esos, las pelis, generalmente el profesor nos pide una reflexión en blog y entonces yo comienzo a plasmarlo, en ese momento no lo revisa, pero después te retroalimenta y a mí se me queda mejor grabada esa información, o sea que yo lo procese y ya haga mi interpretación y después revisar si coincido con otros, pues si me resulta en que aprendo cosas. A mí las cosas no se me quedan solo en lo teórico, tengo que redactar algo y se me va quedando más, es ahí cuando siento que estoy aprendiendo algo (002-GA-UV-EPA).

En la entrevista grupal fue importante confirmar ciertas informaciones observadas y preguntadas en los instrumentos previos para más tarde, reconocer el tipo de sentido primeramente que tiene adquirir habilidades para la investigación en un proceso de formación universitaria, en tanto los programas educativos en los que se encuentran inscritos, les dan cabida. Al respecto, esto comentaron los estudiantes de la UCC:

Creo que, si es importante, no sé, creo que a veces no lo tomamos mucho en cuenta, bueno hablo por mí, pero creo que no le damos el peso suficiente porque no nos dicen mucho como para qué podría llegar a ser útil (013-AB-UCC-EPA).

Para mí el sentido de tener una habilidad o cierta habilidad en investigación es para poder conocer más cosas, o sea no necesariamente de mi carrera o solo de mi carrera sino como para ser más curiosa (011-AH-UCC-EPA).

No había pensado en el sentido, pero creo que personalmente, o sea quiero decir para mí, no lo tiene mucho, yo me quiero dedicar a la producción de documentales, quizá me puede ayudar para hacer una investigación previa sobre lo que quiero documentar, pero no estoy seguro (014-DG-UCC-EPA).

En algún momento lo pensé y para mí el sentido está como más relacionado a saber más cosas y esos conocimientos me imagino, bueno no imagino, deben de ayudar en algo a la sociedad en la que vivimos (012-AM-UCC-EPA).

Algunas variaciones con relación a estos testimonios se encontraron entre los estudiantes de la UGMEX cuando, coincidieron en algunos sentidos propuestos por los estudiantes de la UCC, pero añadieron otros:

Creo que el sentido pues es aprender a hacer nuestros trabajos de investigación, pero creo que nos ayuda más allá de solo eso porque yo ya sé cómo rastrear cierta información, cómo estructurar el trabajo, que cosas debo desarrollar para levanta la información, eso creo que es muy valioso (015-AI-EPA-ES).

El sentido para mí es más para el egreso porque yo no estoy muy interesada en hacer esto siempre, sino que me gusta más mi carrera que es el diseño gráfico y la comunicación, incluso pues bueno, yo me dedico ya a eso junto con mi novio (020-VH-UGMEX-EPA).

Me estaba poniendo a encontrar el sentido y yo coincidí con mis compañeras en que a veces el sentido parece como más ligado a saber integrar nuestros proyectos, pero creo que, de alguna u otra forma, nos ayudará en nuestras vidas como ya profesionistas (018-RA-UGMEX-EPA).

Para mí el sentido está en que nosotros aprendamos a hacer investigación y aunque no es algo que me llame la atención, yo a través de lo que nos dice nuestro profe, si veo que hay mucho que nos puede ayudar como en la vida profesional pero también creo que nos deben explicar más cómo eso, para qué nos servirá en nuestra carrera (016-IV-UGMEX-EPA).

Adicionalmente a los sentidos atribuidos por los estudiantes de UCC, se sumó la perspectiva de los estudiantes de UGMEX en el que destacan la utilidad profesional para su disciplina. Entre los estudiantes de la UV, se manifestó de la siguiente manera:

Creo que nos ayuda a comprender muchas cosas porque a veces uno no sabe cómo empezar o por donde y rastrear información a mí me parece muy útil, yo sí, la neta, me desespero a veces de no encontrar lo que ando buscando, pero bueno es útil porque incluso cuando elaboré mis notas de taller de Nota Informativa, pude tener acceso a fuentes especializadas y no necesariamente realicé alguna entrevista (002-GA-UV-EPA)

Yo creo que el sentido si depende mucho de quien quiera hacer algo con la investigación porque, por ejemplo, a mí si me ha agrado hacer investigación y siento que se me facilita, pero tengo compañeros a los que no les agrada mucho y yo les termino ayudando. Pero creo que es eso, el sentido pues depende, para mí si tiene mucho sentido porque me gusta (004-MC-UV-EPA).

Personalmente solo quiero pasar con el profe porque se me dificulta mucho, luego honestamente no entiendo mucho de lo que están hablando en la clase y trato de ponerme trucha, pero sé que no más no le voy a agarrar la onda (006-PC-UV-EPA).

Coincidí con mis compañeros y yo creo que el sentido pues de tener esas materias pues es hacer un trabajo para salir de la carrera y pues como estamos en una universidad así poder acreditarnos (005-OF-UV-EPA).

En los testimonios anteriores, existen ideas articuladas en torno al sentido de las habilidades para la investigación en la universidad que transitan por, precisamente, no encontrar el sentido ni aplicabilidad en una realidad práctica o útil, esta asociación parece encontrarse directamente relacionada con la expectativa no alcanzada de una practicidad sobre las habilidades investigativas. En tal sentido, pareciera que no se logra configurar del todo una noción del alcance de este tipo de habilidades en el discurso docente, pues los

jóvenes atribuyen en el *no nos dicen mucho como para qué* una vinculación directa con la función o el papel docente y su mediación.

A continuación, se revisan las consideraciones que estos mismos estudiantes hicieron sobre el significado desde sus propias percepciones y vivencias. Aquí hay que señalar que no necesariamente encontraban las diferencias entre sentido y significado, en algún momento llegaron a confundirlas por lo que fue necesario exponer en algunos momentos, sus diferencias, entendiendo al sentido como la finalidad última de algo y al significado con aquella representación mental sobre algo, aquello que aparecen en la mente.

Bueno, creo que como entiendo el significado, sería entonces verme como alguien que sabe hacer una tesis, por decir algo (012-AM-UCC-EPA).

El significado sería entonces verme como un estudiante que supo desarrollar una investigación, aunque lo veo difícil, no es que no me guste investigar, pero no es como mi mayor interés (014-DG-UCC-EPA).

Por lo que nos han dicho los profes, yo siento que el significado está en esto de desarrollar como una mirada más crítica (011-AH-UCC-EPA).

Yo veo que el profe Mora nos pone mucho trabajo en equipo entonces para mí el significado está como en esa idea, o sea que más que ser investigadores, es como aprender a trabajar en equipo, no sé, eso pienso al menos (013-AB-UCC-EPA).

Durante las observaciones participantes como en el proceso de las entrevistas semiestructuradas resultó importante abordar el concepto de EPA, primeramente, por una inquietud de los propios estudiantes y después como un ejercicio de reconocimiento conceptual de aquellas asociaciones que más tarde se decantaron en una pregunta. De esta forma, se les cuestionó a los estudiantes, en un primer momento, cuál era el sentido de los EPA en su proceso de formación investigativa:

Bueno no sabía bien a qué se referían los EPA, pero, así como lo he entendido, para mí el sentido es poder organizarme mejor como estudiante (012-AM-UCC-EPA).

A ver, es que si es sobre el sentido mi opinión personal es que los EPA es poder ser más como autónomo (014-DG-UCC-EPA).

Primero debo ser honesta, no sabía a qué se referían los EPA. Ahorita que ya nos ha comentado les veo mucha utilidad, sobretodo eso, el de estar conscientes que debemos trabajar en esa parte para tener nuestras propias como, rutas, creo yo (011-AH-UCC-EPA).

Si, gracias, yo creo que, como han dicho mis compañeros, el sentido es como más sobre ser autónomos, aunque sí creo que es complicado verme así al cien por ciento, si necesito como siempre tener cierta dirección de otros (013-AB-UCC-EPA).

Es de resaltarse que en los testimonios anteriores se observan coincidencias en torno al sentido que otorgan los estudiantes de la UCC sobre los EPA, en su mayoría vinculan estos últimos con mayor autonomía en sus procesos de aprendizaje, aunque reconocen las dificultades que podría representar esto en sus propios procesos formativos. Una vez que los jóvenes abordaron el sentido, tocó el turno de hacer un abordaje al respecto del significado de los EPA en la adquisición de ciertas habilidades investigativas, ante lo que respondieron:

Para mí los EPA son herramientas que yo como estudiante puedo usar para aprender mejor (012-AM-UCC-EPA).

Creo que, si apoyo la idea de mi compañero, pero adicionalmente yo diría que es como todo lo que tenemos alrededor para poder aprender algo específico. A mí por ejemplo me ha pasado que encuentro de todo en YouTube para poder hacer algo, incluso no académico, por ejemplo, aprendí a hacer pasteles en tutoriales de YouTube (risas) (014-DG-UCC-EPA).

Yo más lo asocio, el significado, a las personas con las que también contamos para aprender algo, por ejemplo, en mi caso los profes y mis papás que son los que me ayudan a resolver muchas dudas, casi todo el tiempo (011-AH-UCC-EPA).

Pues después de lo que hemos platicado yo creo que los EPA significan todo eso que uso para aprender algo, y la verdad, a mí me sorprende mucho porque en realidad no es algo como que esté todo el tiempo pensando, la mayoría del tiempo, incluso me atrevería a decir, la mayor parte del tiempo todos asistimos a la uni, pero no somos conscientes de esto y esperamos que solo los profes nos resuelvan todo, digo a mí me parece cómodo pero precisamente estos EPA creo que ayudan a eso, a que uno sea más responsable pero la verdad es que creo que a veces es difícil eso (013-AB-UCC-EPA).

Entre los estudiantes de la UGMEX el sentido de un EPA para desarrollar habilidades investigativas se tornó diferente, así, lo jóvenes manifestaron lo siguiente:

Personalmente si soy mucho de escuchar al profesor, honestamente yo también trabajo por las tardes y prefiero, quizá por comodidad, atenerme a lo que va diciendo el profe, no me da mucho tiempo de investigar por mi cuenta (015-AI-UGMEX-EPA).

Yo igual coincidido con mi compañera, a mí por ejemplo esto me ha gustado, pero siendo honestos no es como muy fácil porque es, pienso que es cómodo que los profes te den cierta como información y así, aunque si esta interesante profundizar un poco más en lo que uno quiere (016-IV-UGMEX-EPA). Definitivamente yo veo cierta utilidad en estos entornos, pero para qué le voy a mentir, si me da algo de flojera, además pues creo que los profes están para facilitarnos la información (018-RA-UGMEX-EPA).

A mí si me gusta ser autónoma, más porque a veces viajo de lejos para venir hasta acá a la universidad y hay días en los que me gustaría mejor quedarme a trabajar en mi casa y pues tenemos que estar a fuerza en la clase (020-VH-UGMEX-EPA).

En los testimonios anteriores se observa cómo los estudiantes si bien distinguen en los EPA una suerte de estrategia para mayor autonomía y autorregulación en el aprendizaje, lo cierto es que reconocen que el tipo de actividades que realizan en su día a día, los imposibilita para asumir mayor control sobre sus procesos de aprendizaje entre los que destacan la habilidad de buscar información. Entre los estudiantes de la UV, se asumieron las siguientes posturas:

Como antes no sabía bien a qué se referían los EPA, ahora me queda más claro y pues si creo que sirvan, el tema también son los tiempos, en la UV usted sabe que a veces como que no tenemos mucho tiempo (002-GA-UV-EPA).

Creo que lo que ha dicho (001-IG-UV-EPA) no es tan así porque tenemos demasiadas horas libres, o sea son muchas horas que luego andamos vagando aquí o en plaza Mocambo y pues ahí podríamos aprovechar, pero la verdad profe, es que luego somos flojos (005-OF-UV-EPA).

A mí la verdad me gustó mucho aprender de esto que nos ha compartido porque yo si soy mucho de que lo que diga el profe y solamente con eso me quedo, ya luego no busco o hago algo propio (006-PC-UV-EPA).

A mi si me cuesta algo profe, yo vengo de un pueblo de Oaxaca como le comenté en la otra entrevista y pues mi prepa no era de tanta tecnología a veces ni lo básico, entonces pues, luego me fallan las cosas en las clases más las de investigación, pero como que no podría acostumbrar rápidamente (002-GA-UV-EPA).

Como es de apreciarse en los testimonios anteriores, el significado de los EPA, entre los universitarios transita por reconocer las herramientas, dispositivos, pero también aquellos **participantes** que entran en interacción con ellos para llevar a cabo sus procesos de aprendizaje. En estos testimonios también pudo reconocerse que la conciencia sobre los EPA no estaba presente entre los universitarios, de tal suerte que se asumió como una revelación entre estos estudiantes.

Para cerrar este primer bloque con las experiencias de los estudiantes de la UCC, se aborda a continuación algunos de los testimonios destacables sobre qué hacer para aprender y fortalecer habilidades y procesos investigativos. En tal sentido fue notable el tipo de elementos de los que echan mano para confeccionar un EPA:

Yo me baso cien por ciento en el internet, en buscar la información en Google o YouTube (013-AB-UCC-EPA).

También yo en YouTube, igual leo, pero igual muchas veces llego a apoyarme de redes sociales como Instagram o inclusive TikTok, donde muchas veces siento que es la información más resumida que hay de YouTube y más práctico. Entonces, igual muchas veces sí utilizo estas redes sociales como una

herramienta para conocer nuevas cosas o aprenderlas, y pues en este caso, por ejemplo, si me he encontrado consejos para hacer una tesis (012-AM-UCC-EPA).

Muchas veces se lo pregunto a alguien antes, ya sea a mis amistades o a mi mamá o a alguien de mi familia. Ya cosas que siento que no me van a saber responder o que son más complicadas, sí las busco y uso mucho los podcasts y también como personas que hacen ensayos y como videos de comentarios en YouTube sobre algún tema que de alguna manera es como un ensayo porque se ve que es algo que van leyendo mientras lo van explicando, entonces también uso mucho eso porque también es muy visual (010-AF-UCC-EPA).

Para aprender a investigar y pues como tener esas habilidades creo que también es mucho de rastrear recursos que esté ligado a eso que yo busco, por ejemplo, tenemos nuestro profesor, pero no siempre nos da toda la información y entonces ya viene el que yo busque ciertos recursos de internet para ampliar mi información. Yo he consultado algunos videos sobre investigación, no todos son muy claros, pero hay otros que sí suelen estar muy bien explicados y esos son los que tomo (014-DG-UCC-EPA).

4.3 Discusión teórico-disciplinaria de los hallazgos.

4.3.1 De la reducción trascendental en la epojé al análisis profundo

En el siguiente apartado, el lector se encontrará con la discusión teórico-disciplinaria de aquellos hallazgos que han sido particularmente relevantes en el contexto de una investigación de carácter doctoral, vinculada a la autoformación investigadora de los universitarios, los significados y sentidos de los EPA.

Aquí, previamente se deben hacer algunas consideraciones: 1) que la investigación cualitativa reconoce un marco teórico-conceptual desde una perspectiva diferente a la lógica positivista 2) que este reconocimiento transita por desarrollar lo teórico a lo largo del proceso de investigación, 3) que lo teórico representa una manera de interpretar a la luz de lo empírico, aquellos hallazgos que más tarde darán mayor soporte a un estudio cualitativo, cuanto más fenomenológico, anclado a la experiencia vivida, 4) que el posicionamiento onto-epistemológico resulta relevante para reconocer que la realidad es compleja y que 5) un fenómeno educativo, desde la mirada de las ciencias sociales-humanidades encuentra en lo interpretativo, formas de reconocer la complejidad de la realidad; que 6) tal como lo sostiene Ibáñez (1991)

“los seres vivos y los seres hablantes son paradójicos porque se producen así mismos. Y yo no puedo pensar sin pensar mi propio pensamiento, porque si pienso sin pensar mi propio pensamiento, lo que estoy haciendo será lo que se quiera, pero desde luego no es pensar: solo el pensamiento paradójico es verdadero pensamiento” (p. 17).

7) Que: “las teorías no son (correcta o equivocadamente) representaciones de hechos dados, sino versiones o perspectivas a través de las cuales se ve el mundo” (Flick, 2007, p.51)
8) que las teorías:

se vuelven relevantes como versiones preliminares de la manera de comprender el objeto que se estudia y la perspectiva sobre él, que se reformulan y sobre todo se elaboran más durante el proceso de investigación. Estas revisiones de las versiones a partir del material empírico hacen avanzar la construcción del objeto en estudio (Flick, 2007, p. 51)

Además, que 8) “la descripción del objeto está determinada, en primer lugar, por la capacidad de percepción del que lo describe (...) así, el mundo que percibe la ameba, o el que percibe la abeja no es el mismo que percibo yo” (Ibáñez, 1991, p.23) y finalmente que 9) la arbitrariedad del lenguaje para la construcción de la realidad, estriba en la capacidad del

ser humano de asignar palabras para nombrar el mundo y experiencias para significarlo, de tal suerte que frente a la famosa sentencia gödelina planteada en Ibáñez (1991) la ciencia no se detiene, al contrario, asume una perspectiva paradójica que al sumarle miradas, posiciones, percepciones, ideas, la complejiza, la humaniza.

4.3.2 De los lentes al caleidoscopio: una mirada a las teorías para reconocer un fenómeno educativo

Cuando se reconoce una persona débil visualmente –regularmente en la infancia-, se tiende a remediar el asunto a través de estudios, pruebas “objetivas” y “subjetivas” para observar en los datos arrojados, rasgos, evidencias, de una posible ceguera. La ciencia actúa desde esos lugares, de otras formas. El siguiente paso es, colocar anteojos para remediar el asunto. Aunque parece trillado el ejemplo de los anteojos para representar, significar, hacer evidente lo que a continuación se quiere exponer, resulta antes que sencillo, claro. Enfocar como una lente, la mirada sobre la ceguera, atiende a un asunto biológico, donde, si se quiere, la cultura podría jugar un papel importante para reconocerse dentro de dicha ceguera, en el sujeto y sus relaciones interpersonales.

Se propone aquí pensar en los lentes a manera de metáfora, como una suerte de segunda visión sobre una realidad. Si se tuviera que imaginar, así, a la mirada del sujeto como una primera forma de aparición de la realidad, los anteojos serían una segunda mirada que permitiría ver en todo caso, diferente. Si a los anteojos, que permiten ver en diversidad de formas, tamaños y colores, se le suma una tuba caleidoscópica, las versiones de la realidad se multiplican, se complejizan. Ahora la visión no solo soporta la representación de los objetos en diversos colores, una dimensión, una forma, sino a través de múltiples tamaños, colores y si se quiere, sabores.

La propuesta para la discusión de los hallazgos pretende retomar anteojos y caleidoscopio, con la intención de generar trazos interpretativos sobre un fenómeno educativo asumido desde una visión paradigmáticamente opuesta a lo que se ha venido planteando en otros estudios de corte positivista (Calle y Sánchez, 2017; García-Martínez et al., 2020; B. J. Parra, 2016; Román García y Prendes Espinosa, 2020; Torres-Gordillo y Herrero-Vázquez, 2017; Torres Kompen et al., 2019). Se parte primeramente de considerar en esos lentes/caleidoscopio las teorías revisadas en el apartado teórico-conceptual: aprendizaje sociocultural de Vygostky, la teoría de la actividad de Engeström, el modelo de Entorno de Aprendizaje Constructivista (EAC) y el modelo de Comunidad de Indagación

(CoI), desde los cuáles, la discusión recuperará un planteamiento antes que lineal, circular en donde es pertinente revisar elementos de las teorías señaladas para enfatizar en pasajes de aquello que en el terreno de lo empírico se logró observar y más tarde, describir.

Desde la postura vygostkiana se señaló el desarrollo de la psique con la influencia del contexto socio-histórico y cultural (Vygostky, 1978), en los datos cualitativos hallados, surge como un planteamiento relevante, aquellos aspectos que rodearon a los **participantes** de investigación en tanto reconocieron el acceso a tecnologías de la información y comunicación, así como una amplia gama de recursos para atender las actividades de aprendizaje vinculada a la investigación.

Por otro lado, los elementos de la cultura que también fueron importantes en sus concepciones sobre diversos temas en donde se incluyen sus percepciones sobre la ciencia y la investigación, estuvo directamente ligado con el tipo de discurso al que atendieron en sus clases de metodología de la investigación. Fue particularmente importante encontrar en los rasgos de cierta materialidad sustentos de un tipo de concentración diferentes de aquellos que se encontraron en circunstancias institucionales/culturales, diferentes. Lo anterior en virtud de las diferencias en cuanto acceso a tecnologías y espacios en aquellos estudiantes de las universidades privadas (UCC y UGMEX) y los estudiantes de la Universidad Veracruzana, quienes en diferentes momentos refirieron la imposibilidad de sus horarios para poder regresar a casa y atender actividades académicas. En tal sentido, fueron los estudiantes de la UV quienes recuperaron mayormente, pasajes de EPA vinculado a espacios universitarios frente a los estudiantes de la UCC y la UGMEX en los que sus contextos, les permitieron atender deberes académicos desde sus hogares.

Los planteamientos vygostkianos sintetizados en ciertas premisas como la que señala que el aprendizaje se debería entender como un proceso de transición entre lo interpersonal como actividad social y lo intrapersonal como desarrollo de lo subjetivo (Vygostky, 1978), sigue vigente. Los estudiantes de las universidades participantes de este estudio, asumieron que, si bien existe un proceso de mediación pedagógica, esto es, el papel del mediador en la interacción social (Vygostky, 1978) en sus saberes sobre la investigación, particularmente cuando se trata del desarrollo de habilidades investigativas, lo cierto es que, terminan por construir y reconstruir aquello expuesto en las aulas a partir de diferenciados EPA, dando como resultado una multiplicidad de caminos para atender al desarrollo de habilidades para la investigación.

En la configuración de esos EPA, transita la idea de adquirir mayores rasgos de alfabetización mediática e informacional cuyo fin último radicaría en saber seleccionar con mayor pertinencia y oportunidad sus fuentes de información, así como el desarrollo de competencias digitales, tal como se dice que, desde las dimensiones de los EPA, un estudiante debe adquirir, entre otras habilidades, la de compartir aquello que se aprende, en comunidades de aprendizaje mediadas por tecnologías.

Si bien los EPA sugieren mayor empoderamiento del agente estudiantil en el contexto de la sociedad del conocimiento, lo cierto es que el papel del mediador sigue jugando un papel importante en aquello que Vygostky denominó como zona de desarrollo potencial, en tanto los **participantes** pueden ser guiados por alguien más experto o pares más capaces, lugar este, en el que cobran relevancia aquellas personas, actores o **participantes** con los que un estudiante construye sus EPA, pero también desde la zona de desarrollo próximo, en el que el **participante** se reconoce independiente en la resolución de un problema, en este caso, en su habilitación para la investigación, en sus componentes básico, tales como la búsqueda y selección de información o aquellas habilidades para redactar un texto académico, así lo reveló la evidencia empírica cuando los sujetos fueron cuestionados sobre el lugar que ocupan los recursos educativos así como el tipo de materiales didácticos de los cuáles sus profesores echan mano para la enseñanza de la investigación.

Se debe enfatizar en el lenguaje como un elemento definitorio de la propuesta teórica vygotskiana en el que lo hallado empíricamente reconoce el poder simbólico del lenguaje para representar nociones sobre ciencia e investigación, particularmente cuando los **participantes** de este estudio recuperaron sus representaciones mentales bajo una concepción positivista de la ciencia, en tal sentido, recuperaron información y articularon elementos de un trabajo investigativo en el que se encontraban sumergidos al momento del desarrollo de este trabajo doctoral. Llamó la atención, por ejemplo, la forma en la que la ciencia fue representada a través de científicos con bata, matraces o símbolos como el de los residuos tóxicos, todas, imágenes asociadas a una representación del ser/científico en ciencias biológicas o exactas en estudiantes de una licenciatura vinculada a las ciencias sociales/humanidades.

Desde la perspectiva constructivista, la acción educativa es un desafío, mismo que lleva al estudiante a intentar dar soluciones a tareas, así Vygotsky planteó que el estudiante “planea cómo resolver el problema a través del lenguaje y luego lleva la solución a través de

la actividad abierta” (1978, p. 50). En este recorrido, fueron los estudiantes **participantes** de este estudio, quienes emprendieron diferenciados procesos/rutas para hacerse de información que les permitiera superar la actividad de aprendizaje planteada por sus profesores.

De esta forma, tal como se sugirió el apartado teórico-conceptual, los estudiantes recurrieron a palabras, *verbalizaciones*, para trazar un Entorno Personal de Aprendizaje en donde se emplearon multiplicidad de *objetos cognoscentes a su alcance* y particularmente se dio el reconocimiento de sus limitaciones conceptuales, derivando en la búsqueda de información, selección y preparación de estímulos auxiliares.

En los testimonios estudiantiles aquí reportados, se asistió a un reconocimiento de parte de los estudiantes acerca del papel de los docentes para la construcción de sus procesos de aprendizaje y desarrollo de habilidades para la investigación a partir de multiplicidad de recursos entre los que destacan los archivos de *Power Point*, PDF, plataformas virtuales y educativas, así como recursos educativos abiertos en sitios como *YouTube*. No obstante esta llamada asistencia andamiada (Vygostky, 1978), los estudiantes tuvieron ante sí un reto que no en todos los casos, superaron.

Bajo la lente de la teoría de la actividad de Engeström se coloca al individuo en el centro de la interacción con su producción y medios culturales (Engeström, 2001), algo que en los **participantes** del estudio se mostró a propósito de la interacción con ecologías mediáticas y recursos educativos diversos, pero además de sus procesos de interacción con docentes y otros pares, en los que, desde una visión de la educación informal, se incorporan elementos, recursos, herramientas y personas que permiten ensanchar el horizonte de comprensión de estos **participantes** sobre la investigación y sus representaciones en la cultura. Aquí fue particularmente importante reconocer a la luz de los EPA de estudiantes de las tres universidades involucradas algunos elementos que desbordaron las aulas como la utilización de páginas de internet periféricas llamadas en este estudio, latentes, a las que los **participantes** recurriendo para ensanchar sus EPA.

Desde la primera generación de la teoría de engestromiana el sujeto constructor de EPA se encuentra orientado a objetivos/objetos que podrán ser modificados a partir de tensiones y contradicciones del proceso, entre los estudiantes, existieron estas tensiones y contradicciones muy marcadas. Particularmente, fueron evidentes entre aquellas orientaciones que recibieron por parte de los docentes en asuntos relacionados al plagio, por

mencionar un ejemplo; pese a ello, los estudiantes incurrieron en esa práctica no aceptada en la academia.

Además, fue particularmente importante recuperar en las observaciones participantes, cómo los estudiantes se valen de otros discursos no formales (productos de la cultura) para representar algunos conceptos y procesos en torno a la investigación –por ejemplo, un youtuber-. Desde la segunda generación de la teoría de Engeström se plantea la diferencia entre la acción individual y la actividad colectiva sistémica, esto es, que la actividad humana tiene una evolución en los procesos de interacción del individuo con la colectividad y al ser un hecho evolutivo tiene un carácter sociohistórico y más tarde esas acciones individuales/colectivas se ven convertidas en organizaciones o instituciones, este segundo modelo fue llamado *triángulo mediacional expandido* (Engeström, 2001). Aquí el objeto de la actividad es aquel que porta el sentido, el motivo, propósito tanto individual como colectivo. Aquí se debe destacar que este sentido está directamente relacionado con los intereses y necesidades de las y los estudiantes a propósito de sus trayectorias y biografías, en donde pareciera importante reconocer en la relación docente-estudiante una transformación hacia un diálogo intersubjetivo docente/estudiante en el que, las posibilidades de esos objetos/motivos, se encuentren resignificadas a propósito de procesos de mediación docentes más dialógicos con una concepción de comunicación asertiva.

Los estudiantes de las tres universidades hablaron de sus objetivos más básicos en un primer momento, pero, con el transcurso de la interacción y la confianza ganada, se mostraron más abiertos a la posibilidad de compartir los intereses últimos de acreditar sus materias vinculadas a la investigación, en las que dejan ver interés sobre la investigación, pero no suficiente para reconocerse-visualizarse, como investigadores en el futuro. Si bien este mismo imaginario fue mayormente compartido entre los estudiantes de las tres universidades, es de destacarse que, si existieron casos, en los que los jóvenes se mostraron más entusiasmados para incursionar con mayor seriedad en procesos investigativos.

Llama la atención, por ejemplo, dos casos en los que los jóvenes reconocen que la construcción de una habilidad para la investigación debe ser un componente básico de su formación, pues vincularon directamente sus carreras con necesidades investigativas tales como los estudios de mercado o información sobre sus audiencias.

Desde la segunda mirada generacional de la teoría de la actividad, el objeto y sentido se ven involucrados para el logro de ciertos resultados, en donde el sujeto pasa a recuperar

las reglas de la comunidad y la división del trabajo (Larripa y Eurasquin, 2008) para poder operar en medio de múltiples intereses y biografías, aquí se pueden hablar de aquellas actividades que involucraron la colaboración, en donde es relevante el intercambio, distribución y consumo fueron relevantes en el contexto de la atención a actividades de aprendizaje vinculadas a la investigación.

Desde la tercera generación de la propuesta engeströmiana, la atención está concentrada en la interacción de sistemas, sus interconexiones para comprender que cada sistema posee objetivos, significados y sentidos alrededor de los cuales podrán activarse motivaciones para conseguir y concebir un nuevo objeto, una tercera perspectiva, producto de la interacción de objetivos de dos o más sistemas. Considerar la tercera generación de la teoría de la actividad transita por recuperar lo colaborativo en tanto dimensión del trabajo estudiantil. Aquí siguen siendo relevantes los artefactos mediadores de los que habla Engeström para posibilitar los aprendizajes, además de las reglas y las comunidades (Erasquin y Funes, 2021), en tanto en los procesos colaborativos para la gestión de una actividad de aprendizaje requiere habilidades sociales para entablar puentes dialógicos que contribuyan a la resolución del problema central.

Si se limita la construcción de aquel puente a partir del reconocimiento de los mutuos intereses en la actividad planificadora desde la elaboración de entornos personales de aprendizaje, entonces aparece el conflicto como una forma de resignificar la división del trabajo, la comunidad y sus reglas. La multiplicidad de recursos, personas y herramientas para construir un EPA, así como el tipo de decisiones que emprende cada estudiante, permite reconocer en este fenómeno una complejidad que implica revisar las interacciones sociales y habilidades sociales para poner en común aquellos intereses que consensuados pueden llevar a una buena interacción de sistemas, particularmente cuando el trabajo colaborativo persigue un objetivo común.

Si de EPA para el desarrollo de habilidades investigativas se habla, la cuarta generación considera que toda actividad humana, orientada a un objeto/objetivo, atraviesa contradicciones entre sistemas en el tiempo y el espacio. Estas contradicciones producto de la interacción entre sistemas, deben, a decir de (Erasquin y Funes, 2021) entenderse desde su desarrollo y transformación, tomando como eje central el aprendizaje expansivo, aquí la consideración de los EPA se dan en un contexto de mayor consideración sobre el componente planetario que reivindica el cuarto modelo. De esta forma, el aprendizaje humano es más

ecológico, y toma en consideración lo socioeconómico y las condiciones humanas para el desarrollo de la actividad, considerando a toda actividad como eminentemente compleja.

Así, cuando se habla del desarrollo de habilidades investigativas entre los jóvenes estudiantes de comunicación, se quiere significar lo complejo de sus procesos a partir de la conformación de EPA en donde saltan a la vista contradicciones que deben estar sustentadas por sus propios intereses. Uno de los planteamientos más interesantes que surgen desde la propuesta de la teoría de la actividad surge cuando el autor cuestiona la dimensión vertical desde la cual se observa el desarrollo del individuo, obviando movimientos horizontales que atienden la complejidad del ser humano para, en este caso, habilitarse para la investigación a partir de múltiples mundos sociales.

Una observación que surge de esta discusión teórico-disciplinaria es la propuesta de mecanismos potenciales de Engeström para el aprendizaje y desarrollo del individuo, las que parecen podrían significar una perspectiva innovadora en el aprendizaje, estas consisten en: a) ruptura; desde donde se dice que la zona de desarrollo próximo es un lugar a ser habitado, no alcanzado ni cruzado, b) habitantes y acciones; en donde se crean rutas (podrían ser entendidas como EPA) para que, en sus intersecciones, se genere una capacidad para desplazarse con facilidad en la zona, la cual no tiene límites pero sí líneas de fuerza y rutas dominantes, c) agencia expansiva; referida a la ruptura de las rutas y caminos previos para el empleo de nuevas agencias con significados diversos, los cuales podrían ser signos mediadores para la autorregulación del aprendizaje entre los estudiantes, d) durabilidad de nuevos caminos; durables en tres modos: por medio de conflictos críticos, por medio de la autoridad, y a través de la resignificación de conceptos y artefactos mediadores (podrían ser todos aquellos recursos, materiales, personas en un EPA), e) cruce de fronteras; referidas a las múltiples actividades y acciones humanas, el cruce se daría en la posibilidad dialógica de los **participantes** para moverse entre ellas y f) el aprendizaje por expansión; el cual significa un proceso gradual para ir de lo más abstracto a lo concreto.

Finalmente es importante señalar que desde los trabajos de otros autores se observan ciertos elementos que ya fueron reportados en investigaciones previas, tal es el caso de Meza Coronado y Escobedo Del Carpio (2015) cuando desde un enfoque cuantitativo intenta reportar la relación entre EPA y el desarrollo de actitudes hacia la ciencia, de esta forma se dan cuenta que los estudiantes comienzan de forma homogénea sus EPA pero a medida que avanzaron en sus construcciones, terminan por configurarlas de maneras muy diferenciadas.

También fue notable la coincidencia con el trabajo de Hernández Barrios y Camargo Uribe (2017) y Meza (2018) en el sentido de reconocer en la autorregulación un elemento indispensable para la construcción de EPA entre los estudiantes, se coincide además con el planteamiento de Prendes et al. (2018) cuando señala a los EPA como un posible indicador de desarrollo profesional además con Parra (2020) cuando advierten en la mediación docente en educación virtual, prácticas en ambientes tradicionales, lo que fue evidente en la presente tesis doctoral pero desde las voces estudiantiles. Así también, existe una coincidencia con Chaves-Barboza (2016) cuando señalan que los EPA sirven para potenciar acciones metacognitivas entre los estudiantes, en tanto entre los estudiantes **sujetos** del estudio, aparecieron reflexiones concienzudas sobre su papel como universitarios.

4.3.3 Los modelos en la revisión de un fenómeno educativo: EAC y CoI

El primero modelo al que se hará referencia es el de Entorno de Aprendizaje Constructivista, centrado en el aprendizaje activo y social de los estudiantes a través de su interacción con el entorno. Este modelo tiene como fundamentos las teorías del constructivismo sociocultural y la teoría de la actividad. Ha sido retomando aquí en tanto las pretensiones de Jonassen (1999) giraron sobre el diseño de entornos que pudieran comprometer al estudiante a la elaboración de su propio conocimiento.

Para la construcción de EAC en el contexto de los EPA para el desarrollo de habilidades investigativas, es oportuno reconocer en los estudiantes las posibilidades de establecer, lejos de los andamios, aquellos objetivos que desean alcanzar a partir de sus motivaciones e intereses. En tal sentido, es relevante que aprendan a identificar la situación problemática, en el presente trabajo doctoral, el interés versa sobre las habilidades investigativas, de tal suerte que aquel estudiante que, motivado por múltiples intereses, desee desarrollar esas habilidades, debe reconocer de entrada los alcances de la labor investigativa para poder establecer, más tarde, ciertos objetivos. En la segunda etapa del EAC, se consideran los casos relacionados, de tal suerte que sí, de entrada, en un caso hipotético, se estableciera el aprender a rastrear y seleccionar información, se debe recurrir a fuentes que le permitan comprender el alcance y relevancia de dicha habilidad para el contexto investigativo. Aquí el elemento del modelado, desarrollado en la propuesta del EAC, es clave, lo mismo que el refuerzo docente y la mentoría.

Si se revisan los testimonios de las y los estudiantes, participantes de este estudio, se podrá ver que en muchas ocasiones reconocieron recurrir a personas más expertas para poder

resolver dudas sobre la investigación. Sin embargo, también existió el reconocimiento de que, cuando se trata de la investigación, son muchas veces ellos, los que se encuentran sin el andamiaje necesario para dar los primeros pasos.

La siguiente etapa del EAC consiste en tener acceso a fuentes de información para resolver sus inquietudes. En un EAC construido para el desarrollo de habilidades investigativas, se incurre en un proceso paradójico, aprender a utilizar fuentes de información, usando fuentes de información.

En el caso de las y los estudiantes que participaron de este estudio, reconocieron tener acceso tanto a sitios donde localizaron información especializada como a otros tantos en los que no se distinguió si quiera a los autores de la información y que, sin embargo, fueron incorporados como parte de sus análisis en los trabajos académicos encargados por sus profesores.

De igual forma se pudo observar cómo los estudiantes recurrieron a bases de datos especializadas como *Scielo* o *Redalyc* sin tener mucha claridad sobre los alcances de la investigación ahí albergada. Las fuentes de información a travesaron por espacios en la red como vienen representados en la tabla

Tabla 13

Objetivos de aprendizaje y plataformas para el desarrollo de habilidades para la investigación

Objetivos de aprendizaje formal e informal	Plataformas
Plataformas para el trabajo colaborativo y almacenamiento de información	<i>Google Drive</i>
	<i>One Drive</i>
	<i>Google Calendar</i>
Plataformas para la gestión de información diversa	<i>Brandemia</i>
	<i>Psicología y Ciencia</i>
	<i>Domestika</i>
Plataformas de interés general	<i>Manga Plus</i>
	<i>Speed Test</i>
	<i>Discord</i>
Plataformas para el entretenimiento y la interacción con otros	<i>Facebook</i>
	<i>WhatsApp</i>
	<i>Netflix</i>

	<i>Twitter</i>
	<i>Spotify</i>
	<i>Office Word</i>
Paqueterías y ofimática para el tratamiento de	<i>Office Power Point</i>
datos investigativos	<i>Survey Monkey</i>
	<i>Free Sounds</i>

Las herramientas cognitivas son la cuarta etapa de los Entornos de Aprendizaje Constructivista, en las que los estudiantes, utilizan herramientas informáticas como las mencionadas en la tabla anterior, para facilitar procedimientos cognitivos como pueden ser la representación, organización, automatización y suplantación de las técnicas de pensamiento humano. En cuanto a las herramientas de colaboración y conversación, las actividades se realizan con otros estudiantes como el caso de los participantes del estudio doctoral, en los que apareció *Google Docs* como un espacio para resignificar sus prácticas, acortar distancias y tiempos. Particularmente resultó interesante reconocer en los estudiantes una suerte de intereses compartidos productos de sus lazos afectivos y emocionales con otros compañeros, lo que los condujo a un diálogo entre pares para establecer una ruta crítica en atención a las actividades académicas conferidas, cuanto más si estas eran de entrega inmediata, en donde la solidaridad se hizo presente.

La sexta y última etapa del modelo EAC es la vinculada al apoyo contextual y social, en donde aparece el modelado, la tutoría y el refuerzo, todos modelos temporales asociados a la figura docente para respaldar los aprendizajes. En los testimonios presentados en la sección de hallazgos, fue notorio reconocer cómo los estudiantes recurrieron a las informaciones y representaciones de la realidad acercadas por sus docentes, cuando tenían inquietudes, esto resultó ser aún valioso para ellos, en la medida en la que consultaron su opinión.

A continuación, se pasa a la discusión de lo hallado con relación al modelo de Comunidad de Indagación (CoI). En el contexto de este trabajo de investigación, fue prudente reconocer en el modelo CoI una propuesta de articulación del diálogo, que descentraliza la figura docente y empodera al estudiante en sus procesos de aprendizaje a través de comunidades virtuales para el aprendizaje. Si bien este modelo favorece la perspectiva de los EPA, lo cierto es que, de acuerdo con la evidencia empírica para llegar a este modelo, aún

no se cumple entre los estudiantes participantes de este estudio. Pareciera que faltan aún más sensibilización sobre ello.

Este modelo implica la consideración de dos conceptos clave, el primero el de comunidad y el segundo el de indagación (González-Miy et al., 2015). El primero de los conceptos apunta a la colaboración/cooperación/co-creación espacio de encuentro de intersubjetividades para resignificar prácticas, usos y formas de comprensión de lo tecnológico con la intención de posibilitar aprendizajes, aquí vinculado a lo investigativo.

El segundo de los conceptos alude al pensamiento crítico y la solución de problemas con base en la generación del método científico, de esta forma, el encuentro intersubjetivo entre personas a propósito de un objetivo de estudio pasaría a vincularse con la idea de la teoría de la actividad en la consecución de un fin en donde emergen múltiples intereses y se logra construir de forma colaborativa un sentido y significado alrededor de ciertas constructos y objetos.

Desde el CoI, los estudiantes asumen que la socialización, puesta en común de información y conocimiento, contribuye a ensanchar sus propios espacios de aprendizaje. En tal sentido, el vínculo entre la comunidad de indagación con el resto de modelos y teorías estriba en reconocer en lo colectivo, espacios de encuentro, significación y resignificación de conocimientos previos.

4.3.4 La mirada del investigador en torno al fenómeno

A lo largo de este trabajo doctoral, se ha dado constancia de las diferencias que existen en la construcción de los EPA, particularmente entre los universitarios, por lo que sobra decir que es importante no perder de vista, que estas diferencias también podrían significar desigualdades profundas de acceso a la información y a las TIC, por lo que resultaría importante fortalecer la cantidad y acceso de herramientas tecnológicas entre las comunidades estudiantiles de universidades públicas, para reducir la brecha entre los estudiantes. Si bien es cierto que la brecha puede estar orientada en el acceso a infraestructura, no se debe perder de vista que la conformación de EPA en tanto parte de decisiones personales, es oportuno llevar a cabo acciones de mediación pedagógica para nivelar el acceso a cierto tipo de informaciones.

Lo anterior se destaca en el entendido de que hubo EPA más complejos que otros, donde se pudo evidenciar el tipo consideración sobre cierta información y el desconocimiento entre los jóvenes sobre ciertos espacios y sitios para tener acceso a esa información.

Quien este texto escribe también considera importante asumir una mirada reflexiva sobre el tipo de mediación pedagógica que hoy tiene lugar desde los espacios universitarios, cuanto más, los trabajados en esta tesis doctoral, en tanto es importante contribuir a modelos mentales más cercanos a la disciplina para el abordaje del estudio del campo, lo que no obvia las representaciones que, desde niveles de escolarización previos, se formaron entre los estudiantes. Es importante, además, reconocer que en esta mediación la motivación y la innovación juegan un lugar relevante, en tanto los jóvenes requieren más recursos educativos mediados por tecnologías. Así también es importante reconocer que hay que contribuir desde las aulas a mayores procesos de autorregulación del aprendizaje, promoverlos, incentivarlos, pues como se pudo observar, el discurso estudiantil parece anclado a una narrativa de educación tradicional en donde todo aquello que provee el docente, se toma como verdad absoluta, por lo que es importante incentivar procesos reflexivos y de pensamiento crítico, desde la didáctica para dar el giro sustancial hacían una mirada inminentemente constructivista, lo que no es responsabilidad única de las y los docentes, pero si el hecho de recuperar en las aulas la relevancia del aprender a aprender en el contexto de la sociedad actual.

4.4 Análisis integral del fenómeno desde el marco epistémico

Parece que un reto académico comienza la mayoría de las veces, en la cabeza de un docente. Así se concibe desde los procesos de planeación y diseño de estrategias de intervención pedagógica. ¿Qué pasaría si el reto comenzara en la mente de las y los estudiantes?, ¿qué papel toma el docente?, ¿cuál el estudiante?.

La teoría sociocultural de Vygostky plantea el reto de incidir en el aprendizaje del otro a partir de la consideración de elementos sociohistóricos y culturales. Entendiendo que el aprendizaje se construye y que el papel de la socialización es relevante en tanto, el desarrollo del potencial de los sujetos viene acompañado de un proceso más complejo a escala cultural. Aquí fue importante reconocer en esta teoría, elementos para explicar el aprendizaje, alejados solo de aquellos rasgos genéticos como planteó en su momento Piaget.

De esta manera el aprendizaje se entiende como un proceso de transición de otro proceso interpersonal anclado a la actividad social a uno intrapersonal que ocurre al interior del sujeto, en este proceso fue importante valorar a la teoría de la actividad para reconocer en ella, elementos que permitieron más tarde reconocer en la construcción del sentido y la

significación, así como en el encuentro intersubjetivo y el alcance de objetos/objetivos, aquellas justificaciones en torno al desarrollo de cierto tipo de aprendizajes.

Más tarde ha sido prudente abordar el modelo de Entorno de Aprendizaje Constructivista para mirar en su propuesta, elementos que permiten mayor autonomía, autorregulación en los estudiantes, en los que, sin embargo, la evidencia empírica apunta a que no necesariamente esto se cumple, sobre ello se hará un apunte en el apartado de conclusiones. Finalmente fue pertinente reconocer en el modelo de Comunidad de Indagación elementos importantes para soportar en los estudiantes la idea de un aprendizaje con genuino interés en el que se construyen comunidades para ampliar y profundizar en el aprendizaje de un determinado tópico, cuanto más si este se encuentra ligado a la investigación.

Cuando en el marco epistémico se pregunta sobre los sentidos y los significados de los EPA para la formación investigativa entre los estudiantes de la licenciatura en comunicación, se asiste a un tipo de respuesta compleja como complejo fue analizar un tema, que en su origen atraviesa distintas miradas, posiciones y formas de comprender el proceso de aprendizaje. Dar respuesta a un tipo de cuestionamiento de esa naturaleza permite reconocer en la pluralidad de entornos que versan desde la necesidad de concluir los estudios universitarios hasta la relevancia y por tanto sentido y significado para la vida profesional de los veinte jóvenes estudiantes participantes del estudio. En sus narraciones fue oportuno además identificar en dos casos algunos intereses por continuar el camino del desarrollo de ciertas habilidades investigativas, en donde el gusto por la investigación se asomó. Así mismo, el significado de los EPA estuvo, en estos veinte casos, vinculado a procesos de mayor autonomía en donde, se deja ver entre sus respuestas, una tendencia hacia depender del tipo de mediación y recursos educativos elaborados por sus profesores y donde la construcción de un EPA se muestra subordinado, aun y cuando el ciberespacio potencializa, multiplica las posibilidades de aprendizaje.

De esta forma el sentido estuvo atravesado por intereses muy puntuales de los jóvenes y sus significados, marcados por el interés en el egreso y el fortalecimiento de lo profesional. El tipo de Entorno Personal de Aprendizaje de los jóvenes de comunicación, quienes participaron de este estudio estuvo marcado por recorrido diferenciados en donde aparecieron lo mismo redes sociodigitales como plataformas educativas y de trabajo en tanto algunos de ellos, se encontraban laborando. Algunas de las páginas consultadas se consideraron latentes

en tanto el estudiante, al momento de la observación, no las ocupó, pero las desplegó en sus navegadores para significar que fueron ocupadas en otro momento.

Entre los veinte jóvenes fue relevante poner en práctica la búsqueda de información y la redacción, así como el involucramiento en actividades relacionadas con la investigación, para fortalecer habilidades investigativas. El hacer, para los jóvenes fue un punto de inflexión, en repetidos testimonios, hubo un pronunciamiento a favor de practicar, de hacer investigación por cuenta propia, pero guiados por los más expertos donde la figura del *profe* apareció como autorizada para intervenir en el desarrollo de sus EPA.

Los consensos alcanzados en las entrevistas grupales permitieron a los jóvenes, darse cuenta del tipo de EPA que construyen para hacerse de provisiones para enfrentar los retos en sus asignaturas vinculadas a la investigación. De esta forma cuando se describió el qué hacer para ejercitar habilidades investigativas, apareció la lectura como un punto medular, pero también la revisión de materiales audiovisuales y la práctica de la escritura, aunque en varios de ellos hubo situaciones de plagio que terminó evidenciar incongruencias entre lo discursivo y lo procedimental. De esta forma, tanto preguntas como objetivos, fueron respondidos y alcanzados, respectivamente.

El procesamiento de datos cualitativos a través de Atlas.Ti 22 significó un ahorro de tiempo en términos del tipo de codificación abierta y selectiva en la que se incurrió, en donde además resultó significativo el tipo de interacciones y relaciones que se pudieron establecer entre ellas a partir del empleo de redes semánticas, para detectar entre las categorías el tipo de imbricaciones a que tuvieron lugar. En las figuras presentadas en la sección de hallazgos fue pertinente representar gráficamente cómo se dieron esas interrelaciones, lo que terminó por acentuar el grado elevado de complejidad que se asume cuando desde lo fenomenológico se aproxima a una realidad educativa.

Para cerrar este apartado, se debe decir, que: 1) Los EPA hoy día son un conjunto complejo de herramientas que se manifiestan como clave en el aprendizaje de los estudiantes –actualmente el centro del proceso educativo- en donde los docentes pueden ayudar al diseño de los mismos para volver eficientes los procesos educativos vinculados al desarrollo de habilidades investigativas, el aprendizaje autorregulado y el trabajo colaborativo, 2) La comprensión de la forma en que los estudiantes interactúan y representan sus mundos sociales a partir de sentidos y significados atribuidos a procesos formales de investigación científica, podrían incentivar el mejoramiento de la formación investigativa, en el marco de programas

y planes de estudio más efectivos para la formación a nivel licenciatura 3) la investigación sobre los EPA podría potenciar habilidades críticas del pensamiento entre los jóvenes que estudian una licenciatura, a partir del análisis, evaluación y selección de diversos recursos y herramientas digitales para sus procesos diferenciados de aprendizaje y 4) El trabajo doctoral ayuda a comprender al estudiante en tanto centro del proceso de aprendizaje.

Así los aportes del trabajo doctoral pueden sintetizarse en: 1) una comprensión paradigmática del fenómeno educativo que complejiza la mirada y que permite reconocer la pluralidad de trayectorias, biografías, pero también desigualdades que pudieran presentarse en la construcción de EPA, 2) a partir de estos hallazgos se pueden crear programas educativos con mayor centro en los procesos de aprendizaje estudiantiles que pudieran derivar en otros aspectos de la formación docente, 3) a luz de estos hallazgos se pueden plantear innovaciones curriculares, de mediación pedagógica e institucional para atender la pluralidad de EPA entre las comunidades epistémicas dentro de las universidades.

4.5 Conclusiones

Este trabajo de investigación tuvo ocasión de abordar un fenómeno educativo que, por su propia constitución, aparece como complejo y poroso. Ligado a prácticas estudiantiles que procuraron colocar al agente estudiantil al centro del proceso educativo. En tal sentido, resulta pertinente reconocer que la mirada interpretativa sirvió para complejizar un tema de investigación que, tal como se revisó en la literatura, tuvo mayor predominancia en su abordaje epistemológico desde una mirada positivista.

En tal sentido, es importante recuperar que, quien escribe experimentó diversos aprendizajes. Primeramente, los vinculados a la construcción de un objeto de estudio que se caracterizó por su complejidad y donde fue oportuno revisar fuentes de información diversas que permitieron situarlo en un contexto puntual.

Una clave en la construcción de ciertos aprendizajes y para la conformación de conocimiento en torno a este fenómeno de estudio, tuvo lugar en el tipo de aprovisionamiento teórico, metodológico y epistemológico a que tuvo el investigador en tanto se reconoció que no era suficiente asumir una mirada solamente en lo educativo, sino reconocer en componentes filosóficos, sociológicos y comunicativos, elementos que permitieron incorporar un tipo de análisis que en lo procedimental, recuperó elementos de una formación humanística que intentó verse reflejada en todas estas páginas.

Todo cuanto hace el ser humano cuenta con un final, aunque los recortes de la realidad se sinteticen en producciones científicas. Es pertinente así, trazar los cimientos de puentes que más tarde pudieran atravesar el propio investigador, incluso otros, como para seguir abonando al conocimiento aquí reflejado.

De esta forma se debe señalar que en lo teórico el trabajo aportó elementos para comenzar a trazar revisiones sobre la pertinencia de ciertas teorías alrededor de los Entornos Personales de Aprendizaje en tanto el suelo teórico aún permanece movedizo. Desde lo conceptual se intentó nombrar la realidad desde los constructos que se han trabajado para volver maniobrable el lenguaje y la forma de tratamiento, en tanto los EPA requieren de diversas habilidades cognitivas y procedimentales para recuperar del entorno, aquello que permita enfrentar el reto académico, cuanto más en el nivel superior.

Desde lo metodológico fue oportuno reconocer una estrategia que, derivado del compromiso paradigmático en donde lo heurístico juega un papel relevante, se tomaron ciertas decisiones que terminaron por alimentar el tipo de interacciones que se suscitaron en la relación investigador/estudiantes, en donde resultó sino difícil, si complejo, interconectar agendas y espacios para llevar a cabo el trabajo de campo.

El reto de asumir al paradigma fenomenológico representó en lo epistemológico, una serie de lecturas donde lo filosófico se posicionó como un terreno desde el cual pensar/repensar, significar/resignificar el tipo de decisiones que un ser humano va tomando para incorporar en su devenir, aprendizajes, cuanto más si es a ellos mismos a los que se les cuestiona por lo significativo de esos procesos. La experiencia de vida, las vivencias, las decisiones que atravesaron el trazo de un EPA permitió reconocer que es desde la mirada fenomenológica el lugar donde toma sentido el tipo de prácticas humanas que se vinculan al fenómeno.

Así lo fenomenológico en sus vertientes, representó un reto para quien este texto escribe, primero de carácter filosófico, aunado a otras lecturas que permitieron ensanchar el tipo de análisis de la realidad. El reto ha sido grande en tanto lo que se trabaja desde un paradigma como éste, tiene relación con lo que autores como Morin urgió en sus siete saberes necesarios, vivir con la incertidumbre y construir un conocimiento complejo, que no se reduce, no se minimiza, acorta, achica. Todo lo contrario, el tipo de EPA que hoy puede posibilitarse en torno a cada estudiante, mañana puede ser diferente y por tanto más o menos complejo en función de sus actividades académicas.

De esta forma, parece oportuno señalar que lo paradigmático desde la visión inmanente de los sujetos tomó una dimensión filosófica para reflexionar sobre la pluralidad de EPA, la porosidad y liquidez de los espacios en los que se construyen/reconstruyen y la rica diversidad interpretativa de la mirada de quienes los construyen. El edificio digital y los pilotes de bits en el que se albergó cada uno, se derrumbaba cada dos segundos para construir uno nuevo, más complejo, más activo, a veces menos complejo, menos activo, en todo caso, dependiente del reto académico asumido donde factores como lo emocional, los gustos, las experiencias y preferencias ocuparon un lugar preponderante para asumir que detrás de una mediación docente hay seres humanos que transitan por procesos diferenciados de aprendizaje.

Esta oportunidad de reflexionar sobre los EPA, también ha permitido vislumbrar ciertas desigualdades en torno al acceso a tecnologías, en los que tal, como en su momento lo ha señalado Martín Barbero, es oportuno reflexionar sobre el tipo de prácticas y narrativas construidas alrededor de las TIC hoy nombradas como TICCAD para reconocer en la apropiación de lo tecnológico prácticas diferenciadas en donde pareciera que en América Latina aún falta mucho por recorrer.

De esta forma, tal como también lo han sostenido otros autores como Díaz-Barriga, la educación situada juega un papel importante en el tipo de mediación al que son expuestos las y los estudiantes. Aquí, a la luz de lo empírico se pudo recuperar en los testimonios estudiantiles, el tipo de mediación que tienen y la que desean las y los estudiantes, en donde, además, fue oportuno reflexionar sobre el tipo de motivación y compromiso estudiantil en el que se ve envuelto el estudiante, transitando de una mirada constructivista de su formación a una tradicional, en donde la figura docente sigue teniendo un peso central.

Fueron veinte historias, veinte vidas, veinte manifestaciones, trazados y cientos decisiones alrededor del tipo de EPA para atender actividades de aprendizaje vinculada a la investigación en donde se ponen en práctica las habilidades investigativas que en el pregrado se les han solicitado dominar.

Además, desde lo metodológico fue oportuno el engranaje entre las observaciones participantes, que adoptaron diversas adecuaciones en tanto variedad de situaciones se fueron presentando; como el acceso a los espacios de las y los estudiantes o la relevancia de saber y ver con quienes interactuaba y cómo distribuía su atención a otros asuntos mientras atendía una actividad de aprendizaje vinculada a lo investigativo. Aquí aparecieron una y otra vez

expresiones de hartazgo y aburrimiento en tanto lo significativo no ocurrió hasta no ser validados discursivamente por sus profesores. Otro pasaje interesante en ese proceso de interacción resultó ser el acceso al tipo de música y sitios que frecuentaban, en los que el diálogo entre investigador y estudiantes se tornó más franco, menos tenso, por el tipo de temática desde la cual se discursaba. En tal sentido, hubo ocasión de compartir, gustos, intereses y novedades alrededor de espacios virtuales. Se reflexionó sobre las tensiones vividas al habitar las redes, pero también los retos y necesidades de prestar cierto tipo de atención a discursos en esos espacios.

Desde las entrevistas semiestructuradas fue significativo compartir con las y los estudiantes algunas visiones sobre la ciencia y la investigación en tanto, asumen un discurso alejado de aquello para nombrarlo como eso que se presenta en el umbral de sus edificios de aprendizaje.

Referencias

- Abdi Zarrin, S., Gracia, E., y Paixão, M. P. (2020). Prediction of Academic Procrastination by Fear of Failure and Self-Regulation. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 20(3), 34–43. <https://doi.org/10.12738/JESTP.2020.3.003>
- Adell, J., y Castañeda, L. J. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En V. Roig & M. Fiorucci (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Strumenti di ricerca per l'innovazione e la qualità in ambito educativo. La Tecnolo.* Alcoy: Marfil.
- Admiraal, W., Huisman, B., y Pilli, O. (2015). Assessment in massive open online courses. *Electronic Journal of e-Learning*, 13(4), 207–216. <https://academic-publishing.org/index.php/ejel/article/view/1728/1691>
- Aguirre-Aguilar, G. (2020). *Horizontes en la práctica docente. Complejidad, TIC y mediación educativa.* (Caligrama (ed.); 1era ed.).
- Aguirre-García, J., y Jaramillo-Echeverri, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(2), 51–74.
- Aguirre Aguilar, G., Veytia Bucheli, M. G., Barrios Pérez, E. G., y Amaya-Melgar, S. (2023). Docencia y REA para la formación investigativa. Hacia la definición de nuevos itinerarios de aprendizaje. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 22(1), 241–259. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.22.1.241>
- Alava Barreiro, L., Gustavo Menendez Menendez, F., Medranda, E. A., Liceth, K., y Sornoza, P. (2017). Social Work and Follow up to Graduates at the Universidad Tecnica de Manabi. *International Research Journal of Management*, 4(3), 13–21. <https://sloap.org/journals/index.php/irjmis/article/view/463>
- Alfonso, I. (2016). La Sociedad de la Información, Sociedad del Conocimiento y Sociedad del Aprendizaje. Referentes en torno a su formación. *Bibliotecas Anales de Investigación: Reflexiones.*, 12(12), 235–243. <https://www.researchgate.net/publication/313890853>
- Álvarez-Gayou, L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología* (1era ed.). Paidós Educador.
- Andersson, L., y Danielsson, M. (2021). Child participation in the design of media and information literacy interventions: A scoping review and thematic analysis. *Journal of Media Literacy Education*, 13(1), 14–27. <https://doi.org/https://doi.org/10.23860/JMLE-2021-13-1-2>
- Arreaga, C., Quezada, C., y Tinoco, W. (2018). La implementación y gestión de los procesos de investigación social cualitativos. En UTMACH (Ed.), *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica.* (1era ed., p. 104). Universidad Técnica de Machala.
- Asenjo, E., Asensio, M., y Rodríguez-Moneo, M. (2012). Aprendizaje informal. *Series Iberoamericanas de Museología*, 2, 1–15. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/11469/57000_3.pdf
- Attwell, G. (2007). *Personal Learning Environments - the future of eLearning ?* 2(January), 1–8.
- Avendaño, M. N. (2017). Las competencias investigativas en las ciencias de la comunicación: percepción de profesores universitarios. *Cultura de Guatemala*, 111–124. https://issuu.com/eduardoblandon/docs/enero-junio_2017
- Baber, H., Fanea-Ivanovici, M., Lee, Y. T., y Tinmaz, H. (2022). A bibliometric analysis of digital literacy research and emerging themes pre-during COVID-19 pandemic. *Information and Learning Science*, 123(3–4), 214–232. <https://doi.org/10.1108/ILS-10-2021-0090>
- Bajtín, M. (1986). *Problemas literarios y estéticos.* Judozhestvenaia Literatura. <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/6360/198821P281.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Barragán-Díaz, D. (2020). La experiencia estudiantil universitaria en América Latina: una revisión de literatura. *Revista Colombiana de Educacion*, 1(78), 147–172. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-6708>
- Barreto Farfán, J. E. (2020). Estudio de los mecanismos que inciden en la autorregulación durante el proceso de aprendizaje colaborativo en entornos personales de aprendizaje. *TDX (Tesis Doctorals en Xarxa).* <https://www.tdx.cat/handle/10803/669221>
- Batista, N., y Valcárcel, N. (2018). Formación integral en el proceso educativo del estudiante de preuniversitario. *Opuntia Brava*, 9(2), 22–28. <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/145>

- Bauman, Z. (2017). *La globalización: consecuencias humanas*. Trad. De Daniel Zadunaisky. (Fondo de Cultura Económica. (ed.); 3era ed.).
- Belén, R. (2017). Contextos de Aprendizaje: formales, no formales e informales Lic. Rocío Belén Martín. *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas*, 1–13. https://www.ehu.es/ikastorratza/12_alea/contextos.pdf
- Berger, P., y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.
- Bidarra, J., y Sousa, N. (2020). Implementing Mobile Learning Within Personal Learning Environments: A Study of Two Online Courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 21(4), 182–198. <https://doi.org/10.19173/IRRODL.V21I4.4891>
- Borgobello, A., Sartori, M., y Sanjurjo, L. (2020). Espacios en Blanco. Serie Indagaciones. En *Espacios en blanco. Serie indagaciones* (Vol. 30, Número 1). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852020000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Buitrago, A., Navarro, E., y García, A. (2015). *La educación mediática y los profesionales de la comunicación*. Editorial Gedisa.
- Burgos, J., Vélez, G., y Pico, L. (2019). *Educación y tecnología en la Sociedad del Conocimiento*. (Casa Editora del Polo (ed.)).
- Caira, J., Urdaneta, E., y Mata, L. (2014). Estrategias para el aprendizaje significativo de procesos de fabricación mediante orientación constructivista. *Opcion*, 30(75), 92–103. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31035400006.pdf>
- Calle, G. Y., y Sánchez, J. A. (2017). Influencia de los entornos personales de aprendizaje en las habilidades metacognitivas asociadas a la escritura digital. *Entramado*, 13(1), 128–146. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2017v13n1.25141>
- Capinzaiki Ottonicar, S. L., Pomim Valentim, M. L., Feitosa Jorge, L., y Mosconi, E. (2021). Fake news, big data e o risco à democracia: *Ibersid: revista de sistemas de información y documentación*, 15(1), 63–74. <https://doi.org/10.54886/IBERSID.V15I1.4678>
- Cárcamo, H. (2015). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta Moebio*, 23, 204–216.
- Cardenal de la Nuez, M. (2016). *Guía de diseño de la entrevista y grupo de discusión*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1214.5040>
- Cárdenas, C. (2012). Sociedad y Discurso. *Literatura y lingüística*, 28, 287–292. <http://www.scielo.cl/pdf/lyl/n28/art15.pdf>
- Cárdenas, T. K. (2016). Fuego cruzado: Teorías de comunicación y modelos curriculares. La formación de profesionales en comunicación. *Quórum Académico*, 13(1), 93–111. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199046755005>
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI.
- Carrasco-Sáez, J. L., Butter, M. C., Badilla-Quintana, M. G., Pérez, L. J., y Farfán, J. M. (2019). Sociological importance and validation of a questionnaire for the sustainability of personal learning environments (PLE) in 8th grade students of the Biobío Region in Chile. *Sustainability (Switzerland)*, 11(5). <https://doi.org/10.3390/su11051301>
- Carrasco, S., Baldivieso, S., y Di Lorenzo, L. (2016). Formación en investigación educativa en la sociedad digital. Una experiencia innovadora de enseñanza en el nivel superior en el contexto latinoamericano. *RED Revista de Educación a Distancia*, 48(6), 1–19. <https://doi.org/https://doi.org/10.6018/red/48/6>
- Casanova Zamora, T. A., González Espino, C. Y., Vásquez Cáceres, M. G., y Asqui Luna, J. E. (2019). Acciones para formar habilidades investigativas en estudiantes de la carrera de educación infantil en el contexto ecuatoriano. *Pedagogía Universitaria*, 24(3), 99–120. <https://web.s.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=14&sid=94974a09-5e9a-49b1-8138d90aeec92f30%40redis&bdata=Jmxhbm9cZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=141816391>
- Castañeda, L., Attwell, G., y Dabbagh, N. (2022). Entornos personales de aprendizaje como marco de la educación flexible: explorando consensos, enunciando preguntas y marcando desafíos. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 79, 80–94. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2347>
- Castañeda, L., Tur, G., y Torres-Kompen, R. (2019). Impacto del concepto PLE en la literatura sobre educación: la última década. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 221. <https://doi.org/10.5944/RIED.22.1.22079>
- Castaño, M., Carrillo, C., Martínez, M., Arnau, J., Ríos, M., y Nicolás, M. (2017). *Guía Práctica de Grupos*

- de Discusión para principiantes. [https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/54260/3/GUÍA PRÁCTICA DE GRUPOS DE DISCUSIÓN PARA PRINCIPIANTES.pdf](https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/54260/3/GUÍA_PRÁCTICA_DE_GRUPOS_DE_DISCUSIÓN_PARA_PRINCIPIANTES.pdf)
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. (Alianza Universitario. (ed.)).
- Chaves-Barboza, E. (2016). *El entorno personal de aprendizaje (PLE) en la formación inicial de profesionales de la educación: La autorregulación del aprendizaje*. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/43882>
- Cifuentes, J., y Pedraza, J. (2017). Importancia de la investigación en la formación de estudiantes en la modalidad a distancia. *Revista Educación y Humanismo*, 19(32), 31–52. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.32.2530>
- Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa* (Noveduc (ed.)).
- Coll, C., Engel, A., Saz, A., y Bustos, A. (2014). Personal learning environments: design and use /Los entornos personales de aprendizaje en la educación superior: del diseño al uso. *Cultura y Educación*, 26(4), 775–801. <https://doi.org/https://10.1080/11356405.2014.985935>
- Contreras-Colmenares, A. F., y Garcés-Díaz, L. M. (2019). Ambientes Virtuales de Aprendizaje: dificultades de uso en los estudiantes de cuarto grado de Primaria. *Prospectiva*, 27, 215–240. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i27.7273>
- Contreras, F. (2016). El aprendizaje significativo y su relación con otras estrategias. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 130–140. <https://doi.org/https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2016.10.210>
- Córdoba, M. (2016). Reflexión sobre la formación investigativa de los estudiantes de pregrado. *Virtual Universidad Católica del Norte*, 47, 20–37. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/740/1266>
- Corona, S. (2020). *Producción horizontal del conocimiento*. Bielefeld University Press, Editorial Universidad de Guadalajara, Editorial UCR, FLACSO, UNSAM Edita. http://www.calas.lat/sites/default/files/corona_berkin.produccion_del_conocimiento.pdf?fbclid=IwAR1KFCjrBhD2bHF6hV716Oay5BVQ2Yb05yfLu6O1iNDfTm9znRdm0tRoKp8
- Cortez, M., y Maira, M. (2019). *Desarrollo de instrumentos de evaluación: pautas de observación*.
- Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (S. Publications. (ed.)).
- Cruz, M., y Pozo, M. (2019). Contenido científico en la formación investigativa a través de las TIC en estudiantes universitarios. *E-Ciencias de la Información*, 10(1), 3–22. <https://doi.org/https://doi.org/10.15517/eci.v10i1.36820>
- Dabbagh, N., y Castaneda, L. (2020). The PLE as a framework for developing agency in lifelong learning. *Educational Technology Research and Development*, 68(6), 3041–3055. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09831-z>
- Dabbagh, N., y Fake, H. (2017). College students' perceptions of personal learning environments through the lens of digital tools, processes and spaces. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 28–36. <https://doi.org/10.7821/naer.2017.1.215>
- Dabbagh, N., y Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *Internet and Higher Education*, 15(1), 3–8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002>
- De la Hoz, F., Martínez-Palmera, O., Combata-Niño, H., y Hernández-Palma, H. (2019). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación y su Influencia en la Transformación de la Educación Superior en Colombia para Impulso de la Economía Global. *Información Tecnológica*, 30(1), 255–262. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000100255>
- Del Canto, E., y Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa abordaje desde la complementariedad en Ciencias Sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, 3(141), 25–34.
- Denzin, N. (2009). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. (A. de Gruyter. (ed.)).
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Dewey, J. (1938). *Experiencia y Educación*. Biblioteca Nueva. <https://tecnoeducativas.files.wordpress.com/2015/08/dewey-experiencia-y-educacion.pdf>
- Díaz, C. (2020). Reflexiones y apuntes sobre pedagogías emergentes en ambientes virtuales de aprendizaje. *Politécnico Grancolombiano. Escuela de Psicología*. https://doi.org/https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.13140%2FRG.2.2.30707.35362?_sg%5B0%5D=WfwYp8vNaALoBY1fS_ErEH_eXf5nmrsQS2GeEimOTsd_j_rWX5d

- qOsa9SCekMVxoQSAaZQ1iObLumfVwu4lZsc12A.vexcgEp1Ew6D0nmDDjDIVLSfqmO20lWHAA
Zc5q_NGDx95ust7OdG5n8ZMkD1OHFHC6g6gitdqLV16dOnSy7gg
- Downes, S. (2005). *E-Learning 2.0*. 2005(10), 2–7. <https://dl.acm.org/doi/fullHtml/10.1145/1104966.1104968>
- Durán, C., Páez, D., y Nolasco, C. (2021). Perfil, retos y desafíos del estudiante universitario en el siglo XXI. *Revista Boletín REDIPE*, 10(5), 189–198.
- Durodolu, O. O., y Mojapelo, S. M. (2020). Contextualisation of the information literacy environment in the South African education sector. *Electronic Journal of e-Learning*, 18(1), 57–68. <https://doi.org/10.34190/EJEL.20.18.1.005>
- Edel Navarro, R. (2010). Entornos virtuales de aprendizaje: La contribución de lo “virtual” en la educación. *RMIE. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 7–15.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work : Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Erausquin, C., y Funes, M. (2021). Cuarta generación de la teoría de la actividad, doble estimulación y aprendizaje expansivo en agentes profesionales de salud y educación. *Anuario de investigaciones*, 28, 65–74. https://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/anuario/trabajos_completos/28/erausquin.pdf
- Escobar, N. (2011). La mediación del aprendizaje en la escuela. *Acción Pedagógica*, 20, 58–73. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6222147.pdf>
- Esteban, M. (2000). El diseño de entornos de aprendizaje constructivista. En *El diseño de la instrucción*. Aula XXI Santillana. <http://www.um.es/ead/red/6/documento6.pdf>
- Europea, P. E. y del C. de la U. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. En *Diario Oficial de la Unión Europea* (Vol. 1, Número núm. L394, de 30 de diciembre de 2006, pp. 10–18). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>
- Fernández, C., y Villavicencio, E. (2017). Habilidades investigativas para trabajos de graduación Research skills for work of graduation Artículo Original. En *Academio, ISSN-e 2414-8938, Vol. 4, Nº. 1, 2017 (Ejemplar dedicado a: Julio)* (Vol. 4, Número 1). Universidad Americana. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6069618&info=resumen&idioma=SPA>
- Ferrazzi, P., Christie, P., Jalovcic, D., Taqalik, S., y Grogan, A. (2018). Reciprocal Inuit and Western research training: facilitating research capacity and community agency in Arctic research partnerships. *International Journal of Circumpolar Health*, 77, 1–8. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/22423982.2018.1425581>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata, Ediciones. <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/INVESTIGACIONCUALITATIVAFLICK.pdf>
- Flores, D., Guzmán, F., Martínez, Y., Ibarra, E., y Alvear, E. (2020). Educación 4.0, origen para su fundamentación. En N. A. P. Eindhoven (Ed.), *Contribuciones de la tecnología digital en el desarrollo educativo y social*. (pp. 165–177).
- Forero, I. (2009). La sociedad del conocimiento. *Revista Científica General José María Córdova*, 5(7), 40–44. <https://www.redalyc.org/pdf/4762/476248849007.pdf>
- Fuchs, C. (2014). Social media and the public sphere. *TripleC*, 12(1), 57–101. <https://doi.org/10.31269/vol12iss1pp57-101>
- Gallagher, K. (2012). *The Methodological Dilemma: Creative, critical and collaborative approaches to qualitative research*. (Routledge (ed.)).
- Gándara, R. (2017). Antecedentes conceptuales de la mediación. *Revista Hechos y Derechos*, 41. <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/11702/13537>
- García-Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Gedisa. <https://oibc.oei.es/uploads/attachments/123/garcia-canclini-nestor-diferentes-desiguales-y-desconectados-mapas-de-la-interculturalidad.pdf>
- García-Holgado, A., y García-Peñalvo, F. (2016). Architectural pattern to improve the definition and implementation of eLearning ecosystems. *Science of Computer Programming*, 129, 20–34. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.scico.2016.03.010>
- García-Martínez, J. A., Muñoz-Carril, P. C., y González-Sanmamed, M. (2020). Personal learning environments: A comparative study between Costa Rican elementary and high school teachers in training and practice. *Estudios Sobre Educacion*, 39, 135–157. <https://doi.org/10.15581/004.39.135-157>
- García-Peñalvo, F. J. (2023). The perception of Artificial Intelligence in educational contexts after the launch

- of. *Education in the Knowledge Society*, 24(e31279), 1–9.
<https://doi.org/https://doi.org/10.14201/eks.31279>
- García, L., y Bona, Y. (2017). Ambientes colectivos de aprendizaje: una propuesta para repensar la literatura sobre los Personal Learning Environments. En C. Rama & M. Chan (Eds.), *Futuro de los sistemas y ambientes educativos mediados por TIC*. Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara.
- García, N. M., Paca, N. K., Arista, S. M., Valdez, B. B., y Gómez, I. I. (2018). Investigación formativa en el desarrollo de habilidades comunicativas e investigativas. *Revista de Investigaciones Altoandinas - Journal of High Andean Research*, 20(1), 128–136. <https://doi.org/10.18271/ria.2018.336>
- Giesecke Sara Lafosse, M. P. (2020). Elaboración y pertinencia de la matriz de consistencia cualitativa para las investigaciones en ciencias sociales. *Desde el Sur*, 12(2), 397–417. <https://doi.org/10.21142/des-1202-2020-0023>
- González-Miy, D., Herrera-Díaz, L., y Díaz, J. (2015). *El modelo de Comunidad de Indagación*. March. https://www.researchgate.net/publication/273764931_El_modelo_de_Comunidad_de_Indagacion/citations
- González, F. (2005). ¿Qué Es Un Paradigma? Análisis Teórico, Conceptual Y Psicolingüístico Del Término. *Investigación y Postgrado*, 20(1), 13–54.
- González, L., Porras, I., y Quintero, L. (2020). El constructo modelos mentales y campos de la psicología: Una revisión bibliométrica. En *Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*. Universidad Cooperativa de Colombia.
- González López Ledesma, A. E., Álvarez, G., y Bassa, L. (2018). Educación virtual en la universidad: un estudio de Investigación-acción para la enseñanza de la asignatura Tecnología educativa. *Ciencia, Docencia y Tecnología, ISSN-e 1851-1716, ISSN 0327-5566, Año 29, N°. 57, 2018, págs. 201-234*, 29(57), 201–234.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6673270&info=resumen&idioma=SPA>
- Gourmaj, M., Naddami, A., Fahli, A., y Berqia, A. (2017). Teaching power electronics and digital electronics using personal learning environments. from traditional learning to remote experiential learning. *Journal of Mobile Multimedia*, 13(3–4), 244–255.
- Granados, R. (2020). Revisión teórica de herramientas metodológicas aplicadas en la investigación criminológica. *Derecho y cambio social*, 59(0), 501–511. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3858045>
- Gros, A. (2016). Alfred Schutz, un fenomenólogo inusual: una construcción sistemática de la recepción schutziana de Husserl. *Revista Discusiones filosóficas*, 17(29), 149–173.
<https://doi.org/10.17151/difil.2016.17.29.10>
- Guanipa, M. (2008). *Guía de estudio*. Universidad Rafale Bellosa Chacín. Maracaibo: Urbe.
- Guerrero-Hernández, V., Camacho, E., y Dominguez, A. (2014). Modelo de diseño de Entornos de Aprendizaje Constructivista (EAC). En *Los Modelos Tecno-educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI* (1 era). Lulu.
- Guilmette, M., Mulvihill, K., Villemare-Krajden, R., y Barker, E. T. (2019). Past and present participation in extracurricular activities is associated with adaptive self-regulation of goals, academic success, and emotional wellbeing among university students. *Learning and Individual Differences*, 73, 8–15.
<https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2019.04.006>
- Gündüz, Ş. (2020). Investigation of the Relationship between Pre-service Teachers' Perceptions of Education and Support for ICT and ICT Competencies. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 8(2), 28–42. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17220/mojet.2020.02.003>
- Gutiérrez de Tena, L. (2010). Ambientes de aprendizaje en el aula. *Autodidacta*, 101–105.
<https://bibliotecafcalbatros.files.wordpress.com/2014/05/15-ambientes-aula.pdf>
- Gutiérrez, M. (2019). Método de investigación etnográfica: observación participante. *Seminario de Investigación Sociojurídica*, 0(0), 127–143.
- Guzmán-Valenzuela, C. (2014). Polos epistemológicos : en educación. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(4), 15–28. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.PEUC>
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad* (Editorial Morata. (ed.)).
- Haworth, R. (2016). Personal Learning Environments: A Solution for Self-Directed Learners. *TechTrends*, 60(4), 359–364. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0074-z>
- Henríquez-Coronel, P. (2021). Del aula virtual a los entornos MOOC: una mirada a la virtualidad en la educación superior en América Latina. *Catálogo editorial*, 1(613), 87–108.

- <https://doi.org/10.15765/poli.v1i613.1792>
- Hermawan, H. D., Deswila, N., y Yunita, D. N. (2018). Implementation of ICT in Education in Indonesia during 2004-2017. *Proceedings - 2018 International Symposium on Educational Technology, ISET 2018*, 108–112. <https://doi.org/10.1109/ISET.2018.00032>
- Hernández Barrios, A., y Camargo Uribe, Á. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 146–160. <https://doi.org/10.1016/J.RLP.2017.01.001>
- Hernández Becerril, S. (2018). *Repositorio de Tesis DGBSDI: Entornos personales de aprendizaje orientados a la formación inicial de docentes de la Escuela Normal de Tlalnepantla* [Universidad Nacional Autónoma de México]. https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000781726
- Hernández, C., Arévalo, M., y Gamboa, A. (2016). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente en educación básica. *Praxis & Saber*, 7(14), 41–69. <https://doi.org/10.19053/22160159.5217>
- Hevia Artime, I., Rodríguez-Hoyos, C., y Fueyo Gutiérrez, A. (2019). Los procesos comunicativos desde la perspectiva de los educadores en la era de la Cultura Digital. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 1(140), 317–332. <https://doi.org/10.16921/CHASQUI.V0I140.3590>
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). *Problem-Based Learning : What and How Do Students Learn ?* 16(3), 235–266. <https://doi.org/10.1023/b:edpr.0000034022.16470.f3>
- Horacio Álvarez Marinelli, Elena Arias Ortiz, A., Bergamaschi, Ángela López Sánchez, A., Noli, Marcela Ortiz Guerrero, M. P.-A., Sabine Rieble-Aubourg, M. C. R., y Rodolfo Scannone, M. V. y A. V. (2022). Educación En Tiempos De Coronavirus: *Investigación educativa en contextos de pandemia.*, 148–162. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3v49.16>
- Humanante-Ramos, P., García-Peñalvo, F., y Conde-González, M. (2017). Entornos personales de aprendizaje móvil: una revisión sistemática de la literatura. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 73. <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.17692>
- Humanante, P., Conde, M. Á., y García, F. J. (2015). PLEs y plataformas de aprendizaje: opiniones de profesores en contextos universitarios diferentes. *XXIII Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa JUTE 2015, JUNE*, 1–20.
- Humanante Ramos, P. (2016). *Entornos personales de Aprendizaje Móvil (mPLE) en la Educación Superior.* <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=114972&info=resumen&idioma=SPA>
- Husserl, E. (2011). *La idea de la fenomenología*. Herder.
- Ibáñez, J. (1991). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden* (1era ed.). Siglo XXI.
- Íñiguez, L. (2008). *Métodos cualitativos de investigación en Ciencias Sociales.* https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/02/zEntrevista_grupo.pdf
- Iño, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces De La Educación*, 3(6), 93–110.
- INTEF. (2017). Marca Común de Competencia Digital Docente. En *Ministerio de Educación Cultura y Deporte*.
- Inzlicht, M., Werner, K. M., Briskin, J. L., y Roberts, B. W. (2021). Integrating Models of Self-Regulation. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-061020-105721>, 72, 319–345. <https://doi.org/10.1146/ANNUREV-PSYCH-061020-105721>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence cultura. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación.* <https://stbngtrrz.files.wordpress.com/2012/10/jenkins-henry-convergence-culture.pdf>
- Jociles, M. (2017). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista Colombiana de Antropología*, 54(1), 121–150.
- Jonassen, D. (1999). Designing Constructivist Learning Environments. En N. L. E. A. Mahwah (Ed.), *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (pp. 215–239). <http://www.davidlewisphd.com/courses/EDD8121/readings/1999-Jonassen.pdf>
- Jonassen, D. (2018). *Constructivistic Evaluating Learning*. 31(9), 28–33.
- Kim, Y. (2018). The Framework of cloud e-learning system for strengthening ICT competence of teachers in Nicaragua. *International Journal on Advanced Science, Engineering and Information Technology*, 8(1), 62–67. <https://doi.org/10.18517/ijaseit.8.1.2700>
- Knapke, J., Haynes, E., y Vaughn, L. (2020). Improving pshisician research training: undstanding the student perspective. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 11(2), 145–162. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1108/SGPE-03-2019-0036>
- Knowles, M. S. (1975). *Self Directed Learning CM4108*. Association Press Follett Publishing

- Company/Chicago.
- Korhonen, A. M., Ruhalahti, S., y Veermans, M. (2019). The online learning process and scaffolding in student teachers' personal learning environments. *Education and Information Technologies*, 24(1), 755–779. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9793-4>
- Krüger, K. (2006). El concepto de la Sociedad del Conocimiento. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 11(683), 1–13. <https://doi.org/https://doi.org/10.1344/b3w.11.2006.25676>
- Kunh, T. (1986). La estructura de las revoluciones científicas. *Breviarios del Fondo de Cultura Económica.*, 213.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. (Fondo de Cultura Económica de Argentina (ed.)).
- Lara, R., De la Fuente, A., y Veytia, M. (2017). La mediación tecno-pedagógica a través de herramientas interactivas como estrategia para el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de posgrado. *CIIE Revista del Congreso Internacional de Innovación Educativa*, 1–10.
- Larripa, M., y Eurasquin, C. (2008). Teoría de la actividad y modelos mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: aprendizaje expansivo, intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. *Anuario de Investigaciones*, 15, 109–124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139944009>
- Lázaro, R. (2021). Entrevistas estructuradas, semi-estructuradas y libres. Análisis de contenido. En Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha (Ed.), *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario* (1era ed., p. 165). Cuencua. https://doi.org/http://doi.org/10.18239/estudios_2021.171.00
- Leiva Nunez, J. P., Cabero Almenara, J., y Ugalde Meza, L. (2018). Personal Learning Environments (PLE) in College Students of Pedagogy. *Revista Latinoamericana De Tecnologia Educativa-Relatec*, 17(1), 25–39. <https://relatec.unex.es/article/view/3215/2194>
- Leví, G. (2015). Educación y tecnología: estrategias didácticas para la integración de las TIC. *Revista de Pedagogía*, 67(2), 160–161.
- Lim, J., y Newby, T. J. (2021). Preservice teachers' attitudes toward Web 2.0 personal learning environments (PLEs): Considering the impact of self-regulation and digital literacy. *Education and Information Technologies*, 1–22. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10432-3>
- Liu, H., Fang, C., y Sun, S. (2017). Digital inequality in provincial China. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 49(10), 2179–2182. <https://doi.org/10.1177/0308518X17711946>
- López-Gil, K. S., y Sevillano, M. L. (2020). Desarrollo de competencias digitales de estudiantes universitarios en contextos informales de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 38(1), 53–78. <https://doi.org/10.6018/educatio.413141>
- López, A. (2012). *The media Ecosystem: What Ecology Can Teach Us About Responsible Media*. Practice Berkeley, Ca: Evolver Editions. <https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1159&context=jmle>
- López, L. (2001). *El desarrollo de las habilidades de investigación en la formación inicial del profesorado de química*. <https://www.eumed.net/tesis-doctorales/2010/llb/HABILIDADES DE INVESTIGACION EN LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO DE QUIMICA INTRODUCCION.htm>
- Lora-Loza, M. G., Mucha-Hospinal, L. F., y Rodríguez-Beas, R.-B. (2020). Desarrollo de habilidades investigativas en maestrands de la Escuela de Posgrado. Universidad César Vallejo. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 11(1), 308–327. <https://doi.org/10.22458/caes.v11i1.2951>
- Manterola, C., y Otzen, T. (2013). Por qué investigar y cómo conducir una investigación. *International Journal of Morphology*, 31(4), 1498–1504. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022013000400056>
- Marina, J. (2004). *Crónicas de la ultramodernidad*. (Anagrama (ed.)).
- Martínez, D., y Márquez, D. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 347–360. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2110>
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Research Journal Silogismo*, 1(8).
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 123–146. <https://doi.org/https://doi.org/10.15381/rinvp.v9i1.4033>
- Medina, S. (2020). Estrategias didácticas y adquisición de habilidades investigativas en estudiantes universitarios. En *Journal of business and entrepreneurial studies: JBES*, ISSN-e 2576-0971, Vol. 4, Nº. 1 (Enero - Junio), 2020 (Vol. 4, Número 1). UO Global University. <http://www.redalyc.org/>

- Meza Cano, J. M. (2018). La construcción de un entorno personal de aprendizaje y su relación con la autorregulación y epistemología personal : efectos de un taller [Universidad Nacional Autónoma de México]. En *Página del Repositorio Institucional de la UNAM*.
https://repositorio.unam.mx/contenidos/la-construccion-de-un-entorno-personal-de-aprendizaje-y-su-relacion-con-la-autorregulacion-y-epistemologia-personal-e-3446934?c=Azwzz8&d=true&q=*&i=1&v=1&t=search_0&as=0
- Meza Coronado, C. P., y Escobedo Del Carpio, E. G. (2015). *Uso del entorno personal de aprendizaje (PLE) para el desarrollo de actitudes hacia la ciencia en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de una institución educativa pública de Arequipa*.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult*. Jossey-Bass Inc.
- Michalón, R., Tobar, D., y Reinoso, A. (2019). Las habilidades investigativas en la carrera de Odontología. *Revista Conrado*, 15(69), 201–208. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Milena, Y., y García, R. (2017). Reconceptualización de la educación en la era digital: educomunicacion, redes de aprendizaje y cerebro factores claves en los actuales escenarios de construcción de conocimiento. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 0(42), 85–118.
<https://doi.org/10.15198/seeci.2017.42.85-118>
- Ministerio de Educación de Colombia. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*.
<https://doi.org/10.4992/jjpsy.82.9>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Mora-Vicarioli, F., y Salazar-Blanco, K. (2019). Aplicabilidad de las pedagogías emergentes en el e-learning. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 125. <https://doi.org/10.15359/rep.14-1.6>
- Mora, M., Guevara, J., y Sánchez, M. (2020). La educación informal como proceso de aprendizaje no intencional. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 15–28.
<https://doi.org/https://doi.org/10.6018/rie.38.2.410181>
- Morales, S. M., y Munévar, P. (2014). Hacia una convergencia entre las tecnologías emergentes y las pedagogías emergentes. *Revista de Investigaciones UNAD*, 13(2), 79.
<https://doi.org/10.22490/25391887.1147>
- Morín, E. (2017). *Introducción al pensamiento complejo* (Gedisa (ed.)).
- Navarro, E., Jiménez, E., Rappoport, S., y Thoilliez, B. (2017). Fundamentos de la investigación y la innovación educativa. En *Cytotechnology* (Vol. 26, Número 2).
<https://doi.org/10.1023/A:1007972430402>
- Newman, D., Griffin, P., y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento : trabajando por un cambio cognitivo en educación*. Morata, Ediciones. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE_Newman-Griffin-Cole_Unidad_2.pdf
- Noelle-Neuman, E. (2003). *La espiral del silencio : opinión pública , nuestra piel social*. 332 p.
- Obregón, N., y Terrazas, P. (2020). Aprendizaje basado en problemas y su influencia en las habilidades investigativas en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNFV-2020. *Rev. Igobernanza*, 3(12), 15–38. <https://doi.org/https://doi.org/10.47865/igob.vol3.2020.82>
- Ocampo, E. (2017). *Modelos mentales sobre aprendizaje en estudiantes de pedagogía infantil* [Universidad de Manizales]. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20170925112658/EstebanOcampoFlorez.pdf>
- OCDE. (2019). Estrategia de Competencias de la OCDE 2019. *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019*. <https://doi.org/10.1787/E3527CFB-ES>
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales : actividad conjunta , ayuda pedagógica y construcción del Learning and teaching in virtual environments : joint activity , teacher assistance and knowledge construction. *RED Revisa de Educación a Distancia*, 2, 1–16.
<http://www.um.es/ead/red/M2/>
- Ortiz-Ocaña, A., y Llanes-Montes, A. (2018). La subjetividad en las Ciencias Humanas y Sociales. *Luz*, 17(3), 1–11. <https://www.redalyc.org/journal/5891/589167671002/html/>
- Ortiz, R. (2004). *Taquiografiando lo social*. Siglo XXI.
- Padilla, S. (2018). *Usos y actitudes de los formadores de docentes ante las TIC. Entre lo recomendable y la realidad de las aulas*. Revista Apertura. <https://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v10n1/2007-1094-apertura-10-01-132.pdf>
- Panadero, E., y Alonso, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica.

- Psicología Educativa*, 20, 11–22. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Paredes, J., y Sanabria, W. (2015). Ambientes de aprendizaje o ambientes educativos. Una reflexión ineludible. *Revista de Investigación UCM*, 15(25), 144–158. <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i1.39>
- Parra, B. J. (2016). Learning strategies and styles as a basis for building personal learning environments. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(1), 1–11. <https://doi.org/10.1186/S41239-016-0008-Z/TABLES/4>
- Parra, C., Angulo, G., y Rodríguez, L. (2017). Formación investigativa en estudiantes de pregrado mediante entornos de aprendizaje móvil con APPS. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 61, a364. <https://doi.org/https://doi.org/10.21556/edutec.2017.61.929>
- Parra Castrillón, J. E. (2020). Prácticas de docencia tradicional en ambientes de educación virtual. *Academia y Virtualidad*, 13(1), 93–106. <https://doi.org/10.18359/ravi.4295>
- Peña, C. (2015). La importancia de la investigación en la universidad: una reivindicación del Sapere Aude Kantiano. *Revista Amauta*, 25, 79–85. <https://docplayer.es/136241053-La-importancia-de-la-investigacion-del-sapere-aude-kantiano-resumen.html>
- Perines, H. (2020). La formación en investigación educativa de los futuros profesores. *Revista Formación Universitaria*, 14(4), 139–153. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400139>
- Perines, H., y Murillo, J. (2017). Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 251–268. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100015>
- Pimmer, C., Mateescu, M., y Gröbhiel, U. (2016). Mobile and ubiquitous learning in higher education settings. A systematic review of empirical studies. *Computers in Human Behavior*, 63, 490–501. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.057>
- Pinto Santos, A. R., y Cortés Peña, O. F. (2017). ¿Qué piensan los estudiantes universitarios frente a la formación investigativa?? *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 57. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6059>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Pitts, W., y Lehner-Quam, A. (2019). Engaging the Framework for Information Literacy for Higher Education as a Lens for Assessment in an ePortfolio Social Pedagogy Ecosystem for Science Teacher Education. *International Journal of ePortfolio* 2019, 9(1), 29–44. <http://www.theijep.com>
- Plaza, J., Uriguen, P., y Bejarano, H. (2017). Validez y Confiabilidad en la investigación cualitativa. *Revista Arjé*, 11(21), 352–357.
- Poy, L. (2019). Piden no recortar más el presupuesto a centros de investigación del Conacyt. *La Jornada*, 5–7. <https://www.jornada.com.mx/2019/05/23/politica/010n2pol>
- Prendes Espinosa, M. . P., Solano Fernández, I. M., Serrano Sánchez, J. L., González Calatayud, V., y Román García, M. . del M. (2018). Entornos Personales de Aprendizaje para la comprensión y desarrollo de la Competencia Digital: análisis de los estudiantes universitarios en España. *Educatio Siglo XXI*, 36(2 Julio), 115. <https://doi.org/10.6018/j/333081>
- Rama, C. (2017). El futuro del encuentro entre educación y tecnología. En C. Rama & M. Chan (Eds.), *Futuro de los sistemas y ambientes educativos mediados por las TIC* (Primera, p. 247). Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara.
- Ramírez, D., y Chávez, L. (2012). El concepto de mediación en la comunidad del conocimiento. *Sinéctica*, 39, 01–16. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2012000200004&script=sci_abstract
- Ramírez, M., Cortés, E., y Díaz, A. (2020). Estrategias de mediación tecnopedagógicas en los ambientes virtuales de aprendizaje. *Apertura*, 12(2), 132–149. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v12n2.1875>
- Ramos, L., y Escobar, G. (2020). La formación investigativa en el pregrado: el estado actual y consideraciones hacia el futuro. *Revista Psicol. Arquipa Universidad Católica San Pablo*, 10(1), 101–116. <https://doi.org/https://doi.org/10.36901/psicologia.v10i1.757>
- Raventós, F., y Prats, E. (2012). Sociedad del conocimiento y globalización: nuevos retos para la educación comparada. *Revista Española de Educación Comparada.*, 19. https://www.researchgate.net/publication/269866847_Sociedad_del_conocimiento_y_globalizacion_nuevos_retos_para_la_educacion_comparada
- Ripamonti, P. (2019). Entre topías, utopías y heterotopías. Notas acerca del lugar y las modalidades de la práctica docente en contextos de formación. *Revista Educación Pública Cuiabá*, 28(68), 507–520.

- https://www.researchgate.net/publication/333231659_Entre_topias_utopias_y_heterotopias_Notas_acerca_del_lugar_y_las_modalidades_de_la_practica_docente_en_contextos_de_formacion
- Rivadeneira, E., y Montoya, T. (2017). Orientaciones profesionales de los comunicadores sociales. *INNOVA Research Journal*, 2(5), 70–78. <https://doi.org/https://doi.org/10.33890/innova.v2.n5.2017.166>
- Riveros, V., y Mendoza, M. I. (2005). Encuentro Educativo Bases teóricas para el uso de las TIC en Educación. *Encuentro Educativo*, 12(3), 315–336.
- Rizo, M. (2020). Rol del docente y estudiante en la educación virtual. *Revista Multi-Ensayos*, 6(12), 28–37. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v6i12.10117>
- Rodríguez, A., y Pérez, A. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 0(82), 1–26. <https://doi.org/https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Aljibe. http://www.catedranaranja.com.ar/taller5/notas_T5/metodologia_investig_cap.3.pdf
- Rojas-Soriano, R. (2013). *Notas sobre investigación y redacción*. Plaza y Valdes Editores.
- Rojas Betancur, H. M., y Méndez Villamizar, R. (2017). Procesos de formación en investigación en la Universidad: ¿Qué le queda a los estudiantes? *Sophia*, 13(2), 53–69. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.2i.261>
- Román García, M. del M., y Prendes Espinosa, M. P. (2020). Entornos Personales de Aprendizaje: instrumento cuantitativo para estudiantes universitarios (CAPPLE-2). *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 73, 82–104. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1709>
- Ruiz, E., y Estrevel, L. (2010). Vigotsky : la escuela y la subjetividad. *Pensamiento psicológico*, 8(15), 135–145. <https://www.redalyc.org/pdf/801/80115648012.pdf>
- Rus-Casas, C., La Rubia, M. D., Eliche-Quesada, D., Jiménez-Castillo, G., y Aguilar-Peña, J. D. (2021). Online Tools for the Creation of Personal Learning Environments in Engineering Studies for Sustainable Learning. *Sustainability*, 13(3), 1179. <https://doi.org/10.3390/su13031179>
- Salazar, J., Cáceres, M., y Moreno, J. (2019). Preliminares para la elaboración del estado de la cuestión sobre habilidades investigativas y su aplicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(3), 192–197. <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/202>
- Salkind, J. (2012). *Métodos de investigación* (3era ed.). Pearson Prentice Hall.
- Sánchez, F. (2019). Fundamentos Epistémicos de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa: Consensos y Disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102–122. <https://doi.org/https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Sánchez, V. (2017). ¿Qué educación para la era del transhumanismo? En C. Rama & M. Chan (Eds.), *Futuro de los sistemas y ambientes educativos mediados por las TIC* (Primera, p. 247).
- Scarpeta, R. D. F., Rojas, W. S. B., y Algarra, E. D. M. (2015). Estrategias de trabajo colaborativo en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Q, Tecnología Educación Comunicación*, 9(18), 1–5. <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=99e92f3d-032f-44f1-b851-449032e46b7f%40redis>
- Searle, J. (1997). *La construcción de la realidad social*. Paidós Ibérica.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Panorama de la Educación Superior en el Estado de Veracruz*. http://www.pides.mx/panorama_esmex_2015_2016/30_veracruz_panorama_esmex_m.pdf
- SEP. (2021). Agenda Digital Educativa. *Gaceta del Senado de la República*, 1–96.
- Shih, D., y Chih. (2017). Instructional Design for the Information and Communication Technology (ICT)-Assisted Intercultural Communication Course. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 12(06), 132–139. <https://doi.org/10.3991/ijet.v12i06.7083>
- Siemens, G. (2005). Connectivism : a new learning theory ? *Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 1–5. <http://elearning.surf.nl/e-learning/english/3793>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tacca, D. (2012). De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. *Investigación Educativa*, 16(30), 115–122. https://www.researchgate.net/publication/338225490_From_the_information_society_to_the_knowledge_society_De_la_sociedad_de_la_informacion_a_la_sociedad_del_conocimiento
- Tairab, A., Huang, R., Chang, T. W., y Zheng, L. (2016). A framework to promote ICT in K-12 education in developing countries: A case study in Sudan. *Lecture Notes in Computer Science (including subseries*

- Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics*), 9757, 312–323.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-41165-1_28
- Téllez, N., y Segoviano, J. (2021). La alfabetización mediática en el contexto de la pandemia del Covid-19 en México. En *Análisis de la cobertura mediática de la pandemia de Covid-19 en México y de su impacto en el desarrollo de actitudes y comportamientos entre la ciudadanía* (Número June).
- Tello, E. (2007). Information and Communication Technology (ICT) and the digital gap: their impact on Mexican society. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 4(2), 1–8.
<https://doi.org/10.7238/rusc.v4i2.305>
- Tobón, S., Guzmán, C., Hernández, S., y Cardona, S. (2015). Sociedad del Conocimiento: Estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja. *Paradigma*, 36, 7–36.
https://www.researchgate.net/publication/288671205_Sociedad_del_Conocimiento_Estudio_documental_desde_una_perspectiva_humanista_y_compleja
- Toledo, G. (2017). La investigación cualitativa y el estudio de casos: una revisión teórica para su discusión. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2(0), 1–23.
- Tomé-Fernández, M., García-Garnica, M., Martínez-Martínez, A., y Olmedo-Moreno, E. M. (2020). An Analysis of Personal Learning Environments and Age-Related Psychosocial Factors of Unaccompanied Foreign Minors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 3700.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17103700>
- Torres-Gordillo, J. J., y Herrero-Vázquez, E. A. (2017). PLE: entorno personal de aprendizaje vs. Entorno de aprendizaje personalizado//PLE: Personal learning environment vs. personalized learning environment. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(3), 26.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.3.2016.18798>
- Torres Kompen, R., Edirisingha, P., Canaleta, X., Alsina, M., y Monguet, J. M. (2019). Personal learning Environments based on Web 2.0 services in higher education. *Telematics and Informatics*, 38, 194–206.
<https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.10.003>
- Trang, N. (2020). Designing a rhizomatic online personal learning environment model to improve university student's academic listening skills. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 9(4), 286–304. [https://doi.org/http://www.aessweb.com/pdf-files/IJELLS20209\(4\)286-304.pdf](https://doi.org/http://www.aessweb.com/pdf-files/IJELLS20209(4)286-304.pdf)
- Trindade, V. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. En Universidad Nacional de La Plata (Ed.), *Técnicas y Estrategias en la Investigación Cualitativa* (1era ed., p. 105). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- UCC. (2023). *Historia*. Universidad Cristóbal Colón. <https://www.ucc.mx/>
- UNESCO. (2005). *Hacia las Sociedades del Conocimiento: informe anual de la UNESCO*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>
- UNESCO. (2018). Informe De La Unesco Sobre La Ciencia 2030. En *UNESCO*.
www.unesco.org/science/psd
- UNESCO. (2019). *Proyecto de recomendación sobre los recursos educativos abiertos (REA)*.
- UNESCO. (2020). *Education: from school closure to recovery*. <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response>
- UNICEF. (2020). Framework for Reopening Schools. *World Food Programme*, 1–5.
- Universidad del Golfo de México. (2020). *Antecedentes históricos*. <https://ugmex.edu.mx/nosotros/filosofia-institucional>
- Universidad Veracruzana. (2020). *Presentación*. <https://www.uv.mx/universidad/presentacion/>
- Valencia, N., Huertas, A., y Baracaldo, P. (2014). Los ambientes virtuales de aprendizaje una revisión de publicaciones entre 2003 y 2013, desde la perspectiva de la pedagogía basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, 66, 73–102.
- Valverde-Berrosco, J., González-Fernández, A., y Acevedo-Borrega, J. (2022). Disinformation and multiliteracy: A systematic review of the literature. *Comunicar*, 30(70), 93–105.
<https://doi.org/10.3916/C70-2022-08>
- Van Dijk, T. (1994). Modelos en la Memoria. El papel de las representaciones de la situación en el procesamiento del discurso. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 2(1), 39–55.
[http://www.discursos.org/Art/Modelos en la memoria.pdf](http://www.discursos.org/Art/Modelos%20en%20la%20memoria.pdf)
- Vargas, G. (2006). Constitución del sujeto y constitución subjetiva de mundo. De los límites de la detranscendentalización. *Revista Colombiana de Educación*, 50, 162–176.

- <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635244009.pdf>
- Vásquez Villanueva, S., Vásquez Campos, S. A., Vásquez Villanueva, C. A., Alania Pacovilca, R., Díaz Pinedo, M., y Gonzáles de Castillo, M. del Á. (2020). El perfil del docente investigador: hacia sus dimensiones y su fortalecimiento. *Apuntes Universitarios*, 10(4), 69–88. <https://doi.org/10.17162/au.v10i4.492>
- Vázquez, C. E., Román, S. I. M., y Mac, F. I. (2019). Microblogging con Twitter en la enseñanza universitaria a distancia. | Request PDF. En *Innovación e investigación sobre el aprendizaje ubicuo y móvil en la educación superior* (pp. 40–54). https://www.researchgate.net/publication/336472506_Microblogging_con_Twitter_en_la_ensenanza_universitaria_a_distancia
- Viana, M. I. (2011). *La mediación en el ámbito educativo en España. Estudio comparado entre comunidades autónomas*. (1 era, Número July). Universitat de València Servei de Publicacions. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/24577/viana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vives-Varela, T., Durán-Cárdenas, C., Varela-Ruíz, M., y Fortoul van der Goes, T. (2014). La autorregulación en el aprendizaje, la luz de un faro en el mar. *Investigación en Educación Médica*, 3(9), 34–39. [https://doi.org/10.1016/s2007-5057\(14\)72723-1](https://doi.org/10.1016/s2007-5057(14)72723-1)
- Vizcaíno-Verdú, A., Contreras-Pulido, P., y Guzmán-Franco, M. D. (2019). Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El booktuber. *Grupo Comunicar*, 27(59), 95–104. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-09>
- Vonkova, H., Papajoanu, O., Stipek, J., y Kralova, K. (2021). Identifying the accuracy of and exaggeration in self-reports of ICT knowledge among different groups of students: The use of the overclaiming technique. *Computers and Education*, 164, 104112. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104112>
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Harvard University Press Cambridge, Mass.
- Watanabe, C., Naveed, K., y Neittaanmäki, P. (2016). *Co-evolution between trust in teachers and higher education toward digitally-rich learning environments*. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2016.11.001>
- Wertsch, J. (1994). The primacy of mediated action in sociocultural studies. *Mind, Culture, and Activity*, 1(4), 202–208. <https://lhc.ucsd.edu/mca/Journal/pdfs/01-4-wertsch.pdf>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., y Cheung, C. (2011). *Alfabetización Mediática e informacional: Curriculum para profesores*. <https://doi.org/978-92-3-104198-3> (EN); 978-959-18-0787-8 (ES)
- Wood, D., Bruner, J. S., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(September 1974), 89–100. <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Wu, J. Y. (2021). Learning analytics on structured and unstructured heterogeneous data sources: Perspectives from procrastination, help-seeking, and machine-learning defined cognitive engagement. *Computers and Education*, 163, 104066. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104066>
- Yang, Z., Asbury, K., y Griffiths, M. D. (2019). An Exploration of Problematic Smartphone Use among Chinese University Students: Associations with Academic Anxiety, Academic Procrastination, Self-Regulation and Subjective Wellbeing. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(3), 596–614. <https://doi.org/10.1007/S11469-018-9961-1/TABLES/7>
- Zhu, Y., Zhang, J. H., Au, W., y Yates, G. (2020). University students' online learning attitudes and continuous intention to undertake online courses: a self-regulated learning perspective. *Educational Technology Research and Development*, 68(3), 1485–1519. <https://doi.org/10.1007/S11423-020-09753-W/TABLES/17>
- Zhuang, R., Fang, H., Zhang, Y., Lu, A., y Huang, R. (2017). Smart learning environments for a smart city: from the perspective of lifelong and lifewide learning. *Smart Learning Environments*, 4(6), 1–21. <https://doi.org/10.1186/s40561-017-0044-8>
- Zimmerman, B. (1990). Self-Regulating Academic Learning and Achievement : The Emergence of a Social Cognitive Perspective. *Educational Psychology Review*, 2(2), 173–201. <http://www.jstor.org.libraryproxy.griffith.edu.au/stable/pdfplus/23359581.pdf>
- Zurita, C. C. E., Sifuentes, O. A. T., Colado, E. A. Z., y Mabeline, V. R. (2020). *Análisis crítico de ambientes virtuales de aprendizaje*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4278319>

APÉNDICES

Apéndice A Carta de acceso al campo Universidad Cristóbal Colón



Asunto: Autorización para realizar estudios de investigación doctoral
H. Veracruz, Ver a 20 de septiembre del 2022

Mtro. Manuel Mora Pineda

**Responsable del área de Investigación
de la división de Humanidades de la
Universidad Cristóbal Colón**

Le envío un cordial saludo esperando que se encuentre bien de salud.

Escribo este oficio como solicitud de permiso para realizar una investigación en la institución que dignamente dirige. Actualmente estoy inscrito en el programa doctoral **Sistemas y Ambientes Educativos** de la Universidad Veracruzana adscrito a la facultad de Pedagogía, el cual pertenece al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), y me encuentro en el proceso de trabajo de campo de mi tesis de doctorado. El estudio se titula **Entornos Personales de Aprendizaje: mediación docente e itinerarios estudiantiles en la formación investigativa de estudiantes de comunicación**. Solicito amablemente que la administración de la institución, me permita trabajar con los estudiantes que conforman esa comunidad universitaria de la carrera de Comunicación y Entornos Digitales para la resolución de instrumentos de investigación en sus diversos tipos.

Los estudiantes interesados, que se ofrezcan como voluntarios para participar, recibirán una carta de consentimiento informado para que lo firmen y lo devuelvan al investigador principal al comienzo del proceso de pilotaje y posterior aplicación de los instrumentos de investigación.

Con la aprobación del permiso, los estudiantes podrán participar en el estudio doctoral comentado a partir de entrevistas, grupo de discusión y observación participante. Para el caso de las entrevistas se seleccionarán de forma aleatoria y se llevarán a cabo a través de conexiones virtuales, con relación al grupo de discusión, este estará integrado por 8 estudiantes, y finalmente para la observación participante se requerirá disposición de los estudiantes participantes para poder estar presentes en su entorno al momento de llevar a cabo actividades de aprendizaje relacionadas con la investigación.

Cabe destacar que ni la institución universitaria ni los estudiantes incurrirán en gasto alguno para la realización del estudio.

La información derivada del estudio permitirá una aproximación al tipo de decisiones que toman los universitarios para realizar actividades investigativas, así como los entornos personales de aprendizaje que favorecen el desarrollo de habilidades para la investigación, esta información permanecerá bajo resguardo del tesista responsable del estudio doctoral y

podrá ser publicada al momento de su presentación final para fines exclusivamente académicos y de investigación.

Su aprobación para realizar este estudio será muy apreciada.

Si está de acuerdo, por favor firme a continuación y devuelva el oficio en la dirección de correo adjunta. Con el propósito de formalizar el proceso, le solicito envíe una carta de permiso firmada con el membrete de su institución, reconociendo su consentimiento para que yo lleve a cabo este estudio en sus instalaciones y en colaboración con los miembros de la carrera arriba señalada.

Sinceramente,

Eduardo Gabriel Barrios Pérez

Estudiante del doctorado en

Sistemas y Ambientes Educativos

Universidad Veracruzana

Autorizado por:

Mtro. Manuel Mora Pineda

Responsable del área de Investigación

de la división de Humanidades de la

Universidad Cristóbal Colón

Sello

Apéndice B Carta de acceso al campo Universidad del Golfo de México



Asunto: Autorización para realizar estudios de investigación doctoral
H. Veracruz, Ver a 20 de septiembre del 2022

Arq. Paulina Nuñez Lagunes
Jefa de la carrera en Comunicación
Universidad del Golfo de México

Le envío un cordial saludo esperando que se encuentre bien de salud.

Escribo este oficio como solicitud de permiso para realizar una investigación en la institución que dignamente dirige. Actualmente estoy inscrito en el programa doctoral **Sistemas y Ambientes Educativos** de la Universidad Veracruzana adscrito a la facultad de Pedagogía, el cual pertenece al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), y me encuentro en el proceso de trabajo de campo de mi tesis de doctorado. El estudio se titula **Entornos Personales de Aprendizaje: mediación docente e itinerarios estudiantiles en la formación investigativa de estudiantes de comunicación**. Solicito amablemente que la administración de la institución, me permita trabajar con los estudiantes que conforman esa comunidad universitaria de la carrera de Comunicación y Entornos Digitales para la resolución de instrumentos de investigación en sus diversos tipos.

Los estudiantes interesados, que se ofrezcan como voluntarios para participar, recibirán una carta de consentimiento informado para que lo firmen y lo devuelvan al investigador principal al comienzo del proceso de pilotaje y posterior aplicación de los instrumentos de investigación.

Con la aprobación del permiso, los estudiantes podrán participar en el estudio doctoral comentado a partir de entrevistas, grupo de discusión y observación participante. Para el caso de las entrevistas se seleccionarán de forma aleatoria y se llevarán a cabo a través de conexiones virtuales, con relación al grupo de discusión, este estará integrado por 8 estudiantes, y finalmente para la observación participante se requerirá disposición de los estudiantes participantes para poder estar presentes en su entorno al momento de llevar a cabo actividades de aprendizaje relacionadas con la investigación.

Cabe destacar que ni la institución universitaria ni los estudiantes incurrirán en gasto alguno para la realización del estudio.

La información derivada del estudio permitirá una aproximación al tipo de decisiones que toman los universitarios para realizar actividades investigativas, así como los entornos personales de aprendizaje que favorecen el desarrollo de habilidades para la investigación, esta información permanecerá bajo resguardo del tesista responsable del estudio doctoral y

podrá ser publicada al momento de su presentación final para fines exclusivamente académicos y de investigación.

Su aprobación para realizar este estudio será muy apreciada.

Si está de acuerdo, por favor firme a continuación y devuelva el oficio en la dirección de correo adjunta. Con el propósito de formalizar el proceso, le solicito envíe una carta de permiso firmada con el membrete de su institución, reconociendo su consentimiento para que yo lleve a cabo este estudio en sus instalaciones y en colaboración con los miembros de la carrera arriba señalada.

Sinceramente,

Eduardo Gabriel Barrios Pérez

Estudiante del doctorado en

Sistemas y Ambientes Educativos

Universidad Veracruzana

Autorizado por:

Arq. Paulina Nuñez Lagunes

Jefa de la carrera en Comunicación

Universidad del Golfo de México

Sello

Apéndice C Carta de acceso al campo Universidad Veracruzana



Asunto: Autorización para realizar estudios de investigación doctoral
H. Veracruz, Ver a 01 de septiembre del 2022

Dra. Rossy Lorena Laurencio Meza

**Directora de la Facultad de Ciencias y Técnicas de la Comunicación
De la Universidad Veracruzana**

Le envío un cordial saludo esperando que se encuentre bien de salud.

Escribo este oficio como solicitud de permiso para realizar una investigación en la institución que dignamente dirige. Actualmente estoy inscrito en el programa doctoral **Sistemas y Ambientes Educativos** de la Universidad Veracruzana adscrito a la facultad de Pedagogía el cual pertenece al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), y me encuentro en el proceso de trabajo de campo de mi tesis de doctorado. El estudio se titula ***Entornos Personales de Aprendizaje: mediación docente e itinerarios estudiantiles en la formación investigativa de estudiantes de comunicación.*** Solicito amablemente que la administración de la facultad, me permita trabajar con los estudiantes que conforman esa comunidad universitaria de la carrera de Ciencias de la Comunicación para la resolución de instrumentos de investigación en sus diversos tipos.

Los estudiantes interesados, que se ofrezcan como voluntarios para participar, recibirán una carta de consentimiento informado para que lo firmen y lo devuelvan al investigador principal al comienzo del proceso de pilotaje y posterior aplicación de los instrumentos de investigación.

Con la aprobación del permiso, los estudiantes podrán participar en el estudio doctoral comentado a partir de entrevistas, grupo de discusión y observación participante. Para el caso de las entrevistas se seleccionarán de forma aleatoria y se llevarán a cabo a través de conexiones virtuales (especificar hora y lugar), con relación al grupo de discusión, este estará integrado por (especificar cantidad de estudiantes), y finalmente para la observación participante se requerirá disposición de los estudiantes participantes para poder estar presentes en su entorno al momento de llevar a cabo actividades de aprendizaje relacionadas con la investigación.

Cabe destacar que ni la institución universitaria ni los estudiantes incurrirán en gasto alguno para la realización del estudio.

La información derivada del estudio permitirá una aproximación al tipo de decisiones que toman los universitarios para realizar actividades investigativas, así como los entornos personales de aprendizaje que favorecen el desarrollo de habilidades para la investigación,

esta información permanecerá bajo resguardo del tesista responsable del estudio doctoral y podrá ser publicada al momento de su presentación final para fines exclusivamente académicos y de investigación.

Su aprobación para realizar este estudio será muy apreciada.

Si está de acuerdo, por favor firme a continuación y devuelva el oficio en la dirección de correo adjunta. Con el propósito de formalizar el proceso, le solicito envíe una carta de permiso firmada con el membrete de su institución, reconociendo su consentimiento para que yo lleve a cabo este estudio en sus instalaciones y en colaboración con los miembros de la carrera arriba señalada.

Sinceramente,

Eduardo Gabriel Barrios Pérez

Estudiante del doctorado en

Sistemas y Ambientes Educativos

Universidad Veracruzana

Autorizado por:

Dra. Rossy Lorena Laurencio Meza

Directora de la facultad de Ciencias y Técnicas de la

Comunicación

Universidad Veracruzana

Sello



**CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTO DE
INVESTIGACIÓN DOCTORAL EN EL CAMPO EDUCATIVO**



**Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos
Facultad de Pedagogía
Universidad Veracruzana**

A través de este documento yo: _____, estudiante de la carrera _____ manifiesto mi aceptación voluntaria para ser incluido como sujeto de estudio en el proyecto de investigación denominado: ***Entornos Personales de Aprendizaje: mediación docente e itinerarios estudiantiles en la formación investigativa de estudiantes de comunicación***, luego de haber conocido y comprendido en su totalidad la información de dicho proyecto, riesgos si los hubiera y beneficios directos e indirectos de mi participación en el estudio, y en el entendido de que:

1. Participar de este estudio no compromete mis actividades académicas ni evaluaciones programadas en el curso.
2. No existirá sanción en caso de no aceptar la invitación.
3. Puedo retirarme del proyecto si lo considero conveniente a mis intereses, aun cuando el investigador responsable del proyecto no lo haya solicitado.
4. De retirarme del proyecto debo gestionar una Carta de Revocación para formalizar el proceso.
5. Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación, con un número de clave que ocultará mi identidad.
6. Si en los resultados de mi participación como estudiante se hiciera evidente algún problema relacionado con mi proceso de aprendizaje, se me brindará la orientación al respecto.
7. Puedo solicitar reuniones con el investigador y apelar a una comisión de ética conformada por integrantes del núcleo académico del DSAE para recibir orientación sobre mis derechos y participación en el estudio.
8. He recibido información pertinente acerca de la confidencialidad y alojamiento de la información que se desprenda de mi participación en el estudio.
9. Manifiesto mi interés por participar del estudio con oportunidad destacando los valores de honestidad, integridad y responsabilidad en cada actividad.
10. Doy autorización para que el investigador haga uso de los recursos tecnológicos que considere necesarios para el registro de la información en la aplicación de los instrumentos de investigación que comprende el estudio.
11. Autorizo la utilización de mi nombre completo en la presentación de los resultados del estudio en cuestión.
12. Estoy informada (o) acerca de los objetivos que persigue el estudio y los acepto.
13. Estoy informada (o) acerca de la no remuneración del proyecto de investigación.

14. Estoy informado que este documento fue realizado siguiendo el Código de Ética de la Universidad Veracruzana, suscribiendo valores como: dignidad, igualdad y no discriminación, libertad, responsabilidad, solidaridad, democracia, seguridad, respeto, honestidad, integridad, imparcialidad, independencia, transparencia, rendición de cuentas, equidad; contenidos en el Título II y Capítulos I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X del código referido.

Lugar y fecha: _____

Nombre del participante: _____

Firma del participante: _____

TESTIGO I

Nombre completo: _____

Firma: _____

TESTIGO II

Nombre completo: _____

Firma: _____

(Adaptación de la *Carta de consentimiento informado* de la Comisión de Ética de la facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México UNAM)

<https://www.uv.mx/legislacion/files/2017/07/Codigo-de-etica-de-la-Universidad-Veracruzana.pdf>

Apéndice E Carta de revocación de consentimiento



CARTA DE REVOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO PARA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DOCTORAL EN EL CAMPO EDUCATIVO



Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos
Facultad de Pedagogía
Universidad Veracruzana

En mi calidad de estudiante de la carrera _____ de la
_____ yo C. _____

participante en el proyecto de investigación denominado: *Entornos Personales de Aprendizaje: mediación docente e itinerarios estudiantiles en la formación investigativa de estudiantes de comunicación* manifiesto mi decisión de retiro del mismo.

Con el fin de abonar a la claridad de mi solicitud de revocación, manifiesto lo siguiente:

Nombre del participante: _____

Firma del participante: _____

Recepción de la revocación del consentimiento:

Nombre: _____

Firma: _____

TESTIGO I

Nombre completo: _____

Firma: _____

(Adaptación de la *Carta de consentimiento informado* de la Comisión de Ética de la facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México UNAM)

Apéndice F Protocolo de trabajo para el acceso al campo y el diseño de instrumentos de investigación

Protocolo de trabajo para el acceso al campo y el diseño de instrumentos de investigación

Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos

Facultad de Pedagogía

Universidad Veracruzana

Doctorante: Eduardo Gabriel Barrios Pérez

Nombre del proyecto:		Hacia la autogestión investigadora del universitario: significados y sentidos de los EPA.	
Paradigma del proyecto de investigación:		Interpretativo	
Enfoque de investigación:		Cualitativo	
Método de investigación:		Fenomenológico	
Pregunta de investigación:	¿Cuál es la significación de los Entornos Personales de Aprendizaje en la formación investigativa de los estudiantes universitarios de comunicación?	Objetivo general:	Explicar la contribución de los EPA a la formación de habilidades investigativas desde la subjetividad universitaria entre estudiantes de la carrera de Ciencias de la Comunicación.
Subpreguntas de investigación:	1.- ¿Qué tipo de EPA configuran lo estudiantes de comunicación para favorecer habilidades investigativas a partir de actividades de aprendizaje? 2.- ¿Qué tipo de actividades de aprendizaje promueve la creación de EPA para el cumplimiento de tareas vinculadas a la investigación? 3.- ¿Qué tipo de recursos educativos	Objetivos específicos:	1.-Identificar los Entornos Personales de Aprendizaje que construyen los estudiantes de Ciencias de la Comunicación de las universidades veracruzanas al momento de encarar actividades de aprendizaje de corte académico e investigativo. 2.-Categorizar las actividades de aprendizaje que promueven la creación de EPA para el cumplimiento de tareas vinculadas a la investigación.

	favorecen el trabajo de mediación docente para la adquisición y desarrollo de habilidades investigativas desde la percepción de estudiantes y docentes universitarios?		3.-Comparar el tipo de recursos educativos que favorecen la adquisición y desarrollo de habilidades investigativas desde la percepción de docentes y estudiantes universitarios.
Supuesto preliminar o teórico:		<i>Se decidió eliminar el supuesto</i> <i>Los Entornos Personales de Aprendizaje desarrollados por los estudiantes de comunicación de las universidades veracruzanas, contribuyen significativamente al desarrollo de habilidades para la investigación.</i>	
Lugares de aplicación:		Universidad Veracruzana, Universidad Cristóbal Colón, y UGMEX	
Condiciones mínimas para la aplicación:		Instalaciones con aire acondicionado, preferentemente aisladas en las que no se perciba ruido para llevar a cabo las entrevistas. Se requiere grabadora de voz y cuaderno de notas. Sobre los entornos virtuales, se requiere computadora con acceso a internet y programas como TEAMS, Met o Zoom para llevar a cabo los encuentros virtuales con los estudiantes.	
Técnicas a utilizar:		Observación participante, entrevista semiestructurada y grupo de discusión.	
Instrumentos por diseñar:		Guía de observación, guía de entrevista, guión de discusión.	
Conceptos clave:		Entornos Personales de Aprendizaje, Habilidades para la investigación, Mediación docente.	
Meses de trabajo de campo de acuerdo al cronograma:		Octubre 2021-septiembre 2022.	

Estrategia de acceso al campo

Para el acceso al campo se pretende utilizar una estrategia de acceso paulatino polietápica en la que se pueda sensibilizar a las comunidades universitarias acerca del trabajo doctoral que aquí se reporta. Estas etapas consisten en lo siguiente:

- 1) **Envío de correos electrónicos:** En esta etapa también considerada como “introdutoria” se enviarán comunicaciones electrónicas en las que los directivos o responsables administrativos de las instituciones se encuentren enterados del trabajo

investigativo en cuestión, así como sus objetivos, directores, codirectores e instituciones que lo respaldan.

- 2) **Gestión de entrevistas presenciales:** En la segunda etapa se planea solicitar una reunión (virtual o presencial) en la que se puedan exponer a detalle los objetivos del trabajo académico, alcances y necesidades institucionales para la realización del mismo, así como para escuchar condiciones o acuerdos institucionales para proceder al acceso al campo.
- 3) **Envío de oficios institucionales diversos:** Para la tercera etapa se planea formalizar los trabajos con las Instituciones de Educación Superior a través de oficios, entre los que se destacan: oficio de acceso al campo, cartas de consentimiento informado, carta de revocación de consentimiento (dimensión ética).
- 4) **Detección de administrativos clave:** En esta etapa se pretende detectar y formalizar la relación con aquellos administrativos que las propias IES designen para darle seguimiento al trabajo doctoral. Es importante para esta etapa, recolectar direcciones electrónicas, números telefónicos y otras formas de comunicación.

Condiciones mínimas

Para tener acceso al campo, se deben contar con los permisos institucionales correspondientes que avalen el trabajo de campo del estudio doctoral, en donde los oficios se encuentren membretados y firmados por las autoridades responsables dentro de cada IES.

Apéndice G Instrumento de investigación, observación participante



Universidad Veracruzana

Facultad de Pedagogía

Región: Veracruz

Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos

Instrumento de investigación: Guía de observación participante



Presentación

Los Entornos Personales de Aprendizaje (EPA) o Personal Learning Environments (PLE) por sus siglas en inglés, constituyen ambientes de aprendizaje que cada sujeto utiliza para su propio aprendizaje, o como lo señalan Adell y Castañeda (2010) son un “conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender” (párr.2), en este marco, el interés de este trabajo doctoral consiste en explicar la contribución de los EPA a la formación de habilidades investigativas desde la subjetividad universitaria entre estudiantes de la carrera de Ciencias de la Comunicación.

Ficha de observación participante					
nro.:					
Objetivo: Reconocer las formas en que los estudiantes universitarios configuran sus EPA y con ello la caracterización del tipo de actividades que realizan para el aprendizaje de la investigación.					
Participantes de estudio:				Semestre:	
Nombre del observado:				Duración final de la observación participante:	
Universidad de procedencia:		Edad:		Fecha y hora de la observación participante:	

Procedimiento metodológico para la observación participante:

a) *Preparación del campo de observación*

- Diseñar una guía de observación
- Entablar una relación cercana con los **participantes** de estudio
- Reconocer las reglas de trabajo y formas de operación individuales, en este caso, de estudiantes.
- Adoptar una actitud cordial y no intrusiva

b) *Desarrollo de la observación*

- Realizar un ejercicio de exploración y reconocimiento del espacio a observar.

- Definir y ordenar el espacio de observación
 - Tomar notas de campo de las prácticas, acciones y diálogos.
- c) **Cierre o conclusión de las prácticas de observación**
- Elaboración del diario de campo.
 - Analizar las sensaciones personales y cuestiones que se vivencien durante la observación

Atributos observables	Observaciones
Acciones para resolver actividades de aprendizaje	<i>Temáticas orientadoras</i> • Acciones emprendidas por los estudiantes para resolver sus actividades de aprendizaje en el marco de una experiencia educativa encaminada a la investigación • Consulta a otros (Personal Learning Network (PLN))
Distribución de tiempos para la realización de actividades de aprendizaje	<i>Temáticas orientadoras</i> • Promedio de tiempo que le dedica a la realización de actividades de aprendizaje encaminada a la investigación • Opinión sobre los plazos de entrega para las actividades solicitadas por los profesores • Tipo de significación le da al manejo del tiempo en el contexto de su formación universitaria
Tipo de EPA	<i>Temáticas orientadoras</i> • Tipo de significación que le atribuyen a la construcción de un entramado de decisiones tendientes a resolver la actividad de aprendizaje encomendada por sus profesores • Punto de vista acerca del uso de diversos recursos educativos en variados formatos para aprender

	• Reconocimiento de la necesidad de construir entornos personales de aprendizaje • Características que guarda el tipo de EPA que construye
Recursos TIC para el desarrollo de actividades de aprendizaje	<i>Temáticas orientadoras</i> • Tipo de recursos educativos desarrollados con TIC utilizan preferentemente para realizar actividades de aprendizaje vinculadas a la investigación • Lugar que le otorga en términos de preferencia de consulta, a los recursos educativos desarrollados con TIC, frente a lecturas en formatos físicos • Opinión acerca de los recursos educativos TIC que desarrollan sus profesores
Prácticas dedicadas a la lectura	<i>Temáticas orientadoras</i> • Contexto de desarrollo del estudiante • Espacio destinado al trabajo académico • Libros físicos en su espacio de trabajo • Libros para encarar actividades de aprendizaje encaminadas a la investigación • Libros que reconoce haber leído a lo largo de su formación universitaria • Concepción del hábito lector • Importancia de la lectura

Tipos de lecturas	<i>Temáticas orientadoras</i> • Tipo de lecturas que acostumbra hacer • Género de lectura que prefiere • Lecturas vinculadas a las actividades de aprendizaje • Metodología para la lectura • Lugares para obtener lecturas para elaborar trabajos académicos
Páginas Web y plataformas para el aprendizaje	<i>Temáticas orientadoras</i> • Tipo de plataformas de Internet utiliza para elaborar sus pesquisas académicas • Tipo de plataformas para el aprendizaje que acostumbra ocupar • Plataformas educativas de la universidad de procedencia • Uso de plataformas educativas alternas a la institucional de su preferencia • Significado de ocupar plataformas educativas digitales para el aprendizaje • Valoración del uso de plataformas educativas para el aprendizaje • Percepción sobre dominio de plataformas educativas por parte de sus profesores

Competencias digitales de los estudiantes	<i>Temáticas orientadoras</i> • Reconocimiento personal del estudiante en términos de competencia a la hora de buscar información en Internet • Sentido que tiene para el estudiante saber buscar información en Internet • Importancia desde su subjetividad de la construcción de un aparato crítico cada vez que realiza trabajos encaminados a la investigación • Opinión sobre la estructura de textos e información en Internet • Autopercepción sobre la identificación de información falsa en Internet • Opinión sobre la necesidad que existe hoy porque un estudiante universitario sepa sintetizar y extraer información relevante de textos
Subjetividad del investigador (ideas, acciones, situaciones que no se comprenden en el contexto de lo observado)	

Agradecimiento final: Muchas gracias por el tiempo que has dedicado para permitir este ejercicio de observación participante.

Nota: Recordar videgrabar o grabar el proceso, según sea consensuado con los informantes, para ello

Apéndice H Instrumento de investigación, entrevistas semiestructuradas



Universidad Veracruzana

Facultad de Pedagogía

Región: Veracruz

Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos

Instrumento de investigación: Guía de entrevista semiestructurada



Presentación

Los Entornos Personales de Aprendizaje (EPA) o *Personal Learning Environments* (PLE) por sus siglas en inglés, constituyen ambientes de aprendizaje que cada sujeto utiliza para su propio aprendizaje, o como lo señalan Adell y Castañeda (2010) son un “conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender” (párr.2), en este marco, el interés de este trabajo doctoral consiste en dimensionar la contribución de los EPA a la formación de habilidades investigativas desde la subjetividad universitaria entre estudiantes de la carrera de Ciencias de la Comunicación.

Código de entrevista:					
Objetivo: Analizar los medios y recursos educativos que emplean los estudiantes en la configuración de sus EPA para el desarrollo de conocimientos y habilidades investigativas, en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje que vive el universitario.					
Participantes de estudio:			Semestre:		
Nombre del entrevistado (a):			Duración final de la entrevista semiestructurada:		
Universidad de procedencia:		Edad:		Fecha y hora de la entrevista semiestructurada:	

Procedimiento metodológico para la aplicación de la entrevista semiestructurada:

a) *Presentación*

Dar la bienvenida

Agradecimiento

Generales del proyecto

b) *Perfil del participante*

Se pregunta sobre su nombre y lugar de nacimiento y dónde ha pasado la mayor parte de su vida

Introducir al entrevistado al tema a partir de la recuperación de aspectos clave para la comprensión del objetivo de la tesis doctoral

- c) *Comenzar con el protocolo de preguntas donde se privilegie la expresión del sujeto en cuestión*

Perfil de participante

1. ¿Cuál es tu nombre y cómo te gusta que te digan?
 2. ¿En dónde naciste y creciste?
- a) Sobre los EPA**
- ¿Alguna vez escuchaste, viste o leíste sobre los Entornos Personales de Aprendizaje?
 - ¿Qué experiencias educativas/materias reconoces cursar actualmente y que se encuentren vinculadas con la Investigación?
- b) Recursos educativos**
- En tu experiencia, ¿cuáles dirías que son los recursos educativos que mayormente ocupan los docentes que te imparte experiencias educativas/materias vinculadas a la investigación?
- c) Enseñanza-aprendizaje de la investigación**
- En tu experiencia, ¿cuáles dirías que son los recursos educativos que mayormente ocupas para aprender sobre las materias vinculadas a la investigación?
 - De los recursos educativos que reconoces utilizar para aprender sobre la investigación, ¿cuáles consideras que han favorecido más tu aprendizaje?
- d) Concepción de la ciencia**
- Al mencionarte la palabra ciencia ¿qué idea se te viene a la mente?
- e) Concepción de la investigación**
- Al mencionarte la palabra investigación ¿qué idea se te viene a la mente?
- f) Evidencias de aprendizaje**
- Actualmente, ¿cuentas con alguna evidencia de tu aprendizaje sobre la investigación? (por ejemplo: ensayos, monografías, reportes de investigación, tesis, tesina)
 - ¿Qué tipo de trabajos reconoces te han pedido tus profesores a la hora de encarar actividades académicas que implican investigar? (por ejemplo: buscar conceptos)
- g) Dimensiones sobre los EPA**
- ¿Podrías describir cómo es tu proceso para la búsqueda de información cuando tienes que realizar una actividad de aprendizaje y qué tipo recursos de internet, así como fuentes ocupas?
- h) Creencias sobre los métodos de investigación**
- ¿Qué tipo de cosas dirías que puede resolver utilizar un método de trabajo para tu vida diaria?
 - Hablemos sobre lo que se representa en tu mente cuando escuchas hablar sobre métodos de investigación

Agradecimiento final: Muchas gracias por el tiempo que has dedicado a contestar algunas preguntas que servirán para llevar a cabo un estudio doctoral con reconocimiento interinstitucional.

Nota: Recordar videogravar o grabar la entrevista según sea consensuado con los entrevistados, para ello prever dispositivo y almacenaje en la nube, además de tomar notas sobre lo comentado.

Apéndice I Instrumento de investigación, entrevista grupal



Universidad Veracruzana

Facultad de Pedagogía

Región: Veracruz

Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos

Instrumento de investigación: Guión de entrevista grupal



Presentación

Los Entornos Personales de Aprendizaje (EPA) o Personal Learning Environments (PLE) por sus siglas en inglés, constituyen ambientes de aprendizaje que cada sujeto utiliza para su propio aprendizaje, o como lo señalan Adell y Castañeda (2010) son un “conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender” (párr.2), en este marco, el interés de este trabajo doctoral consiste en explicar la contribución de los EPA a la formación de habilidades investigativas desde la subjetividad universitaria entre estudiantes de la carrera de Ciencias de la Comunicación.

Nro. de ficha de grupo de discusión:					
Objetivo: Analizar el discurso académico y consensuado en torno a la potencial significación que los universitarios manifiestan o testimonian sobre la construcción de EPA para el desarrollo de habilidades para la investigación					
Participantes de estudio:			Semestre:		
Nombres de los entrevistados (a):			Duración final de la entrevista grupal:		
Universidad de procedencia:		Edades (rango):		Fecha y hora de la entrevista grupal:	

Procedimiento metodológico para la aplicación de la Entrevista Grupal

- Reclutamiento y selección de los informantes clave*
- Definir el lugar, tiempo y espacio para el encuentro del Entrevista Grupal*
- Contextualizar el estudio a los informantes*
- Definición del tipo de soportes en el que se hará el registro de información*
- Definición de la estrategia del moderador para el control del grupo*
- Habilitación de un espacio para reflexionar las dificultades en el desarrollo de la Entrevista Grupal*

Preguntas

Bienvenida al grupo: Les doy la más cordial bienvenida a cada uno de ustedes a este Entrevista Grupal, el cual tiene como objetivo *analizar el discurso académico y consensuado en torno a la potencial significación que los universitarios manifiestan o testimonian sobre la construcción de EPA para el desarrollo de habilidades para la investigación*. Espero que todos podamos participar de este encuentro y estar abiertos al diálogo, la intervención respetuosa y finalmente el consenso.

Pregunta introductoria ¿nos sentimos todos cómodos en el espacio habilitado para este encuentro?

1.1 Actividades de aprendizaje vinculadas a la investigación

- a) Actividades de aprendizaje reconocen les son encargadas por sus profesores para aprender a investigar
- b) Actividades que, desde su subjetividad, les parecen más significativas
- c) Descripción de un proceso de investigación
- d) Representación mental a través del discurso y mirada subjetiva sobre lo que es la ciencia
- e) Significado de la investigación en el contexto de su formación universitaria

1.2 Construcción de Entornos Personales de Aprendizaje, ¿qué hacer para aprender?

- a) Acciones concretas que realizan para aprender algo en su vida cotidiana y académica
- b) Acciones concretas que realizan para aprender sobre la investigación
- c) Personas a los que recurren cuando tienen que hacer tareas de experiencias educativas/materias vinculadas a la investigación (por ejemplo, Metodología de la Investigación, Técnicas de Investigación, etc.)
- d) Del subir o compartir en Internet recursos educativos que ustedes mismos diseñaron
- e) Colaboración con otros para resolver sus necesidades cognitivas o formativas
- f) Comunicación de los resultados de sus pesquisas cuando tienen que resolver una actividad de aprendizaje vinculada a la investigación

1.3 Alfabetización mediática e informacional

- a) Decisiones que toman frente a la disponibilidad de información
- b) Fuentes de información que acostumbran a consultar
- c) Motivos para otorgar confianza a las fuentes de información que acostumbran consultar
- d) Significado de saber escoger y filtrar información de Internet
- e) Del identificar cuando una información es falsa o con mayores índices de confiabilidad

- f) Significado de la idea de contar con un repositorio institucional y biblioteca virtual dentro de su universidad

1.4 Habilidades investigativas para la producción de conocimiento

- a) Significado de producir conocimiento
- b) Implicaciones sobre la producción de conocimiento
- c) Habilidades que consideran deben desarrollar para poder producir conocimiento
- d) Opinión acerca de las personas que producen conocimiento
- e) Importancia de las fuentes de información que se utilizan cuando alguien quiere producir conocimiento
- f) Significado de la expresión “buen marco teórico”
- g) Significación de metodología de la investigación

1.5 Habilidades investigativas para encarar actividades de aprendizaje vinculadas a la investigación

- a) Significado de investigar
- b) Tipo de estrategias emprenden cuando tienen que realizar actividades de aprendizaje que se encuentran vinculadas a la investigación
- c) Razones para elegir ciertos recursos educativos digitales para encarar actividades de aprendizaje vinculadas a la investigación, frente a otros
- d) Criterios para consultar a ciertas personas para resolver dudas acerca de actividades vinculadas a la investigación

1.6 Estrategias de enseñanza para el desarrollo de habilidades de investigación

- a) Significado de la preparación, por parte del docente, de recursos para desarrollar habilidades para la investigación
- b) De la consideración de las actividades diseñadas por los profesores para desarrollar habilidades investigativas
- c) Significado de la expresión “investigar se aprende investigando”
- d) Del tipo de asesoramiento que han recibido para elaborar trabajos encaminados a la investigación

1.7 Prácticas de aprendizaje para el desarrollo de habilidades de investigación

- a) Acciones para aprender a hacer trabajos de investigación
- b) Rutas para construir algún trabajo que implica investigar
- c) Tipo de soporte de consulta de fuentes: físicas o digitales
- d) Valor que le dan a la consulta de una fuente de información en soporte físico

1.8 Personas y recursos para el aprendizaje de la investigación

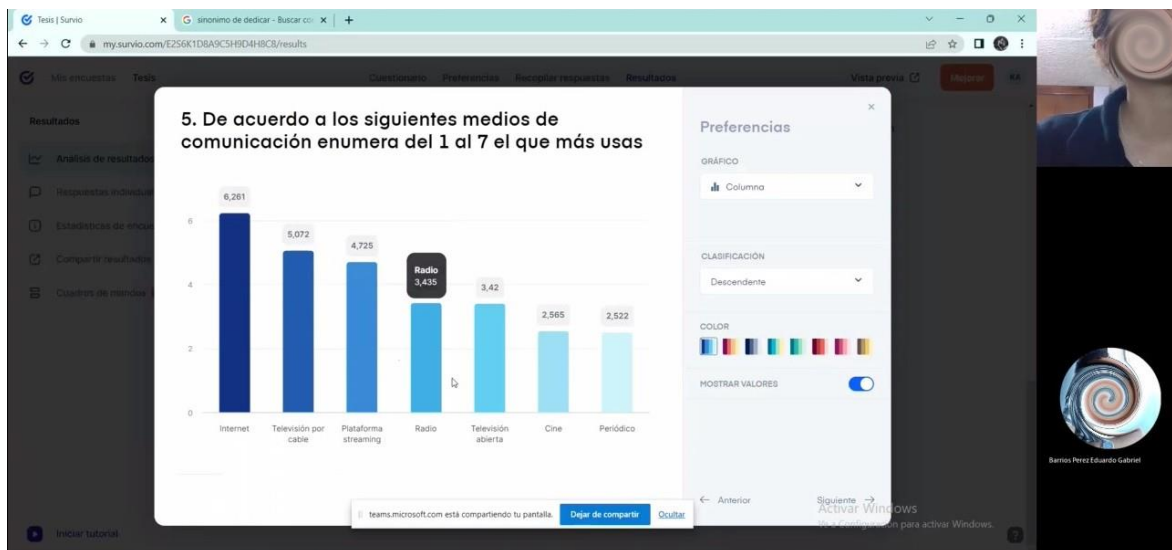
- a) Fuentes de consulta para resolver sus dudas sobre actividades vinculadas a la investigación
- b) De los motivos para consultar a ciertas personas

c) Representación mental de Red Personal de Aprendizaje

Agradecimiento final: Muchas gracias por el tiempo que has dedicado para permitir este ejercicio de grupo de discusión.

Nota: Recordar videograbar o grabar el proceso, según sea consensuado con los informantes, para ello prever dispositivo y almacenaje en la nube, además de tomar notas sobre lo comentado.

Apéndice J Capturas de pantalla, observación participante



Google Chrome

amazon.com.mx

Color Psychology: Profit From The Psychology of Color: Discover the Meaning and Effects of Color: 2 Pasta blanda – 8 septiembre 2020

Edición Inglés por Richard G Lewis – (Autor)

★★★★☆ 108 calificaciones

Ver todos los formatos y ediciones

Formato	Precio
Kindle	\$0.00
Pasta blanda	\$296.00

Este título y más de un millón, disponibles en Kindle Unlimited \$99.99 para comprar

Color Psychology: The book "Color Psychology" explains the different psychological effects that different colors have on the human mind. Color consultants believe that the colors used in the design of any object or environment (e.g. a website) can have a significant impact on the emotions and performance of people within that environment and that people respond, even at a psychological level, to colors. Based upon fundamentals in Color Psychology, with years of research by color psychologists, the characteristics of certain colors have been identified to cause an emotional response in people. This was done by studying the response from hundreds of thousands of subjects around the world in order to isolate how certain colors make us feel. What... Leer más

Número de páginas: 68 páginas

Idioma: Inglés

Fecha de publicación: 8 septiembre 2020

Dimensiones: 15.24 x 0.41 x

ISBN-10: 0955864062

ISBN-13: 978-0955864063

Comprar nuevo: \$296.00

Entrega GRATIS el 9 - 19 de Diciembre. Ver detalles

O entrega más rápida el 2 - 9 de Diciembre. Ver detalles

Elige tu dirección de envío

Disponibles

Importación: Aviso

Cantidad: 1

Agregar al Carrito

Comprar ya

Transacción segura

Envío desde: premium-libros-mexico

Vendido por: premium-libros-mexico

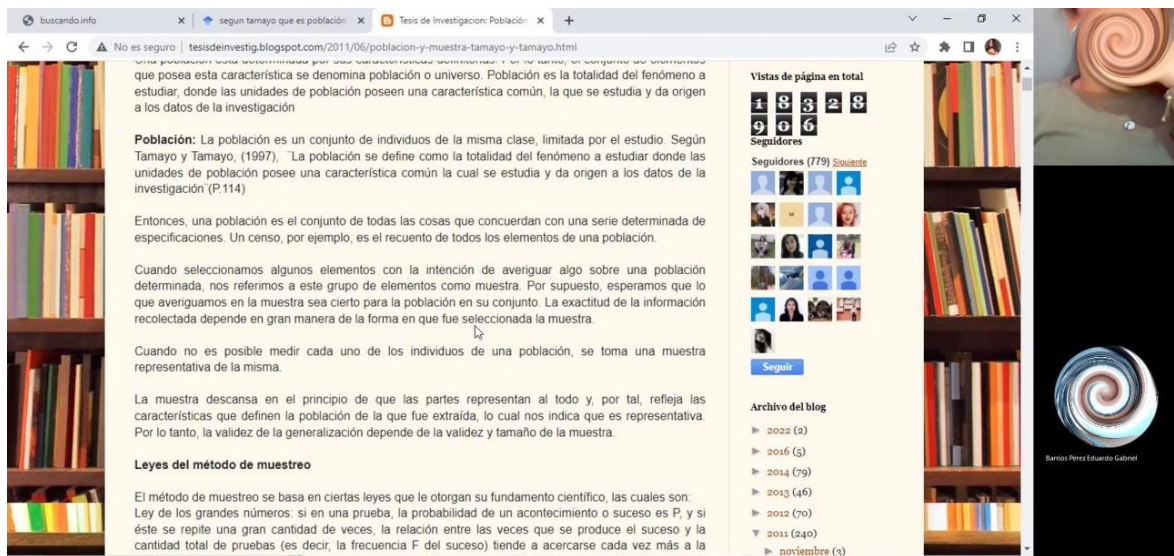
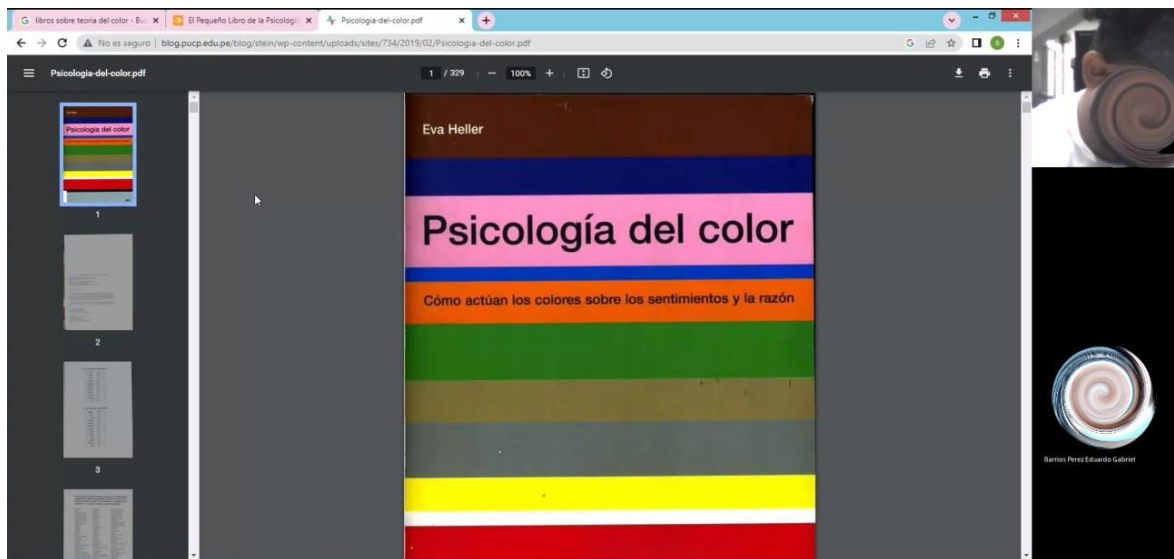
Agregar a la Wish List

¿Tienes uno para vender? Vender en Amazon

Esperando a m.media-amazon.com...

teams.microsoft.com está compartiendo tu pantalla. Dejar de compartir Ocultar

Barrion Perez Eduardo Gabriel



Apéndice K Transcripción entrevistas semiestructuradas, ejemplos por universidad

Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos

Facultad de Pedagogía

Hacia la autogestión en la formación investigadora del universitario. Significados y sentidos de los EPA. **Transcripción Entrevista Semiestructurada: UCC**

00:00.000 --> 00:07.600

Adriana, por el tiempo que me dedicas ahora para esta entrevista semiestructurada, ya más o menos conoces un poco de qué va este estudio, que tiene que ver con los entornos personales de aprendizaje, y bueno, pues me voy a saltar esta parte de la explicación para directamente hacerte algunas preguntas vinculadas justamente a este proyecto. La entrevista se encuentra dividida en diferentes dimensiones, entonces te voy a ir mencionando las dimensiones y las preguntas, ¿sale? La primera dimensión, bueno, lo primero que quisiera preguntarte o que me dijeras es tu nombre completo y cómo te gusta que te digan, así como tu edad.

00:40.960 --> 00:50.360

Ok, mi nombre completo es Adriana Fernández Zamudio, me gusta que me digan Adriana y tengo 21 años.

00:50.560 --> 00:58.920

Muy bien, Adriana, ¿en dónde naciste y creciste?

00:50.560 --> 00:58.920

Nací en Jalapa, aquí en Veracruz, pero crecí en Veracruz-Puerto.

00:58.920 --> 01:08.920

Ok, ¿desde muy chiquita estás aquí? Sí, desde que tengo como dos años.

01:08.920 --> 01:14.560

Muy bien, bueno, pues vamos a empezar propiamente con las dimensiones de la entrevista. La primera dimensión se llama sobre los entornos personales de aprendizaje y aquí te

preguntaría si alguna vez has escuchado o leído o visto algo relacionado con los entornos personales de aprendizaje antes de que yo les comentara en qué consistían los EPA.

01:08.920 --> 01:14.560

Supongo que sí, bueno, no sé si esté como completamente relacionado, pero, por ejemplo, cuando yo comencé la parte de mi diagnóstico para déficit de atención y para actividad, pues a mí sí me comenzaron a hacer como muchas recomendaciones de distintas como maneras de hacer mis actividades o como de facilitarme justamente como las cosas, entonces pues también como abarcar la parte de, pues justo como la parte de mis entornos personales y de la manera en que yo realizo mis actividades.

02:19.360 --> 02:26.840

Muy bien, ok, muchas gracias. La segunda pregunta sería ¿qué experiencias educativas o materias reconoces cursar actualmente y que estén directamente vinculadas a la investigación?

02:44.160 --> 02:52.440

Pues tuve una materia en secundaria y en preparatoria que se llamaba metodología de la investigación y ahorita en la universidad llevo justamente con el maestro Mora, llevo la materia de diseño de proyectos de investigación.

02:52.440 --> 02:59.000

Muy bien, diseño de proyectos de investigación, ok. Te da entonces solamente esa materia el maestro Mora, ¿verdad?

03:01.000 --> 03:07.040

Ok, muy bien, muchas gracias. Vamos a una segunda dimensión que se llama recursos educativos y es una sola pregunta. Te preguntaría aquí en tu experiencia ¿cuáles dirías que son los recursos educativos que mayormente ocupan tus profesores para poder enseñarte investigación? En este caso, ¿qué recursos educativos ocupa el maestro Mora, por ejemplo?

03:30.160 --> 03:37.360

Las ejemplificaciones. Usa mucho como los recursos de demostrarnos investigaciones, en este caso como tesis de otras personas, entonces poder ejemplificar las partes de las que él está explicando y poder justamente también como decirnos qué es lo que se tiene que hacer o cómo se llega a hacer esa parte. Entonces usar como los trabajos de otras personas para mostrarlo. Ocupa presentaciones de PowerPoint, PDFs o ¿qué es lo que ocupa? PDFs.

04:06.000 --> 04:09.960

Ok, preferentemente. Muy bien, vamos a otro rubro que se llama enseñanza aprendizaje de la investigación y aquí te preguntaría en tu experiencia ¿cuáles dirías que son los recursos educativos que mayormente tú como estudiante ocupas para aprender investigación? ¿Qué recursos ocupas?

04:25.360 --> 04:30.320

Yo utilizo más las presentaciones, pues generalmente creadas por otras personas, ya sea otras personas que también están estudiando, que están investigando algo, o personas que digamos ya tengan como algún título o como alguna mayor experiencia en el campo. Y ajá, presentaciones y también videos. Videos de YouTube. De YouTube y ya como para, ajá también llega a utilizar, pero ya como para cosas no tan académicas, los podcasts.

04:58.480 --> 05:02.720

Bien. Excelente. La otra pregunta sería, de los recursos que tú me acabas de mencionar, es decir, estos, estas presentaciones, videos, podcast, ¿cuál reconocerías como el recurso con el que más aprendes la investigación?

05:19.840 --> 05:29.480

Con los videos. Con videos. Con los videos. Excelente. Porque puedo ver. ¿Por qué? Porque ponen imágenes y me ayuda también como a seguirme concentrando luego con los podcasts. Como generalmente los pongo cuando estoy haciendo otra cosa, no nada más como de ponerme a escuchar el podcast, por ejemplo, sino de estar haciendo quehaceres o algo por el estilo, a veces sí le pierdo un poco más el rollo a la situación. Pero con los videos sí es como que me tomo el tiempo de estar sentada y estarlo viendo y de estar, pues, viendo de qué están hablando y por qué ponen imágenes o pequeños videos de lo que están hablando o así como

pequeñas. Como poner palabras clave luego, o sea, van a hablar de algún concepto y poner como el concepto o poner como algo en la descripción muy breve de lo que están hablando.

06:11.240 --> 06:16.840

Muy bien. Ok. Muchas gracias. Vamos a una dimensión diferente y se llama concepción de la ciencia. Y aquí te preguntaría o más bien te pediría que me dijeras rápidamente lo que se te viene a la mente cuando te dicen la palabra ciencia.

06:11.240 --> 06:16.840

Ciencia, un matraz.

06:11.240 --> 06:16.840

Lo mismo para la, perdón, lo mismo para la segunda pregunta al mencionarte la palabra investigación que se te viene a la mente. Investigación.

06:11.240 --> 06:16.840

Pienso en muchos libros.

06:47.840 --> 06:55.040

Otra pregunta sería qué sentido tiene para ti o qué sentido le atribuyes tú a el poder realizar o tener una habilidad en investigación. ¿Qué significa para ti?

07:01.320 --> 07:06.000

¿Qué sentido le doy a tener habilidades para investigar? Así es.

07:06.000 --> 07:17.480

Pues yo más bien lo pienso como en la parte personal, que me ayuda a poder saber más acerca de las cosas que a mí me gustan y me ayuda justamente a poder también filtrar la información que voy recibiendo y poder decidir pues qué es lo que me llama la atención y también la investigación te ayuda a encontrar temas quizás muy específicos de los que a lo mejor de manera general no se te hubieran ocurrido. No pensarías que a lo mejor alguien está investigando sobre esto, alguien se le está ocurriendo hablar sobre esto, alguien tiene esta

idea y durante un momento de estar investigando pues descubres justamente esta idea y puedes encontrarte con cosas que te van a interesar muchísimo.

06:11.240 --> 06:16.840

Muy bien, muchas gracias. Ok, vamos a otra dimensión que se llama evidencias de aprendizaje y aquí te preguntaría dos cosas. Primero, si actualmente cuentas con alguna evidencia de aprendizaje sobre la investigación, es decir, si alguna vez has redactado ensayos, monografías, reportes de investigación, test y testinas.

06:11.240 --> 06:16.840

Pues ahorita con el maestro Mora estamos trabajando una tesina, el proyecto de investigación y pues ensayos sí, he realizado bastantes, pues muchas veces justamente porque nos los piden de manera escolar, pero son ensayos bastante libres, entonces pues sí puedes tú hablar de lo que te gusta, de lo que te llama la atención, a veces como que la línea temática es una línea bastante abierta para hablar de cosas que te llaman la atención y pues también hemos trabajado la parte de las infografías, por ejemplo. Muy bien, excelente. Y también más personal, pues luego cuando me encuentro algo que me guste y quiero seguir investigando, quiero como ir comentando acerca de lo que voy investigando si lo grabo.

09:13.560 --> 09:24.320

Muy bien. Te hago una pregunta, ¿qué tipo de trabajos reconoces que te han pedido tus maestros para poder aprender a investigar? ¿Qué te encarga el profesor Mora, por ejemplo?

06:11.240 --> 06:16.840

Además de la tesina, ¿no? Sí, creo que lo que más reconozco, lo más evidente que nos encargan, es recopilar contexto acerca de algo sobre lo que estamos investigando. Hay ciertas materias que nos piden hacer como sondeos a través de cuestionarios y todo esto para poder tener una noción de, por ejemplo, en el caso de las campañas publicitarias, con qué público, con qué universo estamos trabajando y también como el hecho de tener justamente el contexto de lo que estamos trabajando y tener la parte de los antecedentes. ¿De qué se hizo para que se llegara a donde ahora nosotros vamos a investigar?

06:11.240 --> 06:16.840

Muy bien. Ok, vamos a otra dimensión. Se llama Dimensiones sobre los entornos personales de aprendizaje y aquí me gustaría que fueras lo más descriptiva posible. Son dos preguntas. La primera es que me pudieras describir cómo es tu entorno de trabajo como estudiante cuando vas a hacer una tarea, tanto tu ambiente como el espacio físicamente cómo está distribuido.

06:11.240 --> 06:16.840

Mis entornos siempre son dos. O es en la universidad o es en mi casa, en mi cuarto. En la universidad el ambiente es bastante tranquilo porque tiendo trabajar en la biblioteca, entonces es bastante silencioso, es un entorno también frío, es un entorno donde no se escuchan ni mormullos ni pasos, es bastante tranquilo. Y sí, justo me dedico nada más como a hacer lo que voy a hacer. Trato de, nunca pongo música ni nada por el estilo porque me distrae y en caso de que haya ruido, lo que hago entonces es buscar en YouTube o en Spotify, buscar ruido blanco. Entonces, es como si fuera ruido como de clima, por ejemplo, entonces me pongo a escuchar con los audífonos ruido blanco. Y generalmente no estoy con otras personas. Por ejemplo, ya no estoy con mis amigas o si acaso una de ellas, pero trato de no hablarlo, de sentarnos separadas porque si no también tiendo a comenzar a platicar con ellas. Y en mi casa, pues es en mi cuarto, en mi escritorio, en mi computadora de escritorio y también trato de hacerlo lo más silencioso posible, tratar de no tener como algún pendiente o algo por lo que fuera, por ejemplo, a llamar a mi mamá, de algún quehacer que deje ahí pendiente. Trato de sí poder sentarme, enfocarme por completo porque sí me funciona más tratar de terminar como una tarea de golpe, o sea, comenzar a hacerla y en ese momento terminarla e irla segmentando por partes no me ha funcionado. Entonces, pues justamente también trato de no poner nada, nada de ruido, no tener voces de fondo, un podcast o música con letra o algo así. De vez en cuando pongo música clásica que no tiene, o sea, no, no, al menos la letra pareciera estar en latín o algo así, entonces como que realmente no tengo idea de qué es lo que están diciendo, pero y ya.

12:51.640 --> 12:58.960

Adriana, y aquí, por ejemplo, ¿cómo está distribuido tu espacio de tu escritorio o en dónde trabajas en tu casa?

06:11.240 --> 06:16.840

En mi casa, en mi escritorio tengo mi computadora, mi teclado, mi mouse. Hay algunas otras cosas, pero siempre trato de tener, tengo una silla también para, una silla que es, pues cómoda, que es silla para computadora y trato de tener un espacio porque hay cosas que sí voy haciendo de manera manual, o sea, teniendo alguna libreta o algo, este, por ejemplo, si estoy, justamente si estoy investigando y de repente se me ocurre alguna pregunta, se me ocurre como algún otro tema que quiera buscar o investigar o algo así, es más fácil anotarlo a mano en una libreta, anotarlo a lo mejor en un documento o como en alguna nota y en la computadora, es más fácil tenerlo ahí en físico para luego volver a eso. Claro, muy bien.

06:11.240 --> 06:16.840

¿Mayormente tu escritorio permanece en orden o puedes trabajar, digamos, en un espacio un poco más caótico?

06:11.240 --> 06:16.840

Si bien va a estar un poco, o sea, últimamente, últimamente si está como un poco más caótico, pero si tiene como que las cosas, su lugar, o sea, no tanto caótico, no desordenado, sino como saturado, como de que haya muchas, muchos lápices, o sea, tengo como bastantes cosas, bastantes cajones y pequeñas repises en mi escritorio que hacen que se vea saturado, pero las cosas están en su lugar.

Ya, muy bien, ok, excelente. ¿La otra pregunta vinculada a la misma dimensión sobre los entornos personales de aprendizaje sería si pudieras describir detalladamente tu proceso para la búsqueda de información cuando vas a hacer una tarea vinculada a la investigación, por ejemplo, que especificaras qué tipo de recursos en internet ocupas o qué fuentes o criterios ocupas para buscar información?

Generalmente, pues lo busco todo en internet y trato de que sea por palabras clave, como sacando palabras clave o frases clave que me ayuden a conseguir las cosas de una manera como más rápida o más específica incluso, y los recursos que reviso también tienden a ser PDFs, o que busco que sean PDFs generalmente, por ejemplo, de la UNAM o de la UV o de algunos otros espacios académicos, o que se vea que son trabajos de otros estudiantes también

y de otras páginas, por ejemplo, hay una que es ese cielo que tiene que tener como información que también tiene como mucha, también es como una especie de enciclopedia, supongo, y cuando llego a encontrar quizás alguna información como muy rápida en Wikipedia, me voy a la parte de abajo a las referencias como para ver de dónde están citando esas cosas y también poder llegar como a fuentes quizás más originales. Y voy teniendo como el montón de pues pestañitas ahí abiertas y las voy agrupando porque como en el Google Chrome se puede hacer como estos grupos de pestañas, las voy agrupando para poder tener así todo quizás más organizado y si voy a leer y al mismo tiempo voy como a tratar de hacer un resumen de lo que estoy leyendo, entonces tengo la pantalla dividida en dos, de un lado tengo mi documento y al lado tengo el PDF o lo que sea que esté leyendo para poder ir teniendo todo como más claro.

06:11.240 --> 06:16.840

Sí, muy bien, excelente. ¿Ocupas algún criterio para seleccionar las fuentes?

06:11.240 --> 06:16.840

Algo que tú digas, bueno, si tiene autor, si tiene una vigencia determinada o si, digamos, la página de internet tiene como cierta confianza ya a la hora de ser consultada por otros usuarios, ¿cuáles serían ahí tus criterios?

06:11.240 --> 06:16.840

Pues lo primero es que, si me sale información de las páginas que ya dije antes, así como esta de ese cielo o la de Corret o de la Unamo, algo así, pues ya como que, para mí, por algo están ahí y ya es más fácil que yo entre a ver esa información en automático. Y si no, si no es así, si me guío mucho por las fechas, por el hecho de que se vea como que tiene información completa y si no reviso como varias páginas y si veo que la información a lo mejor es como en varias páginas como un copiar y pegar, pues a veces sí me da un poco de desconfianza porque no sé si nada más retoman la información y la postean que a lo mejor saber si sí es verdad. Y si necesito información pues más vigente, si me fijo mucho en la fecha de publicación y pongo en Google que también te puedes filtrar como la información de, por ejemplo, el último año, de los últimos seis meses o algo así, para poder obtener justamente artículos o documentos que hayan salido pues últimamente.

Muy bien. Ok, excelente. Muchas gracias. Vamos a las dos últimas preguntas. Este aquí sería, ahora te lo comento.

06:11.240 --> 06:16.840

La última pregunta se llama, la última dimensión, perdón, son creencias sobre los métodos de investigación y la primera pregunta sería ¿qué dirías o qué tipo de cosas dirías que te ayuda a resolver en tu vida diaria el tener un método de trabajo?

18:51.480 --> 18:59.840

Principalmente me hacen menos tediosas las cosas porque cuando sé que tengo que hacer alguna investigación o cuando hay algún tema que me llame la atención de manera personal, generalmente lo que más se me complica es comenzar a investigarlo porque muchas veces ni siquiera sé por dónde comenzar. Entonces, pues sí, lo que hago primero es justamente, bueno, lo que más me sirve es justamente que ya tengo algún método, ya tengo como ciertas páginas de confianza o ya tengo cierto método de trabajo, entonces pues me ayuda a evitarme toda esta fatiga de no sé qué voy a hacer, no sé por dónde voy a empezar, no sé ni siquiera qué quiero encontrar. Entonces, pues sí, me ayuda bastante en esa parte y también me ayuda a tener como todo organizado, a tener las cosas. Pues justo también lo que luego hago es cuando estoy ocupando muchas páginas o muchos recursos o muchos espacios distintos, pues lo que hago directamente en Google es crear como una carpetita donde luego te deja meter como varias páginas web, crear como una carpetita así con marcadores, ponerle el título de lo que estoy haciendo y ahí meter pues todas las todas las páginas web que voy encontrando y pues ahí se quedan almacenadas todas puntitas. Entonces, ya es como un poco más más sencillo.

20:21.280 --> 20:28.320

Muy bien, muchas gracias por esa descripción. La última pregunta ya para poder concluir la entrevista sería, ¿qué se representa en tu mente cuando te dicen las palabras métodos de investigación?

20:37.000 --> 20:39.040

Métodos de investigación. Pienso como en... como en variedad, pero a ver cómo lo explico. Pienso como en distintas maneras de resolver algo, o sea, como en opciones, como en, por ejemplo, en mi cabeza sale como una computadora, pero también sale un libro, pero también sale como un libro. Pero pienso como en, en un, o sea, en una computadora, pero con un video abierto, como el hecho de tener como varias opciones, de abarcar algo.

21:31.440 --> 21:34.160

Ok, excelente.

21:38.720 --> 21:43.120

Bueno, con esa pregunta Adriana concluimos la entrevista semiestructurada.

21:43.120 --> 21:49.400

Este no sé si quieres agregar algo, abundar sobre algún aspecto que te parezca significativo recuperar sobre tus entornos personales de aprendizaje, sobre recursos que ocupas, sobre atajos o prácticas que tú como estudiante comúnmente has adoptado como una forma de trabajo. Algo que quisieras agregar.

22:05.760 --> 22:10.440

Pues sí, ahora que lo comenta, por ejemplo, con los PDFs. No soy muy buena leyéndolo. Me gusta cuando tienen índice, porque hay algunos que son nada más como directo al grano, me gusta cuando tienen índice, pero en general no soy muy buena leyéndolos. Se me complica y, por ejemplo, durante pandemia, pues prácticamente todos los recursos que nos mostraban eran PDFs, ¿no? Y sí se me llegó a complicar bastante. Pues justamente también por la parte del TDH, si me costaba mucho, yo leía las líneas una y otra vez, no podía y dije, bueno, a lo mejor si lo leo en el teléfono, se siente como quizás más orgánico leerlo, pero no tampoco. Y ya luego descubrí en la computadora como la función de que te lean un texto en voz alta. O sea, de que al menos en la computadora, si lo abres en lugar de abrir un Chrome, lo abres en el Microsoft Edge, en el buscador de Microsoft, te da la opción de leer y al menos a mí me ha servido muchísimo la parte de la lectura en voz alta, porque además puedes como ajustarla, ajustar las voces que te están leyendo. Entonces, pues, te lo leen voces que no suenan tan robóticas, que suenan como una persona, que tienen, por ejemplo, en este caso,

como el acento mexicano y te va como subrayando la frase. O sea, conforme la van leyendo te vas subrayando esa parte y te deja pausarle y aun así puedes regresarte, subir una línea hacia arriba o adelantarte o puedes simplemente desplazarte más abajo si no quieres que algo se lea o si algo ya lo leíste o como sea. Y eso también me ha ayudado mucho para tener como esa pestaña abierta y yo he como escribiendo rápidamente lo que voy captando. Y si necesito apoyarme del texto, en lugar de nada más de lo que me está leyendo, pues igual le pauso y puedo leerlo y puedo copiar algo de ahí. Pero sí me ha ayudado mucho el tener como la función de la lectura en voz alta y ahorita a mí se consiente que realmente como que no he tenido muchas materias de investigación en mi vida. En primaria, al menos, yo no recuerdo como nada de ese estilo. O sea, sí me acuerdo que estaba la frase como de que tienen que aprender a aprender, pero como que tampoco me acuerdo mucho de qué se hizo para que yo aprendiera a aprender. Entonces, por ejemplo, me acuerdo que sí llegué como a sentir bastante tediosa la materia de metodología secundaria porque como que no tenía mucha idea o no le entendía muy bien como el propósito. Yo decía que no sé, llevo haciendo resúmenes o llevo haciendo ensayos o llevo haciendo escritos. Esto es todo en mi vida, como que puedo no saber de eso. Entonces sí le llegaba a sentir como bastante tediosa y pues ya luego la volví a tener en prepa y como que sí me empecé a dar cuenta. Así me di cuenta que justamente tanto yo como mi compit se ve como bastantes deficiencias en esa parte. Por ejemplo, en la parte de no saber hacer resúmenes, no saber hacer ensayos, no saber cómo transmitir. O sea, a lo mejor aprendes algo, pero no saber cómo transmitir lo que aprendiste o no saber comunicarlo con las personas. Especialmente si son personas que no saben de lo que estás hablando. Eso también es algo que al menos ya en la carrera como que sí me he dado cuenta que prevalece mucho

a pesar de que eso es comunicación. Es comunicación y aun así muchas veces como que sí me he topado con personas e incluso probablemente yo también lo he hecho, no saber explicarle ni siquiera como conceptos o cosas muy técnicas. No saber cómo explicar las cosas que estoy investigando o las cosas que estoy aprendiendo a personas que no están en mi contexto. Como lo sé, pero no sé cómo hacer que las otras personas también lo sepan o que a las otras personas les interese.

26:15.680 --> 26:22.480

Muy bien. Ok, pues ha sido muy interesante escucharte y reflexionar todo esto Adriana. Te agradezco mucho porque me das mucho material para analizar. Habrá que analizarlo con calma, obviamente, todo esto que has comentado y me sirve mucho para cruzar la información con lo que has comentado todo en la entrevista grupal y bueno también cruzarlo un poco con la información que voy encontrando de las observaciones con algunos de tus compañeros. Entonces agradezco mucho el espacio, el tiempo que te has tomado para poder contestar esta entrevista y vamos a seguir al habla porque vendrá una fase final el próximo año, ya no este, pero en enero seguramente vamos a tener una reunión ya con todos los participantes del estudio tanto de aquí como de la UGMEX como de la Universidad Veracruzana. Un poquito para integrarlos y para que se conozcan y poder hacer una sesión de cierre con todos los estudiantes universitarios que han participado en el estudio. Así que te agradezco mucho, gracias por el espacio y seguimos al habla, sale cualquier cosa ahí por el grupo de WhatsApp, muy amable. Muchas gracias y hasta luego.

Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos

Facultad de Pedagogía

Entornos Personales de Aprendizaje

Transcripción Entrevista Semiestructurada: Universidad Veracruzana

00:00.000 --> 00:05.560

Bueno pues buen día, vamos a empezar la entrevista semiestructurada y lo primero que tengo que hacer es explicarte pues en qué consiste un entorno personal de aprendizaje, es un concepto que se ha utilizado hace por lo menos ya 25 años pero que regularmente no se escuchaba en las comunidades universitarias más que a nivel académico, entonces un entorno personal de aprendizaje se refiere a todas las herramientas, dispositivos, recursos, incluso personas que un sujeto, una persona utiliza de manera regular para aprender, llámese cualquier tipo de cosa, entonces puede ser desde cambiar una llanta, desde elaborar un artículo, o sea cualquier cosa lo que tú quieras aprender son las herramientas que tú ocupas para posibilitar eso, entonces a mí me interesa investigar específicamente qué es lo que están articulando como un entorno personal de aprendizaje para la adquisición de habilidades investigativas, en este caso, entonces me interesa preguntarte algunas cosas vinculadas justamente a lo que tú haces para poder posibilitar tu aprendizaje, vamos a empezar por

preguntas un poquito más de carácter personal, ¿cuál es tu nombre completo y cómo te gusta que te digan?

01:18.160 --> 01:24.720

Mi nombre completo es Marlen Damar, Castañeda Maldonado y no importa si es Marlen o Damar. Marlen suele ser más fácil para todos

01:35.160 --> 01:41.040

¿Qué edad tienes Marlen?

01:41.040 --> 01:46.520

Tengo 22. Uy, estás muy joven, ya vas a regresar, qué bien, muy bien. ¿Entraste más chica al sistema educativo?

01:46.520 --> 01:54.880

No.

01:46.520 --> 01:54.880

Vas en tus tiempos. Muy bien, ¿dónde naciste y dónde creciste Marlen?

01:54.880 --> 02:02.240

Nací en Jalapa, Veracruz, crecí ahí hasta los 16 y a los 16 me vine aquí a Veracruz a terminar el bachillerato y continuar con la universidad.

01:54.880 --> 02:02.240

¿Qué te ha parecido Veracruz?

01:54.880 --> 02:02.240

No me gusta.

01:54.880 --> 02:02.240

¿No te gusta mucho?

01:54.880 --> 02:02.240

No, no me gusta.

02:09.520 --> 02:16.800

Cuéntame de eso. Bueno, para empezar el clima, o sea como el ambiente no es lo mío, aquí las personas suelen ser más, no sé, activas, en Jalapa son más serios y bueno la parte académica a mí también me costó mucho trabajo porque en Jalapa yo estaba en la oficial B y pues es categorizada como una de las mejores de los mejores bachilleratos a nivel estatal, es un bachillerato muy exigente entonces yo venía y no sólo pues en el bachillerato sino tanto primaria como secundaria buscamos escuelas pues como mejor calificadas y pues siento que venía de un buen nivel académico entonces en parte me alivié de haber venido de Jalapa a Veracruz porque la escuela sí era muy exigente yo soy muy ansiosa entonces era como muy por ejemplo tan sólo mis calificaciones para mí mi calificación de 8 y algo en Jalapa era muy bueno pocos podían llegar a ese promedio en esa prepa y cuando llegué aquí a Veracruz no me querían aceptar en la prepa porque había una chica creo que de Colón que venía de 10 entonces no me querían aceptar al final se logró y mi calificación aquí fue de 10 porque el nivel fue muy diferente entonces y también los entornos mientras en Jalapa el común denominador era que le echaran ganas eran pocos la fuerza era esforzarte y aquí no, aquí te jalan para para que faltes a clases o les pases la tarea no es que ya no pase pero es lo menos, o sea al menos en los ambientes en los que yo estaba y luego los maestros, yo no estaba acostumbrada a que los maestros dijeran groserías en el celular o simplemente no dieran clases porque no se les antoja.

Se me hacía muy raro llegar aquí y tener tanto tiempo libre porque no estaba acostumbrada, los maestros allá nos cumplían las mismas reglas que nosotros entonces nos pedían permiso si podían contestar una llamada o directamente colgaban o nos explicaban no eso es importante es para mi tesis doctoral entonces tengo que responder con permiso igual los exámenes todo era muy diferente yo soy como alguien muy exigente entonces cuando llegué aquí dije yo sé lo que están aprendiendo allá y sé que cuando salga de esta prepa no voy a tener el mismo nivel académico que ellos y al final cuando yo estoy aquí no veo como o sea yo como más allá fuera de la universidad fuera de la ciudad porque sé que realmente mi competencia laboral es con todos entonces eso me estresaba mucho como en el primer tiempo

me estresaba mucho decía porque me daba cuenta estando en jalapa me decía a mis maestros estos temas no se supone deberíamos estarles enseñando pero les va a hacer falta en la universidad y aquí al revés de estos temas tienen pero no creo que seamos importantes y no los enseñaron entonces me costó mucho mucho trabajo era al revés.

05:30.200 --> 05:35.880

O sea, el sistema educativo que tú conociste en jalapa fue todo lo contrario lo que encontraste acá en Veracruz.

05:30.200 --> 05:35.880

Si la verdad es que no es que hubiese buenos alumnos porque no sentía que el prestigio al menos de bachilleres venía de los alumnos porque al final bueno, pero a lo que yo conocía no sentía que era el mejor nivel académico como lo pintaban porque al final elegimos esa prepa por eso, porque era considerada la mejor en Veracruz pues fue radical el cambio de Veracruz de perdón de Jalapa Veracruz.

06:04.120 --> 06:06.080

Entonces en tu caso sí es significativo cómo crees que ha impactado eso en tu rendimiento académico.

06:08.880 --> 06:16.400

Siento que en el rendimiento como tal no ha impactado porque al final procuro esforzarme de la misma forma siento que se ha cambiado no tal vez no mejora no sé si es una mejora o un deterioro solo un cambio o sea porque allá pues finalmente si era más exigente, pero me di cuenta llegando aquí que podía a veces tener los mismos resultados sin matarme tanto porque al final pues si era un poco pues decepcionante ver que a pesar de todo el esfuerzo que hacía no era reconocido ni por el maestro. Entonces decía yo voy a o sea simplemente era un trabajo más para calificar y eso la verdad es que desmotiva mucho entonces aquí el ambiente eso sí me enseñó como a relajarme a darme cuenta que podía no solo enfocarme en mis estudios sino también en otros ámbitos que allá estaba muy centrada en lo que tenía que hacer entonces aquí como que me di la oportunidad me di cuenta principalmente con compañeras y digo mujeres porque era como con quienes me llevaban no que eran muy

buenas académicamente que estaban como en los mismos niveles académicos con el mismo esfuerzo muy muy buenas y decía y se divierten y se pueden relajar y yo creo que también podría hacer eso entonces siento que eso me ayudó aquí sigo esforzándome la verdad es que me gusta aprender lo disfruto entonces siento que eso no ha cambiado solo a veces algunas cuestiones ya como más personales en salud emocional y mental eso ha tenido un poquito de impacto también en mi trayectoria.

08:02.600 --> 08:08.600

Muy bien la recuperación que haces, mira la entrevista está dividida en diferentes dimensiones yo te voy a ir mencionando las dimensiones y promedio tienes dos o una pregunta cada dimensión vamos a hablar primero de tu entorno personal de aprendizaje propiamente y la primera pregunta sobre esa dimensión es si alguna vez antes de lo que yo te acabo de explicar habías escuchado hablar sobre un entorno personal.

08:02.600 --> 08:08.600

Si debido a mi hermana porque mi hermana estudia licenciatura en educación preescolar entonces yo platico mucho con mi hermana y pues me platico acerca de qué hace y que aprende a veces la ayudaba con tareas entonces si había escuchado.

08:40.360 --> 08:46.840

Ok excelente muy bien, la segunda pregunta sobre esa dimensión es qué experiencias educativas reconoces que cursas actualmente y que se encuentran vinculadas a la investigación pues en este momento creo que la única clase que estoy dando ahorita como en escolarizado es comportamiento organizacional y mejora continua y llevo investigación tan sólo ahorita el primer trabajo que tuve que hacer fue investigación documental sobre la facultad porque ese es el primer paso para poder realizar un proyecto y obviamente experiencia recepcional que estoy realizando mi tesis y pues como tal no es experiencia educativa pero la pues como asistente del doctor general pues todo lo que involucra.

09:37.600 --> 09:42.880

Claro, si, desde luego muy bien, entonces serían dos las que reconoces, muy bien vamos a pasar a una segunda dimensión que se llama recursos educativos y aquí es una sola pregunta,

dice, en tu experiencia cuáles dirías que son los recursos educativos que mayormente ocupan tus profesores para enseñarte asuntos vinculados a la investigación.

09:58.920 --> 10:03.080

Ocupan muchas diapositivas muchas diapositivas sí, hubo maestros que también usaron videos de Youtube videos explicando al menos en la de técnicas cuanti y cuali, ahí nos puso videos de cada una de las técnicas donde explicaban pues que es y cómo funciona ventajas desventajas etcétera y pues algunos capítulos de libros.

10:28.800 --> 10:36.200

Muy bien, esos son los recursos que ocupan tus profesores muy bien la otra pregunta, es de otra dimensión que se llama enseñanza aprendizaje la investigación, en tu experiencia cuáles dirías entonces que son los recursos educativos que mayormente tú ocupas para aprender investigación.

10:54.440 --> 11:02.720

Creo que igual el internet siempre es tanto YouTube como páginas web últimamente he visto recomendaciones o como pequeñas infografías en redes sociales han sido útiles y creo que eso son principalmente realmente honestamente creo que el libro se ha dado como mío no tengo en cuanto a investigación y si los llevo a leer como capítulos son porque los encontré en internet.

11:24.640 --> 11:32.280

La segunda pregunta sería de ese mismo rubro de los recursos educativos que reconoces utilizar para aprender investigación cuál consideras que es el que más ha favorecido que aprendizaje de esos videos páginas infografías.

11:44.560 --> 11:50.960

Creo que las páginas web porque hay páginas web que sí son como especializadas y creo que son esas las que más me han ayudado, las más completas hay veces que pues determinados términos o situaciones no comprendo por completo, entonces ya me voy a tutoriales que suelen ser más al menos finalmente para explicar no, o sea finalmente digamos que primero

es una exploración en internet en páginas y al final el recurso audiovisual que sería YouTube por ejemplo en investigación.

12:28.880 --> 12:33.920

Y por ejemplo de estos, este recorrido que tú haces esas páginas especializadas tienes algunos criterios para seleccionar la información o cómo lo haces la selección.

12:33.920 --> 12:44.440

Bueno generalmente la página busco que tenga autor que no sean páginas como blogs y así no confío tanto y si voy a un blog busco las fuentes para ver de dónde sacaron esa información generalmente también veo fechas y busco como las más actuales.

13:02.240 --> 13:10.720

Muy bien vamos a pasar a otra dimensión que dice concepción de la ciencia sale y ahí te preguntaría qué idea o qué representación mental tienes cuando te dicen la palabra ciencia.

13:19.080 --> 13:21.800

Para mí lo primero que pienso es como conocimiento, siento que de eso se trata la ciencia de conocer, conocer es lo primero que pienso, investigación definitivamente siento que la metodología de la investigación es lo que le da mucha validez a la ciencia y creo que eso es lo primero que pienso.

14:09.080 --> 14:14.880

Para ti la metodología de la investigación es lo que hace la validez de la ciencia.

14:14.880 --> 14:22.960

Haría la misma pregunta, pero con la palabra investigación.

14:22.960 --> 14:29.040

Como conocimiento, pero más a profundidad, porque siento que a veces de eso se trata te imaginas algún tipo de imagen que tengas en la cabeza. No me imagino más que palabras. Para mí la investigación es mucho de informarse, leer documentalmente, a pesar de que siento

que es uno de los primeros pasos a veces el único en algunos momentos es lo primero que pienso, porque para mí la investigación como que va a veces más allá de esa parte como formal. Por ejemplo, yo soy mucho de si no me sé algo entonces investigo, lo primero que sacó es google y veo información. Entonces para mi investigación puede ser desde esos pequeños pasos de buscar la definición de una palabra hasta ya un trabajo de investigación completa y formal.

14:22.960 --> 14:29.040

La otra dimensión se llama evidencias aprendizaje la pregunta son dos preguntas actualmente cuentas con alguna evidencia de tu aprendizaje sobre la investigación.

14:22.960 --> 14:29.040

Si tengo ensayos tengo de la prepa realizó una tesina bueno la propiedad si ensayos creo que también podría considerarse. A veces comentó como en Facebook entonces para poder dar mi opinión trato de documentarme y pues obviamente como pongo las fuentes de información entonces también tengo muchos comentarios con que han sido parte que han sido excelentes.

14:22.960 --> 14:29.040

Qué tipo de trabajo reconoces que te encargan tus profesores para encarar actividades vinculadas a la investigación. Siento que son muchas desde la definición de palabras que es muy muy básico como el principio de las clases que es esto que es aquello siempre nos están pidiendo investigar honestamente investiguen sobre esta teoría definitivamente en algunos son directamente ensayos en experiencias educativas he tenido que realizar varios ensayos y trabajos directamente titulados como trabajos de investigación como el que acabo de realizar no que es una investigación documental a veces no son tan formales es busquen información sobre esto pero finalmente pues la vida es investigar, ¿no?, respecto a algo entonces es un recurso que siempre utilizan ya vamos a terminar la entrevista.

17:25.920 --> 17:31.680

Faltan tres preguntas, la siguiente dimensión es sobre los EPA. ¿podrías describirme cómo es tu proceso para buscar información cuando tienes que realizar alguna actividad de

aprendizaje vinculada a la investigación, así como los recursos de internet o las cuentas como sería tu proceso si lo tuvieras que describir.

17:47.920 --> 17:55.720

Bueno ya hablando como de una forma más formal lo que está haciendo por ejemplo con mi tesis, es lo primero, lo básico, veo que aparece al principio en google voy descartando con los criterios que antes mencionaba primero es como para darme la idea general de que es el tema que otros términos podría ser investigando a veces saltan como desde el principio los autores más relevantes y aparte de esa primera como es como la parte preliminar y veo que es lo que tengo que investigar más allá empiezo a buscar cosas específicas acerca de pues ya sea un término acerca de un autor. Abro muchísimas páginas, generalmente dejo como abierta la de google y todos los links los voy abriendo como en ventanas separadas y aparte de esas ventanas ya pues leo hay veces que ahí mismo pues vienen como hipervínculos que me dirigen a más información y también los abro todos los que creo que son relevantes y pues luego voy revisando y descarto ya los que digo no pues esta información no funcionó, quito en mi tesis directamente. Tengo una carpeta en la parte de arriba de google que dice tesis entonces la información hay veces que no voy a leer toda en ese momento como no he empezado directamente simplemente como que doy una lectura preliminar de lo que considero puede ser relevante y ya después las pongo como favoritos para tener las actividades ya ir directamente ahorita todavía no lo uso, pero tengo una extensión que sirve también para subrayar en línea entonces incluso si cierras la pestaña pues el subrayado se queda y eso también pienso utilizarlo para poder marcar ya una vez que revise cada una de las páginas de profundidad y todo pues ese recurso.

19:47.760 --> 19:53.200

La última pregunta es vinculada a la creencia sobre los métodos de investigación y te preguntaría qué tipo de cosas dirías que te ayuda a resolver el aplicar un método de trabajo en tu vida cotidiana a mí me ayuda mucho a me da orden y me da un control sobre todos los elementos que vaya a necesitar realizar hacer o tener entonces para empezar para mí el hecho de que sea una persona muy ansiosa me ayuda a buscar como métodos que me ayuden una tranquilizarme y a sentirme cómoda con lo que estoy haciendo y parte de eso es tener un método para lo que hago entonces ya sea tanto en la vida diaria como en mis trabajos suelo

tener pues pasos para realizar algo y si creo que principalmente eso me da me da seguridad en lo que estoy haciendo el tener un método.

20:47.160 --> 20:51.960

La última pregunta, ¿qué se representa en tu mente cuando escuchas hablar sobre métodos de investigación.

20:51.960 --> 20:59.080

métodos de investigación lo primero que pienso son pasos veo como una línea porque al final hay tienes que empezar con algo no lo puedes saltar lo primero para llegar a lo último entonces me imagino una línea y pasos que se van consiguiendo para llegar a un objetivo.

21:16.280 --> 21:17.960

(Estudiante), muchas gracias. Hemos concluido con la entrevista. Te agradezco mucho tu tiempo.

Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos

Facultad de Pedagogía

Hacia la autogestión en la formación investigadora del universitario. Significados y sentidos de los EPA. **Transcripción Entrevista Semiestructurada: UGMEX**

00:00.000 --> 00:08.000

Me llamo Ana Gabriela López Santos, me gusta que me digan Ana. Tengo 24 años y voy en 7mo semestre.

00:08.000 --> 00:15.000

¿En dónde naciste y creciste Ana?

00:31.000 --> 00:37.000

Nací en Veracruz y crecí en una zona rural en Los Robles.

00:50.000 --> 00:55.000

¿Cuánto tiempo te haces de aquí a allá?

01:26.000 --> 01:33.000

Como una hora y media.

01:55.000 --> 01:57.000

Vamos a hablar sobre los EPA, son dos preguntas. La primera es si alguna vez a escuchado, visto o leído lo que es un EPA

01:57.000 --> 02:02.000

No, formalmente nunca lo había escuchado. Lo pude deducir, pero no sabía a qué se hacía referencia.

02:02.000 --> 02:06.000

¿Qué materias reconoces cursar actualmente y que se encuentren vinculadas a la investigación?

02:07.000 --> 02:09.000

Estoy llevando Metodología de la Investigación, solamente esto.

02:10.000 --> 02:15.000

Vamos a pasar a una segunda dimensión ¿en tu experiencia, ¿cuáles dirías que son los recursos educativos que mayormente ocupan tus profesores para impartirte contenidos vinculados a la investigación?

02:29.000 --> 02:34.000

La maestra nos muestra ahora sí que, una antología, habla de Sampieri, siempre trata de mostrarnos documentos en relación a la investigación, busca también páginas web, hicimos una dinámica sobre investigación y ejemplos. No ocupa videos, blog, podcast.

02:34.000 --> 02:39.000

¿En tu experiencia cuáles dirías que son los recursos educativos que mayormente ocupas para aprender a investigar?

02:29.000 --> 02:34.000

La lectura, los libros en internet, videos, y páginas de internet.

02:34.000 --> 02:39.000

De los recursos educativos que reconoces utilizar para aprender investigación, cuál reconoces que ha favorecido más tu aprendizaje.

02:57.000 --> 03:03.000

Pues creo que son los libros en PDF porque los puedo tener más a la mano. Solo leo los libros, me hago estructuras mentales y luego los desemboco a mi trabajo.

02:57.000 --> 03:03.000

¿Consideras que son adecuados los tiempos que establece tu profesor para entregar actividades de investigación?

02:57.000 --> 03:03.000

Si.

04:12.000 --> 04:19.000

¿Consideras que es bueno el uso de recursos tecnológicos por parte de tus profesores para enseñarte investigación?

04:35.000 --> 04:39.000

Si, de hecho, es una forma como que más este, práctica, porque ya no solamente tenemos que estar buscando un libro en específico, sino que podemos ahora si que buscar páginas que si están comprobadas para poder investigar.

04:50.000 --> 04:58.000

Vamos a pasar a una cuarta dimensión, concepción de la ciencia, ¿qué ideas se te vienen a la mente cuando te dicen la palabra ciencia?

04:50.000 --> 04:58.000

Ciencia es como todo lo que está en nuestro entorno, todo lo que pueda hacer un producto consciente o inconsciente en nuestro entorno, movernos o la tecnología, todo ese tipo de cosas evocan una ciencia.

06:03.000 --> 06:09.000

Es una figura básicamente en lo que piensas. ¿Qué se te viene a la mente cuando te dicen investigación?

06:09.000 --> 06:14.000

Es un recopilado de informes que son verídicos, se trata de buscar que sean verídicos y estos nos van a llevar a un lado, pero enfocado desde nuestra perspectiva.

06:14.000 --> 06:15.000

Vamos a otra dimensión que son las evidencias de aprendizaje. La primera pregunta, son dos. Dice, actualmente cuentas con alguna evidencia de tu aprendizaje sobre la investigación, algo que hayas escrito.

00:26.320 --> 00:34.120

No como tal, no nos han puesto ese tipo de trabajos, creo que solamente reseñas, pero antes de entrar a esta universidad, estudié en otra e hice una tesina, sé que no estaba muy bien estructurada, creo que debió poner más atención al trabajo que hice. Solo quería pasarme y me dio el visto bueno.

00:56.520 --> 01:04.440

¿Qué tipo de trabajos reconoces que te han pedido tus maestros para hacer investigación?

01:47.440 --> 01:52.640

La maestra pide que busquemos las definiciones, de ahí que nosotros demos nuestro punto de vista de las definiciones, de ahí se ocupan cuadros sinópticos, mapas mentales, palabras clave.

02:21.240 --> 02:25.240

Entrevistador: vamos a otra dimensión es sobre las dimensiones de los EPA, ¿podrías describir cómo es tu proceso para la búsqueda de información para hacer tareas? ¿qué tipo de fuente o información ocupas?

03:49.640 --> 03:56.560

Normalmente cuando empiezo a hacer una investigación ocupo primeramente lo que nos piden en concepto como tal, de ahí lo desgloso ahora sí que características, ventajas, desventajas, en especial en el buscador pongo palabras claves de cada cosa, siempre busco fuentes de información actualizadas pero que al mismo tiempo tenga como que un autor de por medio. [te fijas en la temporalidad] que sea reciente por lo general, pero también si me checo como que las pasadas, verifico que las dos fuentes sean como las mismas. Como diseñadora, si sacas información, tienes que manifestarlo en el diseño, lo paso a Word, hago en un documento aparte y recupero información con mis propias palabras. Principalmente recurro con mi maestra, si quiero reforzar algo, comento con mis compañeros, escucho sus perspectivas y comienzo a sacarme una idea propia y en el mayor de los casos también vuelvo a verificar en otras fuentes.

05:55.320 --> 06:03.360

Entrevistador: ¿De qué forma crees que te ayudaría tener un método para tu vida diaria?

06:48.640 --> 06:58.680

Creo que eso me ayudaría a tener un balance sobre lo que necesito hacer a lo largo del día, en especial cuando tengo como otros trabajos de por medio. Como diseñadora tengo que estar activa con otros trabajos ya sea con un cartel o con otros trabajos.

07:07.560 --> 07:16.600

¿Qué se representa en tu mente cuando escuchas hablar sobre métodos de investigación?

10:39.800 --> 10:49.240

Pues, son formas en cómo buscar fuentes verídicas, que al final me van a ayudar para poder crear un trabajo más confiable.

Apéndice L Transcripción entrevistas grupales por universidad

Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos

Facultad de Pedagogía

Entornos Personales de Aprendizaje

Transcripción Entrevista Grupal: Universidad Cristóbal Colón

00:00.000 --> 00:08.000

Veníamos tarde, en realidad está un poco complicado el tráfico a esta hora en el Puerto, pero ya estamos con ustedes.

00:08.000 --> 00:15.000

Les agradezco mucho la participación porque va a haber diferentes fases de proyecto entonces esta es una fase, voy a ponerme de acuerdo con ustedes porque tenemos que hacer también entrevistas individuales, ahora vamos a hacer la entrevista grupal y en la segunda fase que es entrevista individual y la tercera fase que es observación participante.

00:31.000 --> 00:37.000

Y bueno, Isabel tiene la experiencia ya de cuál es el tipo de observación participante que estamos haciendo. Hay dos modalidades, todo va a depender del horario de ustedes, quiero decirles que yo me tengo que adecuar al horario de ustedes, entonces por lo tanto la disponibilidad va a depender de ustedes más que de mi parte.

00:50.000 --> 00:55.000

¿En qué términos? En el momento en que ustedes quieran ser observados me lo pueden comunicar para poder programar el momento justamente en que vamos a hacer procesos de observación. Puede haber dos modalidades, la primera es que yo venga a observarlos en el espacio natural, que implica venir a observar sus clases, venir a observar cómo hacen la tarea, etc. O podemos hacer una sesión virtual cuando usted está en su casa haciendo tarea, me pueden compartir la pantalla y yo puedo estar observándolos a lo largo del proceso, grabar la sesión y también participar en qué sentido.

01:26.000 --> 01:33.000

Si ustedes tienen alguna duda de pronto de la tarea, yo podría contestarlo, esa es observación participante. Participo del proceso o puedo estar solamente como espectador, ya dependerá de ustedes el proceso de interacción. Igualmente, si no interactúan conmigo a lo largo de la sesión, al final yo tendré que hacerles una serie de preguntas para poder reafirmar lo que estoy observando. En eso consiste, entonces son tres fases. Vamos a empezar, si adelante.

01:55.000 --> 01:57.000

El equipo de tareas de investigación.

01:57.000 --> 02:02.000

Claro, todas las tareas que ustedes hagan pero que estén vinculadas al área de la investigación.

02:02.000 --> 02:06.000

En este momento, ¿están llevando alguna materia que esté vinculada a la investigación?

02:06.000 --> 02:07.000

Sí.

02:07.000 --> 02:09.000

Excelente.

02:10.000 --> 02:15.000

La que estén llevando y que necesiten hacer tarea es ahí donde me tienen que notificar.

02:15.000 --> 02:19.000

Isabel ahorita les va a pedir sus correos electrónicos y teléfonos para generar un grupo solamente de UCC para que podamos estar en comunicación y ustedes me digan, en este momento puedo o tengo el tiempo para hacer la observación participante.

02:29.000 --> 02:34.000

¿Las tareas ahora sí son individuales o es que por ejemplo ya estamos en un equipo?

02:34.000 --> 02:39.000

Ah claro, puede ser una tarea en equipo, no hay ningún problema.

02:39.000 --> 02:49.000

Bueno miren, el día de hoy estamos reunidos entonces para hacer un grupo focal a partir de esta temática y les voy primero a leer lo que técnicamente significa un entorno personal de aprendizaje y después vamos a pasar a la fase de preguntas.

02:57.000 --> 03:03.000

En este proceso de interacción no hay un orden establecido para que pase primero su compañera, luego su compañero y así, no. Cada quien que quiera interactuar o decir algo a propuesta de la pregunta que yo estoy liberando puede participar de manera autónoma, nada más lo que les voy a pedir es que hablen fuerte porque la grabadora la vamos a colocar en medio y necesitamos tener bien clarito el audio, les voy a explicar por qué, un asunto técnico.

03:51.000 --> 03:58.000

Bueno, vamos directamente a la parte de la aplicación del instrumento.

03:58.000 --> 04:05.000

Un entorno personal de aprendizaje, les decía hace un ratito, es todo el conjunto de herramientas que ocupa una persona para aprender cualquier cosa, cualquier materia, cualquier situación.

04:12.000 --> 04:19.000

La particularidad de este proyecto, les decía yo, es investigar justamente qué están haciendo, cuáles son las especificidades del trabajo de un estudiante de licenciatura para poder hacerse de habilidades en la investigación, qué recorrido hace, por eso quiero observar cómo hacen tareas, por ejemplo, o qué cosas consultan, a qué le dan credibilidad, etc.

04:35.000 --> 04:39.000

Porque eso me permitirá, digamos, un aporte del trabajo doctoral tendrá que ver con reconocer qué tipo de recorridos genera un estudiante que le permite hacerse de una habilidad en la investigación.

04:50.000 --> 04:58.000

Es una información valiosa también para que los profesores puedan modificar prácticas, para que puedan incorporar tecnologías, para que puedan adecuar contenidos curriculares, etc. que les permitan enseñar con una perspectiva basada en el estudiante. Esa es parte de la aportación del trabajo doctoral. Bueno, vamos a empezar entonces, justamente, las preguntas.

06:03.000 --> 06:09.000

Y decían que están cómodos, ¿verdad? ¿Ya desayunaron? ¿Sí? ¿Seguros?

06:09.000 --> 06:14.000

OK. ¿Tomaron agua, café, algo para estar como despiertos?

06:14.000 --> 06:15.000

Café.

00:00.000 --> 00:05.680

Bueno, a ver, vamos a empezar. El instrumento está elaborado por dimensiones. La primera dimensión se llama actividades de aprendizaje vinculadas a la investigación, ¿sale? Y la primera pregunta que me gustaría hacerles es si todos los que estamos aquí presentes estamos cursando alguna materia vinculada a la investigación, ¿lo podemos asentir nada más con la cabeza? Sí. Todos estamos cursando, muy bien.

00:26.320 --> 00:34.120

Les pregunto, la primera parte es preguntarles qué tipo de actividades reconocen ustedes que los profesores que les están dando una materia de investigación les están encargando para aprender justamente a investigar, qué tipo de actividades les encargan. Quien guste contestar. Nada más, primero digan su nombre, perdón, y ya luego contestan, ¿no? Bueno, ahorita hay una materia,

00:56.520 --> 01:04.440

bueno Ángel, donde tenemos que hacer un plan de marketing y donde nos están encargando de investigar más sobre la empresa, en este caso sería la Universidad Cristobal Colón, entonces tenemos que realizar ahorita esa investigación acerca de la historia, trayectoria y todas las campañas publicitarias que ha realizado la Universidad Cristobal Colón, entonces ahorita en ese momento está la que me acuerdo. Bien, ¿alguien más?

01:47.440 --> 01:52.640

Adriana, pues con el profe Mora estamos haciendo un trabajo de investigación que es bastante abierto, lo único que tienen en común por los trabajos del grupo es justamente que tienen que ver con comunicación y para eso pues nos hizo como un listado de cosas que teníamos que ir revisando que va pues desde la parte de justificar por qué queremos investigar eso y también la parte de todos los antecedentes o todo el contexto de nuestra investigación y también la parte de tanto crear hipótesis o teorías como utilizar alguna hipótesis o teoría que alguien haya dicho antes y también como el contexto de dónde salió esa teoría y por qué.

02:21.240 --> 02:25.240

Muy bien, no es necesario que participemos todos en todas las preguntas, dos que contesten es ¿quieres participar? No. Bueno, la segunda pregunta sería de las actividades que ustedes recuerdan que les están encargando para hacer investigación, ¿cuál les parece más significativa para aprender investigación?

02:21.240 --> 02:25.240

Actualmente, una persona Laura, actualmente es la que lleva el profesor Mora que es una artesina técnicamente ya que nos está ayudando a hacer toda la investigación y bueno si nuestra tesina sale bien nos dijo que ese tema lo podemos ocupar para realizar una tesis realmente, entonces creo que sí. O sea, el desarrollar una tesina te favorece favorece, para ti es favorable para aprender a investigar. Muy bien, ¿alguien más?

02:59.240 --> 03:04.840

¿Puedes repetir la pregunta? Sí, ¿qué actividades te parece más significativa para aprender investigación de las que te han colocado hasta ahora? Ok, Carolina, en esta misma materia del profesor Mora de investigación, al menos la que yo destaco más es el hecho de investigar el estado de arte, investigaciones previas a lo que nosotros vamos a ver, me parece que es importante conocer quiénes han investigado antes esa área y qué aportes han hecho para nosotros ver qué cosas nuevas podemos dar también.

03:49.640 --> 03:56.560

Muy bien, ok, excelente, muchas gracias. Vamos a otra pregunta que dice, alguien que quiera describir un proceso de investigación, ¿cómo lo describirían ustedes?

03:49.640 --> 03:56.560

O sea, ¿mi proceso o....? En general, ¿cómo entiendes tú el proceso de investigación?

03:56.560 --> 04:09.560

Ok, a Arik, creo que parte del desconocimiento del tema, después la selección de la fuente, digamos si vas a consultar en una biblioteca o si vas a consultar en internet o lo que yo hago es buscar la palabra y poner PDF al final para que salgan archivos de, o sea, archivos PDF que son casi siempre proyectos de investigación que tienen que ver con el tema y ya leerlo o buscar videos y recopilar todas esas fuentes para después ir seleccionando partecitas de cada uno.

04:45.920 --> 04:54.880

¿Muy bien, y qué haces después con esa información que seleccionaste?

04:45.920 --> 04:54.880

Pues depende de la tarea, normalmente la redacto en el documento que estoy haciendo o la tarea, no es copiar y pegar, solo es como entenderlo y ya después citarlo. Muy bien, alguien más que quiera describir un proceso de investigación desde su perspectiva, ¿cómo es? Ángel, en mi caso, igual de la materia del profesor Mora, cuando fue la selección del tema, lo que primero hice fue buscar, ahora sí, los temas que me interesaban, buscar si había información sólida para poderme basar porque muchas veces hay mucha información, pero es muy

ambigua, entonces trato de investigar si con esa información ambigua se puede hacer algo sólido o si hay información sólida entonces la agarro a cabo para de ahí ya tener un buen sustento, sin embargo si la información es muy ambigua y no puedo reforzarme con ella, entonces mejor dejo de lado ese tema y busco otro tema en el cual sí pueda tener algo más sólido para ya de ahí empezar el resto de mi investigación y para así poder tener unas bases más sólidas y bien fundamentadas. ¿Muy bien, alguien más que quiera intervenir en esta?

05:55.320 --> 06:03.360

Ok, pasamos a la siguiente, esta me parece muy curiosa y ahí dependerá de ustedes la participación, ¿una representación mental o lo primero que se les viene a la cabeza cuando les dicen la palabra ciencia? ¿Qué se les viene a la cabeza? ¿Qué se representan sus mentes cuando se dice ciencia?

06:19.680 --> 06:28.480

Ángel, siempre se me imagina o el problema que se me viene a la mente son las hipótesis que son esta forma de plantear una investigación que es la hipótesis y hasta que después se comprueba y se vuelve ley, entonces digamos que siempre se me viene a la mente esto de hipótesis y ya cuando está bien sustentado ya lo asocia a una ley.

06:48.640 --> 06:58.680

Adriana, lo que viene a mi cabeza cuando pienso en ciencia es una persona con una bata y un matras.

¿Bien, ok, alguien más?

06:48.640 --> 06:58.680

Carolina, lo primero que se me viene a la mente cuando dicen la palabra ciencia es una molécula. ¿Una molécula, alguien más?

07:07.560 --> 07:16.600

Lo primero que se me viene a la cabeza siempre es Albert. Albert Einstein. Sí, siempre. Vinculas a la ciencia con Albert, ok, excelente.

07:16.600 --> 07:22.440

Vamos a otra que es igualita nada más que ¿qué se les representa en la cabeza entonces cuando escuchan la palabra investigación hay una diferencia? Sí. ¿Cuál sería?

07:30.680 --> 07:39.360

Bueno, Carolina, lo primero que se me viene a la cabeza es una lupa. ¿A quién más se le representa una lupa? A mí, Adriana. Yo pienso en una lupa y un detective. ¿Alguien más que tenga una representación diferente?

07:46.000 --> 07:55.360

Arik, yo pienso como en un papel con muchas letras. Muy buen escrito, largo. Muy bien, excelente. Bien, muchas gracias. Vamos a pasar a una segunda dimensión. Esta dimensión se llama construcción de entornos personales de aprendizaje. ¿Qué hacer para aprender?

08:05.320 --> 08:13.280

La primera pregunta sería las acciones concretas que realizan ustedes en su día a día o en su vida cotidiana para aprender algo, cualquier cosa, no necesariamente lo formal que sería lo universitario. ¿Qué hacen para aprender algo nuevo en general? ¿De qué recursos se valen o qué hacen?

08:35.280 --> 08:45.680

Arik, yo me baso cien por ciento en el internet en buscar la información en Google o en YouTube. ¿A través de audiovisual? No necesariamente, a veces leo. Por ejemplo, cuando son noticias, pues tengo que leer las notas. ¿Alguien más? Ángel, en el mismo caso es lo mismo. Igual agarro YouTube, igual leo, pero igual muchas veces llego a apoyarme de redes sociales como Instagram o inclusive TikTok, donde muchas veces siento que es la información más resumida que hay de YouTube y más práctico. Entonces, igual muchas veces sí utilizo estas redes sociales como una herramienta para conocer nuevas cosas o aprenderlas. ¿Quién más? Adriana, yo cuando quiero aprender algo, muchas veces se lo pregunto a alguien antes, ya sea a mis amistades o a mi mamá o a alguien de mi familia. Ya cosas que siento que no me van a saber responder o que son más complicadas, sí las busco y

uso mucho los podcasts y también como personas que hacen ensayos y como videos de comentarios en YouTube sobre algún tema que de alguna manera es como un ensayo porque se ve que es algo que van leyendo mientras lo van explicando, entonces también uso mucho eso porque también es

10:10.240 --> 10:16.400

¿Vamos a pasar a otra pregunta y aquí la dinámica es tratar de llegar a un consenso sobre lo que vamos a decir, es decir, tenemos que decir nuestra opinión y partir de esa opinión para poder lograr o estar de acuerdo en lo que vamos a comentar como grupo. Entonces, la pregunta sería, ¿qué se necesita hacer desde su punto de vista, evidentemente, para poder aprender sobre la investigación, sobre hacer investigación? ¿Qué necesitamos hacer desde su perspectiva?

10:39.800 --> 10:49.240

Vamos a facilitarlo un poco, que sea como una serie de pasos que propongamos en el grupo y estemos todos en el consenso de que ese es el camino para aprender a investigar.

Bueno, a ver, vamos a empezar. El instrumento está elaborado por dimensiones. La primera dimensión se llama actividades de aprendizaje vinculadas a la investigación, ¿sabes? Y la primera pregunta que me gustaría hacerles es si todos los que estamos aquí presentes estamos cursando alguna materia vinculada a la investigación, ¿lo podemos asentar nada más con la cabeza? Todos estamos cursando, muy bien.

00:26.320 --> 00:34.120

Les pregunto, la primera parte es preguntarles qué tipo de actividades reconocen ustedes que los profesores que les están dando una materia de investigación les están encargando para aprender justamente a investigar. ¿Qué tipo de actividades les encargan? Quien guste contestar. Nada más, primero digan su nombre, perdón, y ya luego contestarán. Bueno, ahorita hay una materia,

00:56.520 --> 01:04.440

Bueno Ángel, donde tenemos que hacer un plan de marketing y donde nos están encargando de investigar más sobre la empresa, en este caso sería la Universidad Cristobal Colón,

entonces tenemos que realizar ahorita esa investigación acerca de la historia, trayectoria y todas las campañas publicitarias que ha realizado la Universidad Cristobal Colón, entonces ahorita en ese momento está la que me acuerdo. ¿Alguien más? Adriana, pues con el profe Mora estamos haciendo un trabajo de investigación que es bastante abierto, lo único que tienen en común por los trabajos del grupo es justamente que tienen que ver con comunicación y para eso pues nos hizo como un listado de cosas que teníamos que ir revisando que va pues desde la parte de justificar por qué queremos investigar eso y también la parte de todos los antecedentes o todo el contexto de nuestra investigación y también la parte de tanto crear hipótesis o teorías como utilizar alguna hipótesis o teoría que alguien haya dicho antes y también como el contexto de dónde salió esa teoría y por qué. Muy bien, no es necesario que participemos todos en todas las preguntas, dos que contesten es ¿quieres participar? No.

02:21.240 --> 02:25.240

Bueno, la segunda pregunta sería de las actividades que ustedes recuerdan que les están encargando para hacer investigación, ¿cuál les parece más significativa para aprender investigación?

02:31.560 --> 02:39.560

Actualmente, una persona Laura, actualmente es la que lleva el profesor Mora que es una tesina técnicamente ya que nos está ayudando a hacer toda la investigación y bueno si nuestra tesina sale bien nos dijo que ese tema lo podemos ocupar para realizar una tesis realmente, entonces creo que sí. O sea, el desarrollar una tesina te favorece, para ti es favorable para aprender a investigar.

02:59.240 --> 03:04.840

Muy bien, ¿alguien más? ¿Puedes repetir la pregunta? Sí, ¿qué actividades te parece más significativa para aprender investigación de las que te han colocado hasta ahora? Ok, Carolina, en esta misma materia del profesor Mora de investigación, al menos la que yo destaco más es el hecho de investigar el estado de arte, la investigación es previas a lo que nosotros vamos a ver, me parece que es importante conocer quiénes han investigado antes esa área y qué aportes han hecho para nosotros ver qué cosas nuevas podemos dar también.

03:40.360 --> 03:48.600

Muy bien, ok, excelente, muchas gracias. Vamos a una otra pregunta que dice alguien que quiera describir un proceso de investigación, ¿cómo lo decidirían ustedes? O sea, ¿mi proceso o....? En general, ¿cómo entiendes tú el proceso de

03:55.960 --> 04:07.360

Arik, creo que parte del desconocimiento del tema, después la selección de la fuente, digamos si vas a consultar en una biblioteca o si vas a consultar en internet o lo que yo hago es buscar la palabra y poner pdf al final para que salgan archivos pdf que son casi siempre proyectos de investigación que tienen que ver con el tema y ya leerlo o buscar videos y recopilar todas esas fuentes para después ir seleccionando partecitas de cada uno. Muy bien, ¿y qué haces después con esa información que seleccionaste? Pues depende de la tarea, normalmente la redacto en el documento que estoy haciendo o la tarea, no es copiar y pegar, solo es como entenderlo y ya después citarlo. Muy bien, alguien más que quiera describir un proceso de investigación desde su perspectiva, ¿cómo es?

05:21.000 --> 05:27.080

Ángel, en mi caso, igual de la materia del profesor Mora, cuando fue la selección del tema, lo que primero hice fue buscar, ahora sí, los temas que me interesaban, buscar si había información sólida para poderme basar porque muchas veces hay mucha información, pero es muy ambigua, entonces trato de investigar si con esa información ambigua se puede hacer algo sólido o si hay información sólida entonces la agarro para de ahí ya tener un buen sustento, sin embargo, si la información es muy ambigua y no puedo reforzarme con ella, entonces mejor dejo de lado ese tema y busco otro tema en el cual sí pueda tener algo más sólido para ya de ahí empezar el resto de mi investigación y para así poder tener unas bases más sólidas y bien fundamentadas. Muy bien, ¿alguien más que quiera intervenir en esta?

05:55.960 --> 06:03.360

Ok, pasamos a la siguiente, esta me parece muy curiosa y ahí dependerá de ustedes la participación, ¿una representación mental o lo primero que se les viene a la cabeza cuando

les dicen la palabra ciencia? ¿qué se les viene a la cabeza? ¿o qué se representan sus cabezas cuando se dice ciencia?

06:15.800 --> 06:26.040

Ángel, siempre se me imagina o el problema que se me viene a la mente son las hipótesis, que son esta forma de plantear una investigación que es la hipótesis y hasta que después se comprueba y de ahí se vuelve ley, entonces digamos que siempre se me viene a la mente eso de hipótesis y ya cuando está bien sustentado ya lo asocia a una ley. Adriana, lo que viene a mi cabeza cuando pienso en ciencia es una persona con una bata y un matrás. Bien, ok, ¿alguien más?

06:56.040 --> 07:01.440

Carolina, lo primero que se me viene a la mente cuando dicen la palabra ciencia es una molécula. Una molécula, ok, ¿alguien más?

07:09.520 --> 07:18.120

Laura, lo primero que se me viene a la cabeza siempre es Albert. Albert Einstein. Sí, siempre.

10:56.080 --> 11:04.360

Ángel, creo que lo primero es el saber el tema y el por qué eliges ese tema y qué quieres, por qué quieres investigar y qué piensas dar a entender por lo que vas a investigar.

11:10.320 --> 11:19.440

Carolina, por mi parte creo que un punto antes sería tener curiosidad sobre algo que no conoces.

11:19.440 --> 11:27.040

Adriana, yo también creo que tiene que ver mucho con la curiosidad o el interés que puede sentir por algo y creo que recibir alguna materia o algo relacionado con la metodología al menos a mí me sirvió mucho y eso. ¿Estamos partiendo entonces hasta este momento de la curiosidad? ¿Todos están de acuerdo en eso? Sí, o bueno Ana, también siento que la deficiencia de datos hace que te intrigues y hace que realmente tengas que investigar más

porque es la necesidad de saber qué más hay y te hace investigar. Entonces partimos de la curiosidad y de la necesidad informativa, para después tú sabes que es su compañero que era el tema y el por qué lo quieres hacer. ¿Qué más le agregaría en ese proceso de cómo se debe aprender a investigar?

12:15.760 --> 12:24.840

Ya dijimos, estos tres. Arik, yo creo que debe haber otra persona que nos oriente a cómo investigar porque como tal uno no hace sabiendo investigar, entonces creo que tener como una mentoría, fundamental, es fundamental. En el proceso que han descrito hasta este momento que son tres pasos y agregamos este asunto como cuarto paso que es tener acceso a un mentor. ¿Estamos de acuerdo en eso? Sí. ¿Cuál sería el siguiente paso después de haber elegido el tema? Yo creo que sería el contexto

13:12.160 --> 13:17.480

Adriana, yo creo que sería saber qué se ha hecho y de alguna manera si lo que te da curiosidad a ti ya alguien más lo resolvió o si es algo que no es tan fácil de encontrar y de alguna manera tienes que hacer un esfuerzo más grande por llegar a tu objetivo. Sería un poquito lo que comentas como partir de la deficiencia de información y ya una vez que tengo localizado el tema de que ya sé qué falta de información, ¿qué hago? Arik, seleccionar dónde vas a buscarlo o cómo vas a obtener la información que quieres. Ángel, yo creo que después de lo que menciona Arik, creo que cuando ya tienes la información como él menciona y donde ya sabes qué bases vas a utilizar, sería realizar las preguntas de las cuales vas a poder sacar así la información necesaria de esas bases que ya seleccionaste como tu fuente de información. Yo creo que antes de eso sería seleccionar las mismas preguntas. Primero seleccionas dónde lo vas a buscar después seleccionas lo que o sea de todo lo que encuentras seleccionas lo que sí te sirve como fuente confiable. ¿Cómo filtrarlo?

14:14.800 --> 14:21.720

Como filtrar todas las respuestas que recibes para decir a esta sí suena bien y esta no.

14:21.720 --> 14:27.400

En ese punto me gustaría hacer una pregunta adicional, ¿qué criterios se ocuparían para seleccionar información? ¿Qué criterios proponen ustedes?

14:30.520 --> 14:41.440

Arik, yo creo que cómo se ve lo que estás buscando, por ejemplo, si es un video de YouTube la verdad si tiene mala calidad el video inmediatamente me remite a que la información también está mal. ¿Cómo sería medir la calidad del video? Digamos que tan bien editado está o si está en HD por ejemplo. Yo también me basaría, bueno cuando busco en YouTube yo también me baso mucho de Adriana, también me baso mucho de la fecha o sea si es un video no sé de 2012 o algo así puede ser algo que ya no es relevante. O sea, la fecha es importante.

15:22.720 --> 15:31.120

Angel, creo que igual por otra parte si son artículos realizados por periodistas o noticieros, creo que en las fechas son importantes, pero en este punto creo que hay que basarse desde el más antiguo, de ahí el siguiente, que haya un punto intermedio y de ahí el más actual porque así vas viendo desde cómo comenzó, de ahí cómo evolucionó y de ahí si en ese punto medio hubo un cambio o información que ya no es válida actualmente que Chance va a ser refutada en el último artículo realizado más recientemente.

15:57.520 --> 16:00.160

¿Algún otro criterio para seleccionar información?

16:02.760 --> 16:09.080

Creo que sobre Angel la fuente de información, que sea, ahora sí no se puede ser un rincón del vago o tareas fáciles, entonces creo que tendrían que ser páginas que tengan sí un cierto estatus como de confiables. Para los que no hemos participado ¿cuál sería ese estatus de confiable? O sea ¿qué tendría que tener esa página para que lo diga es confiable? Puede ser, Ana Laura puede estar avalada por alguna universidad o alguna, puede ser universidad o igual puede ser fuentes de información como revistas o libros o sea cosas así. ¿Algo que quieran agregar sobre ese punto?

16:51.320 --> 16:59.400

Yo también Adriana, yo también me fijaría mucho en el punto de vista de la persona que está dando la información porque si es una persona que de alguna manera, hay cosas en las que cuando tú investigas sí quieren resultados objetivos, que no haya como puntos de vista de por medio, entonces si de alguna manera te das cuenta que el artículo lo que estás leyendo va como muy orientado a cierto lado, pues también sabes que la persona puede o no decir toda la información o puede como ahí medio modificarla o como hacerla sonar de una manera distinta a lo que es.

17:31.920 --> 17:38.400

Ok, excelente, muy interesante lo que han comentado. Pasemos, me voy a caer hasta esa fase del proceso y creo que todos coincidimos, bueno no sé si tienen alguna objeción en cómo fue el proceso de investigar para poder hacer una investigación o al menos en los pasos básicos.

17:52.120 --> 17:58.120

Paso a otra cosa, a quienes recurren ustedes regularmente, me estoy refiriendo a personas físicamente que puedan recurrir para desarrollar una duda vinculada a la investigación adicional a su profesor.

18:09.280 --> 18:16.200

Carolina, personalmente cuando tengo alguna duda y busco solucionarla y no con un profesor, le pregunto a mi papá o a mi hermana, ya que pues yo conozco cómo es que ellos se han formado y cómo se han formado también laboralmente y el criterio que ellos manejan. Entonces, a tu familia, papá y hermana, perfecto. ¿Alguien más?

18:34.120 --> 18:42.880

Ángel, en mi caso pues igual mi papá, mi hermana, pero igual muchas veces amigos porque muchos amigos, chance ya tienen más conocimiento del tema, temas que yo no domino, no conozco y que sé que es su campo, entonces muchas veces les pregunto a esos amigos o inclusive si esos amigos tienen conocimiento que me pueda que pueda darme más información u orientarme igual, entonces como un nexo.

19:00.040 --> 19:14.040

Tú nexo, ok. Bien, ¿alguien más? Adriana, yo le pregunto a mi mamá o a mis amistades o a mi novia. A una pregunta técnica a propósito de los amigos, la familia, el noviazgo, de los que participaron, ¿cómo acomodarían en una jerarquía el término de la importancia de la persona a la que estoy consultando? En primer lugar les pregunto, ¿estaría el profesor?

19:37.000 --> 19:46.920

Sí, es dependiendo, depende de los factores, si realmente te puede ayudar a hacer las preguntas, si hay una confianza con el profesor, si es una persona que está ahí, pero si no, pues te metes recurres a los otros, personas que son padres, amigos, novios, ¿cómo creí?

20:00.120 --> 20:09.800

¿Cómo lo acomodarían? En lo personal, yo creo que lo pondría primero el profesor, de ahí serían amigos, de ahí mis padres y de ahí ya sería otro grupo, algún conocido o así. Muy bien, excelente.

20:24.680 --> 20:29.400

Bueno, vamos a pasar a otra pregunta y aquí me gustaría que ustedes tuvieran la oportunidad de compartir su propia experiencia sobre el compartir información o recursos que ustedes producen o que hacen en el marco de una materia que está vinculada a la investigación en internet.

20:48.240 --> 20:52.240

¿Han tenido la experiencia de compartir esos recursos que diseñan para su materia o de plano nada más a la entrega del profe y hasta ahí?

20:52.240 --> 20:59.600

Hasta ahí, personal sí, hasta el profe y tal cual el formato como el ser realista, como el profesor, está así, pero ya de ahí si es como información un poquito más ambigua o donde tomas puro espíritu, sí lo llevo yo a compartir, pero no algo muy formal.

21:10.920 --> 21:15.000

¿Han compartido alguna vez algún video en YouTube? Sí Carolina, de hecho, yo iba a preguntar si era necesariamente como un trabajo escrito, tipo subí el pdf, pero no, videos sí he compartido.

21:28.440 --> 21:29.560

¿Abierto al público?

21:29.560 --> 21:36.160

Abierto al público y pues lo que hago es siempre mencionar a la escuela que es para tal materia y hasta ahí. ¿Tiene una carátula tu video o lo dices de vos los datos de la escuela y todo esto para presentar?

21:43.560 --> 21:44.560

En la descripción.

21:44.560 --> 21:50.720

En la descripción, ok, excelente, muy bien, ¿alguien más ha subido recursos para poder compartir con otros? Ok, bien, vamos a pasar a otra dimensión que se llama alfabetización mediática e informacional, la pregunta que podría orientar lo que sería esta dimensión tiene que ver con el tipo de fuentes de información que ustedes están ocupando para hacer un trabajo vinculado a la investigación, con sus proyectos, ¿qué tipo de fuentes regularmente ocupan?

22:27.840 --> 22:37.720

¿Videos, libros, digitales o físicos, algún powerpoint, cuáles son esas fuentes que ocupan?

22:38.720 --> 22:46.000

Ángel, ¿artículos de noticias o de reporteros principalmente?

22:46.000 --> 22:52.520

Adriana, yo uso también artículos y también uso mucho PDFs.

22:52.520 --> 23:06.520

Carolina, también ocupó mucho lo que son artículos, entrevistas y PDFs de investigaciones también.

23:07.320 --> 23:14.320

Pdfs, información de YouTube y entrevistas.

23:14.320 --> 23:16.320

Muy bien.

23:16.320 --> 23:26.320

Arik, UR PDFs para reforzar, más que nada para mí mismo, no para utilizarlo en el documento de investigación, videos.

23:28.320 --> 23:35.320

Muy bien, excelente, una pregunta ¿cómo hacen para identificar que alguna información es de buena calidad o es falsa en todo caso? ¿Cómo se dan cuenta de eso?

23:43.120 --> 23:52.120

Arik, la verdad no me doy cuenta, o sea, si ya escogí la fuente, lo que venga dentro de esa fuente, si yo escogí la fuente y decidí que es confiable, el contenido ya no le pongo duda.

24:01.120 --> 24:03.120

Ok, no lo cuestionan.

24:03.120 --> 24:05.120

No lo cuestionan.

24:05.920 --> 24:13.920

Ángel, en lo personal, cuando selecciono medio por el cual pueda apoyarme, ya sea artículos, videos o así, siempre busco que el contenido donde se mencionan cosas ahí, ahora sí, lo busque en otras partes para ver si hay artículos relacionados y si coinciden, entonces si lo

tomo como una fuente confiable, pero si llega a contradecirse, entonces empiezo a buscar un poquito más de información para ver si otros más artículos contradicen o es el único que contradice. Si la mayoría contradicen, entonces lo descarto y ocupo otro, pero si solo es uno y cuatro están a favor del primer artículo, de cuál me voy a basar, entonces sí lo tomo como una base sólida.

24:48.720 --> 24:51.720

Ok, excelente, ¿qué más?

24:51.720 --> 24:59.720

Adriana, yo hago lo mismo que Luis Ángel y también este... se me olvidó.

24:59.720 --> 25:08.720

Bueno, yo hago lo mismo que Luis Ángel, también hay portales como que ya tienen mala fama, entonces pues realmente tiendo a evitar esos lugares.

25:13.720 --> 25:18.720

¿Y esa mala fama la construye quién? ¿el profesor en su discurso o ustedes ya saben que son cuentos poco confiables?

25:20.720 --> 25:26.720

Ajá, hay como cosas que ya son, como hasta cierto punto cultura general, como de ciertos portales, por ejemplo, de noticias o lugares que quizás no tienen como tanto renombre o que sí se ven medio sospechosos.

25:38.720 --> 25:46.720

¿Qué pasa con la información que circula en redes sociales o en servicios de mensajería instantánea?

¿Ustedes qué hacen regularmente cuando les comparten una información y les piden que a su vez ustedes compartan esa información con otros? ¿Lo hacen, no lo hacen?

Primero verifican de qué información se trata y qué es lo que hacen ahí.

26:02.720 --> 26:09.720

Ángel, por ejemplo, cuando son cosas, ahora sí como... voy a poner un ejemplo, cuando son temas como de abusos, de situaciones de feminismo, muchas veces sí lo comparto sin tener ahora sí como duda, pero cuando son cosas diferentes, ya sea como temas políticos o así, sí trato más de como de investigar para saber si lo que se está diciendo en ese argumento es algo real, es algo muy amarillista u otra cosa, entonces casi siempre sí, dependiendo del tema, lo dudo. ¿Los demás qué pudieran describir? ¿Qué hacen con esas cadenas, informaciones que les comparten?

26:50.720 --> 26:55.720

¿Ustedes lo pasan así a sus contactos o filtran?

26:57.720 --> 26:59.720

Lo ignoro, simplemente.

26:59.720 --> 27:00.720

Lo ignoran.

27:00.720 --> 27:03.720

Sí, yo ni lo leo, no lo leo.

27:04.720 --> 27:05.720

Muy bien.

27:05.720 --> 27:12.720

Bueno, les hago otra pregunta, igualmente vinculado a este asunto de la alfabetización mediática e informacional. ¿Por qué motivos ustedes, o más bien, cuál sería el motivo de otorgarle confianza a una fuente de información? Que ustedes digan, es por esto que le doy la confianza a este sitio de internet, a este vídeo.

27:29.720 --> 27:31.720

Un criterio que mencioné.

27:33.720 --> 27:34.720

¿Puede repetir otra vez la pregunta?

27:34.720 --> 27:40.720

Sí, un criterio que usted quiera mencionar o un motivo por el cual le dan credibilidad a una fuente.

27:42.720 --> 27:54.720

Ángel, principalmente porque ya sea que es un sitio en el cual ya yo tenga conocimiento de éste y que sepa que su información es correcta, pero si son artículos o si son sitios nuevos que no conozco, entonces trato de leer todo y verificar si... Primero la redacción, porque igual la redacción muchas veces tiene que ver, para ver si es una muy buena información. Y de ahí, como lo decía, si tengo duda de si esa información es correcta, busco del mismo artículo o del mismo PDF de información, busco en otros sitios, y como lo mencioné anteriormente, si mucha de esa información es igual, entonces para mí si es un sitio confiable, exactamente.

28:35.720 --> 28:41.720

Adriana, yo me baso mucho en cómo está acomodada la información, o que tanta información acerca de la información como que te dan. Por ejemplo, hay páginas que luego te muestran como... Hay páginas que ya sabes que son como bibliotecas o que tienen como muchos archivos y sabes que se dedican justamente a recopilar investigaciones y todo eso, y yo la verdad sí me fío mucho de una página si te muestra, por ejemplo, si ahí mismo te deja ver quién es el autor, en qué años se hizo, y si te da como una parte como de hipervínculos, o sea que, si menciona alguna investigación o menciona algún acontecimiento, te puede redirigir a como a confirmarte que eso sí pasó, o confirmarte como que sí sucedió, y también cuando tienen, así como... generalmente me fío mucho de esos sitios.

29:32.720 --> 29:34.720

Ok, excelente. Oigan, les hago una última pregunta, igualmente vinculada tanto a la dimensión anterior como a esta que estábamos abordando.

29:41.720 --> 29:44.720

¿Cuál es su entorno ideal de aprendizaje?

29:44.720 --> 29:51.720

Es decir, que pudieran describir cuál es su entorno ideal de aprendizaje. ¿Cuál es su entorno ideal para aprender algo físicamente? Estoy refiriendo escuchar música, estar en un espacio tranquilo, estar en el cuarto, estar en la sala, ¿cómo sería un entorno ideal para aprender?

O en la escuela también. Ustedes se elijan poner como ejemplo.

30:11.720 --> 30:15.720

¿Cómo lo describirían?

30:15.720 --> 30:19.720

A Arik, en un sentido, digamos, de clase, a mí creo que el entorno ideal sería que todos los que estuvieran en esa clase estuvieran interesados en lo que el profe o el docente esté diciendo o explicando, porque entonces surgen más dudas, y se externalan, y se vuelven más como una conversación.

30:39.720 --> 30:41.720

Muy bien.

30:41.720 --> 30:43.720

¿Quién más?

30:43.720 --> 30:47.720

Ese es en el terreno de lo universitario, de la universidad.

30:47.720 --> 30:49.720

En tu espacio, en tu casa,

30:49.720 --> 30:54.720

¿cómo es tu entorno ideal para trabajar o aprender?

30:54.720 --> 30:57.720

Pues, en mi escritorio, sentada en mi escritorio, frente a mi computadora.

31:01.720 --> 31:03.720

¿Escuchas música?

31:03.720 --> 31:05.720

¿Cuándo estudías?

31:05.720 --> 31:07.720

Sí, sí.

31:07.720 --> 31:09.720

¿De qué tipo?

31:09.720 --> 31:11.720

Digamos, lo idea... Lo-Fi es como música que... No sé describirlo, la verdad, pero... Relax.

Es como relajada, de... Como baja calidad, digámoslo así.

31:27.720 --> 31:31.720

Y ya, si nos ponemos caprichosos con clima.

31:31.720 --> 31:33.720

Muy bien.

31:33.720 --> 31:35.720

Ese es tu entorno ideal.

31:35.720 --> 31:37.720

¿El de algún otro?

31:37.720 --> 31:39.720

Tanto en la universidad como en su casa.

31:39.720 --> 31:41.720

Ah, bueno.

31:41.720 --> 31:45.720

Carolina, en mi casa, igual, me gusta estar en un espacio climatizado. No sentir que el calor me distrae. También, pues, estar sentada en mi escritorio y estar escuchando música.

32:03.720 --> 32:05.720

Igual, lo-Fi y hip-hop.

32:05.720 --> 32:07.720

OK.

32:07.720 --> 32:09.720

Y en la universidad, bueno, es que sí, también me interesa que los alumnos estén interesados para que haya conversación, pero en caso de que no sea así y que no haya conversación, sigo prefiriendo el silencio, que esté tranquilo el salón.

32:37.720 --> 32:39.720

Idealmente, necesitas un espacio tranquilo para aprender.

32:41.720 --> 32:43.720

¿Quién más?

32:43.720 --> 32:45.720

Adriana. En mi casa, también me gusta estar cómoda, estar en un espacio cómodo. Generalmente, si veo videos, lo hago en la televisión. O sea, lo hago en la televisión, no en la computadora. Es raro que vea como, sobre todo videos como tipo los ensayos y todo eso que había mencionado antes, incluso 40 minutos, no me gusta verlos en la computadora.

33:17.720 --> 33:19.720

Si no tengo que estar como haciendo nada, como escribiendo o haciendo nada, me gusta estar comiendo algo, o estar como haciendo algo, generalmente comiendo algo. Sí, tiene que estar como en silencio.

33:33.720 --> 33:35.720

A veces, soy un poco indiferente porque estoy más cerca o alrededor, pero generalmente me gusta que una vez que termine de ver lo que estoy viendo, tener a quien contárselo inmediatamente, o si hay algún dato que me llama la atención, poder pausarlo y en seguida decirle a alguien que crees esto. Y en la escuela, realmente también necesito bastante el silencio y poderme concentrar, porque como tengo TDAH, entonces, luego como que sí sufro bastante, o sea como que sí es muy fácil distraerme. Entonces, pues sí, como entornos silenciosos, entornos justamente, pues sí, también me gusta que surjan como preguntas y que haya como ese espacio para la conversación, pero sí suele como molestarme un poco si el tema se desvía mucho de lo que se está viendo o realmente como que ya no tiene nada que ver, pero en general sí, silencio, bastante silencio.

34:41.720 --> 34:43.720

Ángel, en el universitario me gusta, como mencionaré, que todos estén interesados y que estén haciendo preguntas, que se vuelva más una conversación. Y ya en mi ambiente más personal, me gusta tener las ventanas abiertas, me gusta el ruido exterior, todo un proceso porque primero empiezo en el celular, en la cama, haciendo tarea, de ahí pongo música, siempre pongo house, y de ahí me paso a la computadora, y si tengo que estar leyendo, en el celular estoy leyendo mientras estoy en la compu, pero me gusta ese ruido porque cuando ya me empiezo a concentrar, como que para mí el ruido se va y se vuelve todo en silencio, entonces empiezo así como, ahora sí yo diría como en automático, como computadora, empiezo a escribir todo y me concentro, y ya cuando termino ya es como si otra vez todo el ruido volviera a mí, entonces por eso me gusta el ruido.

35:41.720 --> 35:43.720

Bueno, Ana, igual como dice el compañero Arik, quien la habla por lo regular una, siempre sea como la conversación abierta al alumno profe y alumnos, en la casa igual que sea una zona tranquila, o sea que sí puede haber ruidos, pero por lo regular siempre igual pongo la música con clima, y algo muy curioso que me pasa, sí me gusta estar en el escritorio, pero me gusta también estar parada, y siento que al estar parada hago las cosas más rápidas.

36:19.720 --> 36:21.720

Tienes algún lugar en donde poner tu computadora y estar parada. Sí, adelante. Ah, Adriana, sí, yo también quería mencionar, si me pasó, que no escucho música porque también como que me desconcentra, pero cuando escucho algo, que generalmente es como para bloquear algún ruido de fuera, pongo ruido blanco, o sea busco que, ruido blanco, y lo pongo.

36:45.720 --> 36:47.720

¿Es música? No, ruido blanco es como objetos de... Suena como ruido de clima, o sea como suena un clima, así. ¿Y eso está en YouTube? ¿Y en Spotify también? Nada más, ya también estoy aprendiendo a ver.

37:01.720 --> 37:03.720

Arick, también me gustaría mencionar que mi estado ánimo influye en que tan bien investigo, o que tantas ganas tengo de hacer la tarea, porque luego me ha pasado que me siento triste o desanimado y no puedo investigar, o sea, me da mucha aflojera, me desanimo demasiado, y me estreso más y no avanzo, entonces también me influye muchísimo.

37:27.720 --> 37:29.720

Bien. Nos faltan tres preguntas para concluir, pero quiero agregarle una propuesta a lo que tú has comentado, que es válido, ¿eh?, en un instrumento así. Lo digo porque a lo mejor lo van a aplicar a ustedes y es importante saber eso, ¿no?

37:49.720 --> 37:51.720

¿Qué tanto le dedican de tiempo para, a la hora de estar haciendo una tarea, a las redes sociales o a la parte del ocio? ¿Qué tanto tiempo reconocen que le están dedicando a eso?

38:01.720 --> 38:03.720

¿Aric?

38:03.720 --> 38:05.720

Sí, perdón, perdón, a la tarea. Casi la mitad. O si no es que la mitad. ¿Tienes abiertos pestañas de WhatsApp, Facebook, etc.? No, con... Bueno, de WhatsApp sí, pero en el celular es donde me distraigo más.

38:17.720 --> 38:19.720

Ok, muy bien.

41:03.720 --> 41:05.720

Carolina, otra cosa que me gustaría agregar, es cierto que el nivel de interés que yo tenga con la actividad académica que estoy haciendo tiene mucho que ver. Porque pasa que estoy haciendo una tarea y al principio no me llama tanta la atención, entonces es cuando estoy más volteando al celular.

41:21.720 --> 41:23.720

Pero hay veces en las que hay algún concepto o hay un comentario que hicieron en lo que estoy leyendo y digo, sí es cierto. Y como que despierta mi curiosidad y me pongo a investigar más, me pongo a buscar más y es cuando ya me olvido de la distracción como que ya me enfoco más en lo que está sucediendo.

41:43.720 --> 41:45.720

Excelente. Bueno, vamos a pasar a las otras dos preguntas. Les preguntaría si para ustedes es lo mismo producir conocimiento que investigar. O cuáles serían en todo caso las diferencias.

42:01.720 --> 42:03.720

Yo creo, Adriana, yo creo que no es lo mismo que muchas veces el producir el conocimiento no es porque tú investigues, como que solamente llega a ti.

42:13.720 --> 42:15.720

O sea, como que tú no tienes que hacer la labor de ponerte a investigar, como que simplemente alguien te cuente algo o te enteras de algo o experimentas algo que no tiene que ver con que tú hayas buscado esa experiencia. No tuviste que dedicarte a investigarlo, solamente pasa. Alguien más que quiera hacer la definición o señalar si es lo mismo.

42:37.720 --> 42:39.720

Creo que, Arik, creo que producir conocimiento tiene más que ver con lo empírico, creo que se llama. O con el trabajo manual de recopilar información como lo que usted está haciendo en este momento. Digamos, esa información que ya existe pero que la está recopilada en un solo lugar para después reproducirla, subirla, no sé qué le vaya a hacer a la tesis.

43:11.720 --> 43:13.720

¿Algo más que quieran agregar?

43:15.720 --> 43:17.720

Yo diría que van de la mano, Carolina. Producir conocimiento es tener la información y tener la información y al momento de investigar es buscar información también pero como que darle un sentido ya a lo que estás encontrando. Excelente.

43:39.720 --> 43:41.720

La última pregunta para poder terminar. ¿Qué tipo de fuentes prefieren para la investigación?

43:45.720 --> 43:47.720

¿Físicas o digitales?

43:47.720 --> 43:49.720

¿Y por qué?

43:49.720 --> 43:51.720

Arik, digitales porque por los motores de búsqueda que tienen los programas, por ejemplo los PDFs, es muy fácil buscar palabras en los PDFs y en los libros eso es imposible.

44:07.720 --> 44:09.720

A menos que lo hayas leído todo. A menos que lo hayas leído todo y te lo aprendas. Entonces, yo 100% prefiero un libro digital a un libro físico.

44:19.720 --> 44:21.720

Adriana, yo estoy de acuerdo con lo que dijo Arik.

44:23.720 --> 44:25.720

Ana Laura como dijo Arik y también es porque una, hay más variedad y también te ahorra un poco más de tiempo y de dinero.

44:35.720 --> 44:37.720

Ángel, pues sí, como dicen la facilidad, la accesibilidad y lo así tienes toda la mano directa.

44:43.720 --> 44:45.720

Video, sonido, lectura y de la misma lectura, diferentes formatos, entonces por eso en digital.

44:51.720 --> 44:53.720

Carolina, también digital, diría más que nada por el tiempo, es mucho más rápido encontrar información y de distintas clases.

45:03.720 --> 45:05.720

Adriana, a mí también me gusta que los libros digitales puedes subrayarlos y puedes como marcar páginas o tomar captura, es como más fácil si quieres recordar como algo que leíste o destacar algo, es más fácil hacerlo en un libro digital.

45:21.720 --> 45:23.720

Además, Arik también es portátil porque yo en el celular, en el drive tengo como 30 libros que me ayudan en la investigación y no los tengo que estar cargando en una mochila.

45:33.720 --> 45:35.720

Muy bien, excelente.

Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos

Facultad de Pedagogía

Entornos Personales de Aprendizaje

Transcripción Entrevista Grupal: Universidad Cristóbal Colón

00:00.000 --> 00:08.000

Veníamos tarde, en realidad está un poco complicado el tráfico a esta hora en el Puerto, pero ya estamos con ustedes.

00:08.000 --> 00:15.000

Les agradezco mucho la participación porque va a haber diferentes fases de proyecto entonces esta es una fase, voy a ponerme de acuerdo con ustedes porque tenemos que hacer también entrevistas individuales, ahora vamos a hacer la entrevista grupal y en la segunda fase que es entrevista individual y la tercera fase que es observación participante.

00:31.000 --> 00:37.000

Y bueno, Isabel tiene la experiencia ya de cuál es el tipo de observación participante que estamos haciendo. Hay dos modalidades, todo va a depender del horario de ustedes, quiero decirles que yo me tengo que adecuar al horario de ustedes, entonces por lo tanto la disponibilidad va a depender de ustedes más que de mi parte.

00:50.000 --> 00:55.000

¿En qué términos? En el momento en que ustedes quieran ser observados me lo pueden comunicar para poder programar el momento justamente en que vamos a hacer procesos de observación. Puede haber dos modalidades, la primera es que yo venga a observarlos en el espacio natural, que implica venir a observar sus clases, venir a observar cómo hacen la tarea, etc. O podemos hacer una sesión virtual cuando usted está en su casa haciendo tarea, me pueden compartir la pantalla y yo puedo estar observándolos a lo largo del proceso, grabar la sesión y también participar en qué sentido.

01:26.000 --> 01:33.000

Si ustedes tienen alguna duda de pronto de la tarea, yo podría contestarlo, esa es observación participante. Participo del proceso o puedo estar solamente como espectador, ya dependerá de ustedes el proceso de interacción. Igualmente, si no interactúan conmigo a lo largo de la sesión, al final yo tendré que hacerles una serie de preguntas para poder reafirmar lo que estoy observando. En eso consiste, entonces son tres fases. Vamos a empezar, si adelante.

01:55.000 --> 01:57.000

El equipo de tareas de investigación.

01:57.000 --> 02:02.000

Claro, todas las tareas que ustedes hagan pero que estén vinculadas al área de la investigación.

02:02.000 --> 02:06.000

En este momento, ¿están llevando alguna materia que esté vinculada a la investigación?

02:06.000 --> 02:07.000

Sí.

02:07.000 --> 02:09.000

Excelente.

02:10.000 --> 02:15.000

La que estén llevando y que necesiten hacer tarea es ahí donde me tienen que notificar.

02:15.000 --> 02:19.000

Isabel ahorita les va a pedir sus correos electrónicos y teléfonos para generar un grupo solamente de UCC para que podamos estar en comunicación y ustedes me digan, en este momento puedo o tengo el tiempo para hacer la observación participante.

02:29.000 --> 02:34.000

¿Las tareas ahora sí son individuales o es que por ejemplo ya estamos en un equipo?

02:34.000 --> 02:39.000

Ah claro, puede ser una tarea en equipo, no hay ningún problema.

02:39.000 --> 02:49.000

Bueno miren, el día de hoy estamos reunidos entonces para hacer un grupo focal a partir de esta temática y les voy primero a leer lo que técnicamente significa un entorno personal de aprendizaje y después vamos a pasar a la fase de preguntas.

02:57.000 --> 03:03.000

En este proceso de interacción no hay un orden establecido para que pase primero su compañera, luego su compañero y así, no. Cada quien que quiera interactuar o decir algo a propuesta de la pregunta que yo estoy liberando puede participar de manera autónoma, nada más lo que les voy a pedir es que hablen fuerte porque la grabadora la vamos a colocar en medio y necesitamos tener bien clarito el audio, les voy a explicar por qué, un asunto técnico.

03:51.000 --> 03:58.000

Bueno, vamos directamente a la parte de la aplicación del instrumento.

03:58.000 --> 04:05.000

Un entorno personal de aprendizaje, les decía hace un ratito, es todo el conjunto de herramientas que ocupa una persona para aprender cualquier cosa, cualquier materia, cualquier situación.

04:12.000 --> 04:19.000

La particularidad de este proyecto, les decía yo, es investigar justamente qué están haciendo, cuáles son las especificidades del trabajo de un estudiante de licenciatura para poder hacerse de habilidades en la investigación, qué recorrido hace, por eso quiero observar cómo hacen tareas, por ejemplo, o qué cosas consultan, a qué le dan credibilidad, etc.

04:35.000 --> 04:39.000

Porque eso me permitirá, digamos, un aporte del trabajo doctoral tendrá que ver con reconocer qué tipo de recorridos genera un estudiante que le permite hacerse de una habilidad en la investigación.

04:50.000 --> 04:58.000

Es una información valiosa también para que los profesores puedan modificar prácticas, para que puedan incorporar tecnologías, para que puedan adecuar contenidos curriculares, etc. que les permitan enseñar con una perspectiva basada en el estudiante. Esa es parte de la aportación del trabajo doctoral. Bueno, vamos a empezar entonces, justamente, las preguntas.

06:03.000 --> 06:09.000

Y decían que están cómodos, ¿verdad? ¿Ya desayunaron? ¿Sí? ¿Seguros?

06:09.000 --> 06:14.000

OK. ¿Tomaron agua, café, algo para estar como despiertos?

06:14.000 --> 06:15.000

Café.

00:00.000 --> 00:05.680

Bueno, a ver, vamos a empezar. El instrumento está elaborado por dimensiones. La primera dimensión se llama actividades de aprendizaje vinculadas a la investigación, ¿sale? Y la primera pregunta que me gustaría hacerles es si todos los que estamos aquí presentes estamos cursando alguna materia vinculada a la investigación, ¿lo podemos asentir nada más con la cabeza? Sí. Todos estamos cursando, muy bien.

00:26.320 --> 00:34.120

Les pregunto, la primera parte es preguntarles qué tipo de actividades reconocen ustedes que los profesores que les están dando una materia de investigación les están encargando para aprender justamente a investigar, qué tipo de actividades les encargan. Quien guste contestar. Nada más, primero digan su nombre, perdón, y ya luego contestan, ¿no? Bueno, ahorita hay una materia,

00:56.520 --> 01:04.440

bueno Ángel, donde tenemos que hacer un plan de marketing y donde nos están encargando de investigar más sobre la empresa, en este caso sería la Universidad Cristobal Colón, entonces tenemos que realizar ahorita esa investigación acerca de la historia, trayectoria y todas las campañas publicitarias que ha realizado la Universidad Cristobal Colón, entonces ahorita en ese momento está la que me acuerdo. Bien, ¿alguien más?

01:47.440 --> 01:52.640

Adriana, pues con el profe Mora estamos haciendo un trabajo de investigación que es bastante abierto, lo único que tienen en común por los trabajos del grupo es justamente que tienen que ver con comunicación y para eso pues nos hizo como un listado de cosas que teníamos que ir revisando que va pues desde la parte de justificar por qué queremos investigar eso y también la parte de todos los antecedentes o todo el contexto de nuestra investigación y también la parte de tanto crear hipótesis o teorías como utilizar alguna hipótesis o teoría que alguien haya dicho antes y también como el contexto de dónde salió esa teoría y por qué.

02:21.240 --> 02:25.240

Muy bien, no es necesario que participemos todos en todas las preguntas, dos que contesten es ¿quieres participar? No. Bueno, la segunda pregunta sería de las actividades que ustedes recuerdan que les están encargando para hacer investigación, ¿cuál les parece más significativa para aprender investigación?

02:21.240 --> 02:25.240

Actualmente, una persona Laura, actualmente es la que lleva el profesor Mora que es una tesina técnicamente ya que nos está ayudando a hacer toda la investigación y bueno si nuestra tesina sale bien nos dijo que ese tema lo podemos ocupar para realizar una tesis realmente, entonces creo que sí. O sea, el desarrollar una tesina te favorece, para ti es favorable para aprender a investigar. Muy bien, ¿alguien más?

02:59.240 --> 03:04.840

¿Puedes repetir la pregunta? Sí, ¿qué actividades te parece más significativa para aprender investigación de las que te han colocado hasta ahora? Ok, Carolina, en esta misma materia del profesor Mora de investigación, al menos la que yo destaco más es el hecho de investigar el estado de arte, investigaciones previas a lo que nosotros vamos a ver, me parece que es importante conocer quiénes han investigado antes esa área y qué aportes han hecho para nosotros ver qué cosas nuevas podemos dar también.

03:49.640 --> 03:56.560

Muy bien, ok, excelente, muchas gracias. Vamos a otra pregunta que dice, alguien que quiera describir un proceso de investigación, ¿cómo lo describirían ustedes?

03:49.640 --> 03:56.560

O sea, ¿mi proceso o....? En general, ¿cómo entiendes tú el proceso de investigación?

03:56.560 --> 04:09.560

Ok, a Arik, creo que parte del desconocimiento del tema, después la selección de la fuente, digamos si vas a consultar en una biblioteca o si vas a consultar en internet o lo que yo hago es buscar la palabra y poner PDF al final para que salgan archivos de, o sea, archivos PDF que son casi siempre proyectos de investigación que tienen que ver con el tema y ya leerlo o buscar videos y recopilar todas esas fuentes para después ir seleccionando partecitas de cada uno.

04:45.920 --> 04:54.880

¿Muy bien, y qué haces después con esa información que seleccionaste?

04:45.920 --> 04:54.880

Pues depende de la tarea, normalmente la redacto en el documento que estoy haciendo o la tarea, no es copiar y pegar, solo es como entenderlo y ya después citarlo. Muy bien, alguien más que quiera describir un proceso de investigación desde su perspectiva, ¿cómo es? Ángel, en mi caso, igual de la materia del profesor Mora, cuando fue la selección del tema, lo que primero hice fue buscar, ahora sí, los temas que me interesaban, buscar si había información

sólida para poderme basar porque muchas veces hay mucha información, pero es muy ambigua, entonces trato de investigar si con esa información ambigua se puede hacer algo sólido o si hay información sólida entonces la agarro a cabo para de ahí ya tener un buen sustento, sin embargo si la información es muy ambigua y no puedo reforzarme con ella, entonces mejor dejo de lado ese tema y busco otro tema en el cual sí pueda tener algo más sólido para ya de ahí empezar el resto de mi investigación y para así poder tener unas bases más sólidas y bien fundamentadas. ¿Muy bien, alguien más que quiera intervenir en esta?

05:55.320 --> 06:03.360

Ok, pasamos a la siguiente, esta me parece muy curiosa y ahí dependerá de ustedes la participación, ¿una representación mental o lo primero que se les viene a la cabeza cuando les dicen la palabra ciencia? ¿Qué se les viene a la cabeza? ¿Qué se representan sus mentes cuando se dice ciencia?

06:19.680 --> 06:28.480

Ángel, siempre se me imagina o el problema que se me viene a la mente son las hipótesis que son esta forma de plantear una investigación que es la hipótesis y hasta que después se comprueba y se vuelve ley, entonces digamos que siempre se me viene a la mente esto de hipótesis y ya cuando está bien sustentado ya lo asocia a una ley.

06:48.640 --> 06:58.680

Adriana, lo que viene a mi cabeza cuando pienso en ciencia es una persona con una bata y un matras.

¿Bien, ok, alguien más?

06:48.640 --> 06:58.680

Carolina, lo primero que se me viene a la mente cuando dicen la palabra ciencia es una molécula. ¿Una molécula, alguien más?

07:07.560 --> 07:16.600

Lo primero que se me viene a la cabeza siempre es Albert. Albert Einstein. Sí, siempre. Vinculas a la ciencia con Albert, ok, excelente.

07:16.600 --> 07:22.440

Vamos a otra que es igualita nada más que ¿qué se les representa en la cabeza entonces cuando escuchan la palabra investigación hay una diferencia? Sí. ¿Cuál sería?

07:30.680 --> 07:39.360

Bueno, Carolina, lo primero que se me viene a la cabeza es una lupa. ¿A quién más se le representa una lupa? A mí, Adriana. Yo pienso en una lupa y un detective. ¿Alguien más que tenga una representación diferente?

07:46.000 --> 07:55.360

Arik, yo pienso como en un papel con muchas letras. Muy bien escrito, largo. Muy bien, excelente. Bien, muchas gracias. Vamos a pasar a una segunda dimensión. Esta dimensión se llama construcción de entornos personales de aprendizaje. ¿Qué hacer para aprender?

08:05.320 --> 08:13.280

La primera pregunta sería las acciones concretas que realizan ustedes en su día a día o en su vida cotidiana para aprender algo, cualquier cosa, no necesariamente lo formal que sería lo universitario. ¿Qué hacen para aprender algo nuevo en general? ¿De qué recursos se valen o qué hacen?

08:35.280 --> 08:45.680

Arik, yo me baso cien por ciento en el internet en buscar la información en Google o en YouTube. ¿A través de audiovisual? No necesariamente, a veces leo. Por ejemplo, cuando son noticias, pues tengo que leer las notas. ¿Alguien más? Ángel, en el mismo caso es lo mismo. Igual agarro YouTube, igual leo, pero igual muchas veces llego a apoyarme de redes sociales como Instagram o inclusive TikTok, donde muchas veces siento que es la información más resumida que hay de YouTube y más práctico. Entonces, igual muchas veces sí utilizo estas redes sociales como una herramienta para conocer nuevas cosas o aprenderlas. ¿Quién más? Adriana, yo cuando quiero aprender algo, muchas veces se lo

pregunto a alguien antes, ya sea a mis amistades o a mi mamá o a alguien de mi familia. Ya cosas que siento que no me van a saber responder o que son más complicadas, sí las busco y uso mucho los podcasts y también como personas que hacen ensayos y como videos de comentarios en YouTube sobre algún tema que de alguna manera es como un ensayo porque se ve que es algo que van leyendo mientras lo van explicando, entonces también uso mucho eso porque también es

10:10.240 --> 10:16.400

¿Vamos a pasar a otra pregunta y aquí la dinámica es tratar de llegar a un consenso sobre lo que vamos a decir, es decir, tenemos que decir nuestra opinión y partir de esa opinión para poder lograr o estar de acuerdo en lo que vamos a comentar como grupo. Entonces, la pregunta sería, ¿qué se necesita hacer desde su punto de vista, evidentemente, para poder aprender sobre la investigación, sobre hacer investigación? ¿Qué necesitamos hacer desde su perspectiva?

10:39.800 --> 10:49.240

Vamos a facilitarlo un poco, que sea como una serie de pasos que propongamos en el grupo y estemos todos en el consenso de que ese es el camino para aprender a investigar.

Bueno, a ver, vamos a empezar. El instrumento está elaborado por dimensiones. La primera dimensión se llama actividades de aprendizaje vinculadas a la investigación, ¿sabes? Y la primera pregunta que me gustaría hacerles es si todos los que estamos aquí presentes estamos cursando alguna materia vinculada a la investigación, ¿lo podemos asentir nada más con la cabeza? Todos estamos cursando, muy bien.

00:26.320 --> 00:34.120

Les pregunto, la primera parte es preguntarles qué tipo de actividades reconocen ustedes que los profesores que les están dando una materia de investigación les están encargando para aprender justamente a investigar. ¿Qué tipo de actividades les encargan? Quien guste contestar. Nada más, primero digan su nombre, perdón, y ya luego contestarán. Bueno, ahorita hay una materia,

00:56.520 --> 01:04.440

Bueno Ángel, donde tenemos que hacer un plan de marketing y donde nos están encargando de investigar más sobre la empresa, en este caso sería la Universidad Cristobal Colón, entonces tenemos que realizar ahorita esa investigación acerca de la historia, trayectoria y todas las campañas publicitarias que ha realizado la Universidad Cristobal Colón, entonces ahorita en ese momento está la que me acuerdo. ¿Alguien más? Adriana, pues con el profe Mora estamos haciendo un trabajo de investigación que es bastante abierto, lo único que tienen en común por los trabajos del grupo es justamente que tienen que ver con comunicación y para eso pues nos hizo como un listado de cosas que teníamos que ir revisando que va pues desde la parte de justificar por qué queremos investigar eso y también la parte de todos los antecedentes o todo el contexto de nuestra investigación y también la parte de tanto crear hipótesis o teorías como utilizar alguna hipótesis o teoría que alguien haya dicho antes y también como el contexto de dónde salió esa teoría y por qué. Muy bien, no es necesario que participemos todos en todas las preguntas, dos que contesten es ¿quieres participar? No.

02:21.240 --> 02:25.240

Bueno, la segunda pregunta sería de las actividades que ustedes recuerdan que les están encargando para hacer investigación, ¿cuál les parece más significativa para aprender investigación?

02:31.560 --> 02:39.560

Actualmente, una persona Laura, actualmente es la que lleva el profesor Mora que es una tesina técnicamente ya que nos está ayudando a hacer toda la investigación y bueno si nuestra tesina sale bien nos dijo que ese tema lo podemos ocupar para realizar una tesis realmente, entonces creo que sí. O sea, el desarrollar una tesina te favorece, para ti es favorable para aprender a investigar.

02:59.240 --> 03:04.840

Muy bien, ¿alguien más? ¿Puedes repetir la pregunta? Sí, ¿qué actividades te parece más significativa para aprender investigación de las que te han colocado hasta ahora? Ok, Carolina, en esta misma materia del profesor Mora de investigación, al menos la que yo destaco más es el hecho de investigar el estado de arte, la investigación es previas a lo que

nosotros vamos a ver, me parece que es importante conocer quiénes han investigado antes esa área y qué aportes han hecho para nosotros ver qué cosas nuevas podemos dar también.

03:40.360 --> 03:48.600

Muy bien, ok, excelente, muchas gracias. Vamos a una otra pregunta que dice alguien que quiera describir un proceso de investigación, ¿cómo lo decidirían ustedes? O sea, ¿mi proceso o....? En general, ¿cómo entiendes tú el proceso de

03:55.960 --> 04:07.360

Arik, creo que parte del desconocimiento del tema, después la selección de la fuente, digamos si vas a consultar en una biblioteca o si vas a consultar en internet o lo que yo hago es buscar la palabra y poner pdf al final para que salgan archivos pdf que son casi siempre proyectos de investigación que tienen que ver con el tema y ya leerlo o buscar videos y recopilar todas esas fuentes para después ir seleccionando partecitas de cada uno. Muy bien, ¿y qué haces después con esa información que seleccionaste? Pues depende de la tarea, normalmente la redacto en el documento que estoy haciendo o la tarea, no es copiar y pegar, solo es como entenderlo y ya después citarlo. Muy bien, alguien más que quiera describir un proceso de investigación desde su perspectiva, ¿cómo es?

05:21.000 --> 05:27.080

Ángel, en mi caso, igual de la materia del profesor Mora, cuando fue la selección del tema, lo que primero hice fue buscar, ahora sí, los temas que me interesaban, buscar si había información sólida para poderme basar porque muchas veces hay mucha información, pero es muy ambigua, entonces trato de investigar si con esa información ambigua se puede hacer algo sólido o si hay información sólida entonces la agarro para de ahí ya tener un buen sustento, sin embargo, si la información es muy ambigua y no puedo reforzarme con ella, entonces mejor dejo de lado ese tema y busco otro tema en el cual sí pueda tener algo más sólido para ya de ahí empezar el resto de mi investigación y para así poder tener unas bases más sólidas y bien fundamentadas. Muy bien, ¿alguien más que quiera intervenir en esta?

05:55.960 --> 06:03.360

Ok, pasamos a la siguiente, esta me parece muy curiosa y ahí dependerá de ustedes la participación, ¿una representación mental o lo primero que se les viene a la cabeza cuando les dicen la palabra ciencia? ¿qué se les viene a la cabeza? ¿o qué se representan sus cabezas cuando se dice ciencia?

06:15.800 --> 06:26.040

Ángel, siempre se me imagina o el problema que se me viene a la mente son las hipótesis, que son esta forma de plantear una investigación que es la hipótesis y hasta que después se comprueba y de ahí se vuelve ley, entonces digamos que siempre se me viene a la mente eso de hipótesis y ya cuando está bien sustentado ya lo asocia a una ley. Adriana, lo que viene a mi cabeza cuando pienso en ciencia es una persona con una bata y un matrás. Bien, ok, ¿alguien más?

06:56.040 --> 07:01.440

Carolina, lo primero que se me viene a la mente cuando dicen la palabra ciencia es una molécula. Una molécula, ok, ¿alguien más?

07:09.520 --> 07:18.120

Laura, lo primero que se me viene a la cabeza siempre es Albert. Albert Einstein. Sí, siempre.

10:56.080 --> 11:04.360

Ángel, creo que lo primero es el saber el tema y el por qué eliges ese tema y qué quieres, por qué quieres investigar y qué piensas dar a entender por lo que vas a investigar.

11:10.320 --> 11:19.440

Carolina, por mi parte creo que un punto antes sería tener curiosidad sobre algo que no conoces.

11:19.440 --> 11:27.040

Adriana, yo también creo que tiene que ver mucho con la curiosidad o el interés que puede sentir por algo y creo que recibir alguna materia o algo relacionado con la metodología al menos a mí me sirvió mucho y eso. ¿Estamos partiendo entonces hasta este momento de la

curiosidad? ¿Todos están de acuerdo en eso? Sí, o bueno Ana, también siento que la deficiencia de datos hace que te intrigues y hace que realmente tengas que investigar más porque es la necesidad de saber qué más hay y te hace investigar. Entonces partimos de la curiosidad y de la necesidad informativa, para después tú sabes que es su compañero que era el tema y el por qué lo quieres hacer. ¿Qué más le agregaría en ese proceso de cómo se debe aprender a investigar?

12:15.760 --> 12:24.840

Ya dijimos, estos tres. Arik, yo creo que debe haber otra persona que nos oriente a cómo investigar porque como tal uno no hace sabiendo investigar, entonces creo que tener como una mentoría, fundamental, es fundamental. En el proceso que han descrito hasta este momento que son tres pasos y agregamos este asunto como cuarto paso que es tener acceso a un mentor. ¿Estamos de acuerdo en eso? Sí. ¿Cuál sería el siguiente paso después de haber elegido el tema? Yo creo que sería el contexto

13:12.160 --> 13:17.480

Adriana, yo creo que sería saber qué se ha hecho y de alguna manera si lo que te da curiosidad a ti ya alguien más lo resolvió o si es algo que no es tan fácil de encontrar y de alguna manera tienes que hacer un esfuerzo más grande por llegar a tu objetivo. Sería un poquito lo que comentas como partir de la deficiencia de información y ya una vez que tengo localizado el tema de que ya sé qué falta de información, ¿qué hago? Arik, seleccionar dónde vas a buscarlo o cómo vas a obtener la información que quieres. Ángel, yo creo que después de lo que menciona Arik, creo que cuando ya tienes la información como él menciona y donde ya sabes qué bases vas a utilizar, sería realizar las preguntas de las cuales vas a poder sacar así la información necesaria de esas bases que ya seleccionaste como tu fuente de información. Yo creo que antes de eso sería seleccionar las mismas preguntas. Primero seleccionas dónde lo vas a buscar después seleccionas lo que o sea de todo lo que encuentras seleccionas lo que sí te sirve como fuente confiable. ¿Cómo filtrarlo?

14:14.800 --> 14:21.720

Como filtrar todas las respuestas que recibes para decir esta sí suena bien y esta no.

14:21.720 --> 14:27.400

En ese punto me gustaría hacer una pregunta adicional, ¿qué criterios se ocuparían para seleccionar información? ¿Qué criterios proponen ustedes?

14:30.520 --> 14:41.440

Arik, yo creo que cómo se ve lo que estás buscando, por ejemplo, si es un video de YouTube la verdad si tiene mala calidad el video inmediatamente me remite a que la información también está mal. ¿Cómo sería medir la calidad del video? Digamos que tan bien editado está o si está en HD, por ejemplo. Yo también me basaría, bueno cuando busco en YouTube yo también me baso mucho de Adriana, también me baso mucho de la fecha o sea si es un video no sé de 2012 o algo así puede ser algo que ya no es relevante. O sea, la fecha es importante.

15:22.720 --> 15:31.120

Ángel, creo que igual por otra parte si son artículos realizados por periodistas o noticieros, creo que en las fechas son importantes, pero en este punto creo que hay que basarse desde el más antiguo, de ahí el siguiente, que haya un punto intermedio y de ahí el más actual porque así vas viendo desde cómo comenzó, de ahí cómo evolucionó y de ahí si en ese punto medio hubo un cambio o información que ya no es válida actualmente que Chance va a ser refutada en el último artículo realizado más recientemente.

15:57.520 --> 16:00.160

¿Algún otro criterio para seleccionar información?

16:02.760 --> 16:09.080

Creo que sobre Angel la fuente de información, que sea, ahora sí no se puede ser un rincón del vago o tareas fáciles, entonces creo que tendrían que ser páginas que tengan sí un cierto estatus como de confiables. Para los que no hemos participado ¿cuál sería ese estatus de confiable? O sea ¿qué tendría que tener esa página para que lo diga es confiable? Puede ser, Ana Laura puede estar avalada por alguna universidad o alguna, puede ser universidad o igual puede ser fuentes de información como revistas o libros o sea cosas así. ¿Algo que quieran agregar sobre ese punto?

16:51.320 --> 16:59.400

Yo también Adriana, yo también me fijaría mucho en el punto de vista de la persona que está dando la información porque si es una persona que de alguna manera, hay cosas en las que cuando tú investigas sí quieren resultados objetivos, que no haya como puntos de vista de por medio, entonces si de alguna manera te das cuenta que el artículo lo que estás leyendo va como muy orientado a cierto lado, pues también sabes que la persona puede o no decir toda la información o puede como ahí medio modificarla o como hacerla sonar de una manera distinta a lo que es.

17:31.920 --> 17:38.400

Ok, excelente, muy interesante lo que han comentado. Pasemos, me voy a caer hasta esa fase del proceso y creo que todos coincidimos, bueno no sé si tienen alguna objeción en cómo fue el proceso de investigar para poder hacer una investigación o al menos en los pasos básicos.

17:52.120 --> 17:58.120

Paso a otra cosa, a quienes recurren ustedes regularmente, me estoy refiriendo a personas físicamente que puedan recurrir para desarrollar una duda vinculada a la investigación adicional a su profesor.

18:09.280 --> 18:16.200

Carolina, personalmente cuando tengo alguna duda y busco solucionarla y no con un profesor, le pregunto a mi papá o a mi hermana, ya que pues yo conozco cómo es que ellos se han formado y cómo se han formado también laboralmente y el criterio que ellos manejan. Entonces, a tu familia, papá y hermana, perfecto. ¿Alguien más?

18:34.120 --> 18:42.880

Ángel, en mi caso pues igual mi papá, mi hermana, pero igual muchas veces amigos porque muchos amigos, chance ya tienen más conocimiento del tema, temas que yo no domino, no conozco y que sé que es su campo, entonces muchas veces les pregunto a esos amigos o inclusive si esos amigos tienen conocimiento que me pueda que pueda darme más información u orientarme igual, entonces como un nexo.

19:00.040 --> 19:14.040

Tú nexo, ok. Bien, ¿alguien más? Adriana, yo le pregunto a mi mamá o a mis amistades o a mi novia. A una pregunta técnica a propósito de los amigos, la familia, el noviazgo, de los que participaron, ¿cómo acomodarían en una jerarquía el término de la importancia de la persona a la que estoy consultando? En primer lugar, les pregunto, ¿estaría el profesor?

19:37.000 --> 19:46.920

Sí, es dependiendo, depende de los factores, si realmente te puede ayudar a hacer las preguntas, si hay una confianza con el profesor, si es una persona que está ahí, pero si no, pues te metes recurres a los otros, personas que son padres, amigos, novios, ¿cómo creí?

20:00.120 --> 20:09.800

¿Cómo lo acomodarían? En lo personal, yo creo que lo pondría primero el profesor, de ahí serían amigos, de ahí mis padres y de ahí ya sería otro grupo, algún conocido o así. Muy bien, excelente.

20:24.680 --> 20:29.400

Bueno, vamos a pasar a otra pregunta y aquí me gustaría que ustedes tuvieran la oportunidad de compartir su propia experiencia sobre el compartir información o recursos que ustedes producen o que hacen en el marco de una materia que está vinculada a la investigación en internet.

20:48.240 --> 20:52.240

¿Han tenido la experiencia de compartir esos recursos que diseñan para su materia o de plano nada más a la entrega del profe y hasta ahí?

20:52.240 --> 20:59.600

Hasta ahí, personal sí, hasta el profe y tal cual el formato como el ser realista, como el profesor, está así, pero ya de ahí si es como información un poquito más ambigua o donde tomas puro espíritu, sí lo llevo yo a compartir, pero no algo muy formal.

21:10.920 --> 21:15.000

¿Han compartido alguna vez algún video en YouTube? Sí Carolina, de hecho, yo iba a preguntar si era necesariamente como un trabajo escrito, tipo subí el pdf, pero no, videos sí he compartido.

21:28.440 --> 21:29.560

¿Abierto al público?

21:29.560 --> 21:36.160

Abierto al público y pues lo que hago es siempre mencionar a la escuela que es para tal materia y hasta ahí. ¿Tiene una carátula tu video o lo dices de vos los datos de la escuela y todo esto para presentar?

21:43.560 --> 21:44.560

En la descripción.

21:44.560 --> 21:50.720

En la descripción, ok, excelente, muy bien, ¿alguien más ha subido recursos para poder compartir con otros? Ok, bien, vamos a pasar a otra dimensión que se llama alfabetización mediática e informacional, la pregunta que podría orientar lo que sería esta dimensión tiene que ver con el tipo de fuentes de información que ustedes están ocupando para hacer un trabajo vinculado a la investigación, con sus proyectos, ¿qué tipo de fuentes regularmente ocupan?

22:27.840 --> 22:37.720

¿Videos, libros, digitales o físicos, algún powerpoint, cuáles son esas fuentes que ocupan?

22:38.720 --> 22:46.000

Ángel, ¿artículos de noticias o de reporteros principalmente?

22:46.000 --> 22:52.520

Adriana, yo uso también artículos y también uso mucho PDFs.

22:52.520 --> 23:06.520

Carolina, también ocupó mucho lo que son artículos, entrevistas y PDFs de investigaciones también.

23:07.320 --> 23:14.320

Pdfs, información de YouTube y entrevistas.

23:14.320 --> 23:16.320

Muy bien.

23:16.320 --> 23:26.320

Arik, UR PDFs para reforzar, más que nada para mí mismo, no para utilizarlo en el documento de investigación, videos.

23:28.320 --> 23:35.320

Muy bien, excelente, una pregunta ¿cómo hacen para identificar que alguna información es de buena calidad o es falsa en todo caso? ¿Cómo se dan cuenta de eso?

23:43.120 --> 23:52.120

Arik, la verdad no me doy cuenta, o sea, si ya escogí la fuente, lo que venga dentro de esa fuente, si yo escogí la fuente y decidí que es confiable, el contenido ya no le pongo duda.

24:01.120 --> 24:03.120

Ok, no lo cuestionan.

24:03.120 --> 24:05.120

No lo cuestionan.

24:05.920 --> 24:13.920

Ángel, en lo personal, cuando selecciono medio por el cual pueda apoyarme, ya sea artículos, videos o así, siempre busco que el contenido donde se mencionan cosas ahí, ahora sí, lo busque en otras partes para ver si hay artículos relacionados y si coinciden, entonces si lo

tomo como una fuente confiable, pero si llega a contradecirse, entonces empiezo a buscar un poquito más de información para ver si otros más artículos contradicen o es el único que contradice. Si la mayoría contradicen, entonces lo descarto y ocupo otro, pero si solo es uno y cuatro están a favor del primer artículo, de cuál me voy a basar, entonces sí lo tomo como una base sólida.

24:48.720 --> 24:51.720

Ok, excelente, ¿qué más?

24:51.720 --> 24:59.720

Adriana, yo hago lo mismo que Luis Ángel y también este... se me olvidó.

24:59.720 --> 25:08.720

Bueno, yo hago lo mismo que Luis Ángel, también hay portales como que ya tienen mala fama, entonces pues realmente tiendo a evitar esos lugares.

25:13.720 --> 25:18.720

¿Y esa mala fama la construye quién? ¿el profesor en su discurso o ustedes ya saben que son cuentos poco confiables?

25:20.720 --> 25:26.720

Ajá, hay como cosas que ya son, como hasta cierto punto cultura general, como de ciertos portales, por ejemplo, de noticias o lugares que quizás no tienen como tanto renombre o que sí se ven medio sospechosos.

25:38.720 --> 25:46.720

¿Qué pasa con la información que circula en redes sociales o en servicios de mensajería instantánea?

¿Ustedes qué hacen regularmente cuando les comparten una información y les piden que a su vez ustedes compartan esa información con otros? ¿Lo hacen, no lo hacen?

Primero verifican de qué información se trata y qué es lo que hacen ahí.

26:02.720 --> 26:09.720

Ángel, por ejemplo, cuando son cosas, ahora sí como... voy a poner un ejemplo, cuando son temas como de abusos, de situaciones de feminismo, muchas veces sí lo comparto sin tener ahora sí como duda, pero cuando son cosas diferentes, ya sea como temas políticos o así, sí trato más de como de investigar para saber si lo que se está diciendo en ese argumento es algo real, es algo muy amarillista u otra cosa, entonces casi siempre sí, dependiendo del tema, lo dudo. ¿Los demás qué pudieran describir? ¿Qué hacen con esas cadenas, informaciones que les comparten?

26:50.720 --> 26:55.720

¿Ustedes lo pasan así a sus contactos o filtran?

26:57.720 --> 26:59.720

Lo ignoro, simplemente.

26:59.720 --> 27:00.720

Lo ignoran.

27:00.720 --> 27:03.720

Sí, yo ni lo leo, no lo leo.

27:04.720 --> 27:05.720

Muy bien.

27:05.720 --> 27:12.720

Bueno, les hago otra pregunta, igualmente vinculado a este asunto de la alfabetización mediática e informacional. ¿Por qué motivos ustedes, o más bien, cuál sería el motivo de otorgarle confianza a una fuente de información? Que ustedes digan, es por esto que le doy la confianza a este sitio de internet, a este vídeo.

27:29.720 --> 27:31.720

Un criterio que mencioné.

27:33.720 --> 27:34.720

¿Puede repetir otra vez la pregunta?

27:34.720 --> 27:40.720

Sí, un criterio que usted quiera mencionar o un motivo por el cual le dan credibilidad a una fuente.

27:42.720 --> 27:54.720

Ángel, principalmente porque ya sea que es un sitio en el cual ya yo tenga conocimiento de éste y que sepa que su información es correcta, pero si son artículos o si son sitios nuevos que no conozco, entonces trato de leer todo y verificar si... Primero la redacción, porque igual la redacción muchas veces tiene que ver, para ver si es una muy buena información. Y de ahí, como lo decía, si tengo duda de si esa información es correcta, busco del mismo artículo o del mismo PDF de información, busco en otros sitios, y como lo mencioné anteriormente, si mucha de esa información es igual, entonces para mí si es un sitio confiable, exactamente.

28:35.720 --> 28:41.720

Adriana, yo me baso mucho en cómo está acomodada la información, o que tanta información acerca de la información como que te dan. Por ejemplo, hay páginas que luego te muestran como... Hay páginas que ya sabes que son como bibliotecas o que tienen como muchos archivos y sabes que se dedican justamente a recopilar investigaciones y todo eso, y yo la verdad sí me fío mucho de una página si te muestra, por ejemplo, si ahí mismo te deja ver quién es el autor, en qué años se hizo, y si te da como una parte como de hipervínculos, o sea que, si menciona alguna investigación o menciona algún acontecimiento, te puede redirigir a como a confirmarte que eso sí pasó, o confirmarte como que sí sucedió, y también cuando tienen, así como... generalmente me fío mucho de esos sitios.

29:32.720 --> 29:34.720

Ok, excelente. Oigan, les hago una última pregunta, igualmente vinculada tanto a la dimensión anterior como a esta que estábamos abordando.

29:41.720 --> 29:44.720

¿Cuál es su entorno ideal de aprendizaje?

29:44.720 --> 29:51.720

Es decir, que pudieran describir cuál es su entorno ideal de aprendizaje. ¿Cuál es su entorno ideal para aprender algo físicamente? Estoy refiriendo escuchar música, estar en un espacio tranquilo, estar en el cuarto, estar en la sala, ¿cómo sería un entorno ideal para aprender? O en la escuela también. Ustedes se elijan poner como ejemplo.

30:11.720 --> 30:15.720

¿Cómo lo describirían?

30:15.720 --> 30:19.720

A Arik, en un sentido, digamos, de clase, a mí creo que el entorno ideal sería que todos los que estuvieran en esa clase estuvieran interesados en lo que el profe o el docente esté diciendo o explicando, porque entonces surgen más dudas, y se externalan, y se vuelven más como una conversación.

30:39.720 --> 30:41.720

Muy bien.

30:41.720 --> 30:43.720

¿Quién más?

30:43.720 --> 30:47.720

Ese es en el terreno de lo universitario, de la universidad.

30:47.720 --> 30:49.720

En tu espacio, en tu casa,

30:49.720 --> 30:54.720

¿cómo es tu entorno ideal para trabajar o aprender?

30:54.720 --> 30:57.720

Pues, en mi escritorio, sentada en mi escritorio, frente a mi computadora.

31:01.720 --> 31:03.720

¿Escuchas música?

31:03.720 --> 31:05.720

¿Cuándo estudías?

31:05.720 --> 31:07.720

Sí, sí.

31:07.720 --> 31:09.720

¿De qué tipo?

31:09.720 --> 31:11.720

Digamos, lo idea... Lo-Fi es como música que... No sé describirlo, la verdad, pero... Relax.

Es como relajada, de... Como baja calidad, digámoslo así.

31:27.720 --> 31:31.720

Y ya, si nos ponemos caprichosos con clima.

31:31.720 --> 31:33.720

Muy bien.

31:33.720 --> 31:35.720

Ese es tu entorno ideal.

31:35.720 --> 31:37.720

¿El de algún otro?

31:37.720 --> 31:39.720

Tanto en la universidad como en su casa.

31:39.720 --> 31:41.720

Ah, bueno.

31:41.720 --> 31:45.720

Carolina, en mi casa, igual, me gusta estar en un espacio climatizado. No sentir que el calor me distrae. También, pues, estar sentada en mi escritorio y estar escuchando música.

32:03.720 --> 32:05.720

Igual, lo-Fi y hip-hop.

32:05.720 --> 32:07.720

OK.

32:07.720 --> 32:09.720

Y en la universidad, bueno, es que sí, también me interesa que los alumnos estén interesados para que haya conversación, pero en caso de que no sea así y que no haya conversación, sigo prefiriendo el silencio, que esté tranquilo el salón.

32:37.720 --> 32:39.720

Idealmente, necesitas un espacio tranquilo para aprender.

32:41.720 --> 32:43.720

¿Quién más?

32:43.720 --> 32:45.720

Adriana. En mi casa, también me gusta estar cómoda, estar en un espacio cómodo. Generalmente, si veo videos, lo hago en la televisión. O sea, lo hago en la televisión, no en la computadora. Es raro que vea como, sobre todo videos como tipo los ensayos y todo eso que había mencionado antes, incluso 40 minutos, no me gusta verlos en la computadora.

33:17.720 --> 33:19.720

Si no tengo que estar como haciendo nada, como escribiendo o haciendo nada, me gusta estar comiendo algo, o estar como haciendo algo, generalmente comiendo algo. Sí, tiene que estar como en silencio.

33:33.720 --> 33:35.720

A veces, soy un poco indiferente porque estoy más cerca o alrededor, pero generalmente me gusta que una vez que termine de ver lo que estoy viendo, tener a quien contárselo inmediatamente, o si hay algún dato que me llama la atención, poder pausarlo y en seguida decirle a alguien que crees esto. Y en la escuela, realmente también necesito bastante el silencio y poderme concentrar, porque como tengo TDAH, entonces, luego como que sí sufro bastante, o sea como que sí es muy fácil distraerme. Entonces, pues sí, como entornos silenciosos, entornos justamente, pues sí, también me gusta que surjan como preguntas y que haya como ese espacio para la conversación, pero sí suele como molestarme un poco si el tema se desvía mucho de lo que se está viendo o realmente como que ya no tiene nada que ver, pero en general sí, silencio, bastante silencio.

34:41.720 --> 34:43.720

Ángel, en el universitario me gusta, como mencionaré, que todos estén interesados y que estén haciendo preguntas, que se vuelva más una conversación. Y ya en mi ambiente más personal, me gusta tener las ventanas abiertas, me gusta el ruido exterior, todo un proceso porque primero empiezo en el celular, en la cama, haciendo tarea, de ahí pongo música, siempre pongo house, y de ahí me paso a la computadora, y si tengo que estar leyendo, en el celular estoy leyendo mientras estoy en la compu, pero me gusta ese ruido porque cuando ya me empiezo a concentrar, como que para mí el ruido se va y se vuelve todo en silencio, entonces empiezo así como, ahora sí yo diría como en automático, como computadora, empiezo a escribir todo y me concentro, y ya cuando termino ya es como si otra vez todo el ruido volviera a mí, entonces por eso me gusta el ruido.

35:41.720 --> 35:43.720

Bueno, Ana, igual como dice el compañero Arik, quien la habla por lo regular una, siempre sea como la conversación abierta al alumno profe y alumnos, en la casa igual que sea una zona tranquila, o sea que sí puede haber ruidos, pero por lo regular siempre igual pongo la música con clima, y algo muy curioso que me pasa, sí me gusta estar en el escritorio, pero me gusta también estar parada, y siento que al estar parada hago las cosas más rápidas.

36:19.720 --> 36:21.720

Tienes algún lugar en donde poner tu computadora y estar parada. Sí, adelante. Ah, Adriana, sí, yo también quería mencionar, si me pasó, que no escucho música porque también como que me desconcentra, pero cuando escucho algo, que generalmente es como para bloquear algún ruido de fuera, pongo ruido blanco, o sea busco que, ruido blanco, y lo pongo.

36:45.720 --> 36:47.720

¿Es música? No, ruido blanco es como objetos de... Suena como ruido de clima, o sea como suena un clima, así. ¿Y eso está en YouTube? ¿Y en Spotify también? Nada más, ya también estoy aprendiendo a ver.

37:01.720 --> 37:03.720

Arick, también me gustaría mencionar que mi estado ánimo influye en que tan bien investigo, o que tantas ganas tengo de hacer la tarea, porque luego me ha pasado que me siento triste o desanimado y no puedo investigar, o sea, me da mucha aflojera, me desanimo demasiado, y me estreso más y no avanzo, entonces también me influye muchísimo.

37:27.720 --> 37:29.720

Bien. Nos faltan tres preguntas para concluir, pero quiero agregarle una propuesta a lo que tú has comentado, que es válido, ¿eh?, en un instrumento así. Lo digo porque a lo mejor lo van a aplicar a ustedes y es importante saber eso, ¿no?

37:49.720 --> 37:51.720

¿Qué tanto le dedican de tiempo para, a la hora de estar haciendo una tarea, a las redes sociales o a la parte del ocio? ¿Qué tanto tiempo reconocen que le están dedicando a eso?

38:01.720 --> 38:03.720

¿Aric?

38:03.720 --> 38:05.720

Sí, perdón, perdón, a la tarea. Casi la mitad. O si no es que la mitad. ¿Tienes abiertos pestañas de WhatsApp, Facebook, etc.? No, con... Bueno, de WhatsApp sí, pero en el celular es donde me distraigo más.

38:17.720 --> 38:19.720

Ok, muy bien.

41:03.720 --> 41:05.720

Carolina, otra cosa que me gustaría agregar, es cierto que el nivel de interés que yo tenga con la actividad académica que estoy haciendo tiene mucho que ver. Porque pasa que estoy haciendo una tarea y al principio no me llama tanta la atención, entonces es cuando estoy más volteando al celular.

41:21.720 --> 41:23.720

Pero hay veces en las que hay algún concepto o hay un comentario que hicieron en lo que estoy leyendo y digo, sí es cierto. Y como que despierta mi curiosidad y me pongo a investigar más, me pongo a buscar más y es cuando ya me olvido de la distracción como que ya me enfoco más en lo que está sucediendo.

41:43.720 --> 41:45.720

Excelente. Bueno, vamos a pasar a las otras dos preguntas. Les preguntaría si para ustedes es lo mismo producir conocimiento que investigar. O cuáles serían en todo caso las diferencias.

42:01.720 --> 42:03.720

Yo creo, Adriana, yo creo que no es lo mismo que muchas veces el producir el conocimiento no es porque tú investigues, como que solamente llega a ti.

42:13.720 --> 42:15.720

O sea, como que tú no tienes que hacer la labor de ponerte a investigar, como que simplemente alguien te cuente algo o te enteras de algo o experimentas algo que no tiene que ver con que tú hayas buscado esa experiencia. No tuviste que dedicarte a investigarlo, solamente pasa. Alguien más que quiera hacer la definición o señalar si es lo mismo.

42:37.720 --> 42:39.720

Creo que, Arik, creo que producir conocimiento tiene más que ver con lo empírico, creo que se llama. O con el trabajo manual de recopilar información como lo que usted está haciendo en este momento. Digamos, esa información que ya existe pero que la está recopilada en un solo lugar para después reproducirla, subirla, no sé qué le vaya a hacer a la tesis.

43:11.720 --> 43:13.720

¿Algo más que quieran agregar?

43:15.720 --> 43:17.720

Yo diría que van de la mano, Carolina. Producir conocimiento es tener la información y tener la información y al momento de investigar es buscar información también pero como que darle un sentido ya a lo que estás encontrando. Excelente.

43:39.720 --> 43:41.720

La última pregunta para poder terminar. ¿Qué tipo de fuentes prefieren para la investigación?

43:45.720 --> 43:47.720

¿Físicas o digitales?

43:47.720 --> 43:49.720

¿Y por qué?

43:49.720 --> 43:51.720

Arik, digitales porque por los motores de búsqueda que tienen los programas, por ejemplo los PDFs, es muy fácil buscar palabras en los PDFs y en los libros eso es imposible.

44:07.720 --> 44:09.720

A menos que lo hayas leído todo. A menos que lo hayas leído todo y te lo aprendas. Entonces, yo 100% prefiero un libro digital a un libro físico.

44:19.720 --> 44:21.720

Adriana, yo estoy de acuerdo con lo que dijo Arik.

44:23.720 --> 44:25.720

Ana Laura como dijo Arik y también es porque una, hay más variedad y también te ahorra un poco más de tiempo y de dinero.

44:35.720 --> 44:37.720

Ángel, pues sí, como dicen la facilidad, la accesibilidad y lo así tienes toda la mano directa.

44:43.720 --> 44:45.720

Video, sonido, lectura y de la misma lectura, diferentes formatos, entonces por eso en digital.

44:51.720 --> 44:53.720

Carolina, también digital, diría más que nada por el tiempo, es mucho más rápido encontrar información y de distintas clases.

45:03.720 --> 45:05.720

Adriana, a mí también me gusta que los libros digitales puedes subrayarlos y puedes como marcar páginas o tomar captura, es como más fácil si quieres recordar como algo que leíste o destacar algo, es más fácil hacerlo en un libro digital.

45:21.720 --> 45:23.720

Además, Arik también es portátil porque yo en el celular, en el drive tengo como 30 libros que me ayudan en la investigación y no los tengo que estar cargando en una mochila.

45:33.720 --> 45:35.720

Muy bien, excelente.

Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos

Facultad de Pedagogía

Entornos Personales de Aprendizaje

Transcripción Entrevista Grupal: Universidad Veracruzana

00:00.000 --> 00:11.120

Bueno, les había dicho que el guion o este instrumento que estoy aplicando tiene diferentes fases. Antes de comenzar la fase, les pregunto a todos si estamos tranquilos, si estamos bien, si estamos concentrados en el aquí y el ahora, o si hay alguien que trae alguna angustia, preocupación, como que no está muy concentrado el día de hoy. ¿Más o menos? No, no, tranqui, deberías estar preocupada. ¿Pero funciona? ¿Igual tú Elian? Sí, estoy bien callada. Bueno, vamos a empezar entonces con la entrevista. Formalmente les doy la bienvenida a este grupo, entrevista grupal. Tiene el objetivo esta entrevista de analizar los testimonios de ustedes para poder reconocer cuál es el significado que tiene para ustedes el poder construir un entorno personal de aprendizaje para desarrollar una habilidad de investigación. Que, insisto, el programa no los forma para ser investigadores, pero les desarrolla actividades básicas. Es lo que queremos evaluar. La primera dimensión se llama actividades de aprendizaje vinculadas a la investigación. Y yo les quisiera preguntar aquí qué actividades recuerdan en este momento que les encargan o les encargaron sus profesores, si ya cursaron las materias de investigación, para poder favorecer el desarrollo de habilidades para la investigación. ¿Qué les encargaban los maestros de metodología, de técnicas y cuanti y cuali, etcétera? Acuérdense su nombre y lo que vayan a contestar.

01:50.920 --> 01:53.920

Galilea. He notado que nos encargan ver películas y comparar lo que se hace en la película siguiendo un criterio de la materia. Las infografías o reflexiones. Después de algún tema visto, la reflexión acerca de lo que entendiste y luego compartirlo para aterrizar entre todos si lo que tienes entendido está bien o no.

02:46.280 --> 02:51.280

¿Qué más les encargan los maestros? Que ustedes recuerden, ¿no?

02:51.280 --> 03:02.280

Yasmín, reportes y ensayos donde reflejemos lo aprendido en temas. Un reporte. ¿Algún más que les encargan o que recuerden?

03:09.280 --> 03:14.280

Galilea, también están las exposiciones en equipo. A veces los profesores explican el tema y ya luego nos lo dividen y dicen bueno pues ahora repítelo, pero con más info o había otras que era de plano tú investigalo por tu cuenta y ya en clase yo voy a ir aportando información que siento que te falta.

03:36.280 --> 03:41.280

Muy bien. Bueno, vamos a pasar a otra pregunta. No es necesario que todos participen en todas las respuestas pero sí en algunas. ¿Qué actividades consideran ustedes de las que acaban de mencionar que pueden llegar a ser más significativas para ustedes para aprender algo vinculado a la investigación? O sea, ¿qué dicen? No sé, esto sí me está ayudando a aprender a investigar algo.

04:02.280 --> 04:08.280

Elian. Bueno, por ejemplo, ahorita en una clase nos pusieron una película donde se están usando varios métodos de investigación y la verdad es que verlos ya aplicados te das cuenta de ah, pues sí, así es como se usa, ¿no? Si sirve, si es cierto, yo también lo podría usar así. Entonces eso es como a mí lo que me deja más como la idea de que cuándo podría utilizarlos y cómo. Muy bien.

04:32.280 --> 04:41.280

Jasmine, coincido con Elian porque creo que sí es bastante funcional el hecho de comparar como pues ya en algo más real porque además la película que estamos viendo en esta clase, el próximo asumeto que está basado en algo real. En algo real. Entonces pues ya verlo en

algo práctico pues como que nos guía más hacia lo que deberíamos de ver. Ok, muy bien. ¿Algo más? Que consideren que ah, con esto sí estoy aprendiendo.

05:04.280 --> 05:11.280

Igual, Kalilia, los de la actividad esa de reflexión después de que vimos el tema me hace pensar realmente de que sí estuve prestando atención y ahora tengo que plasmarlo porque en ese momento no lo revisa. Tal vez, bueno, al menos a mí sí me sirve eso de que tengo que hacerlo en el momento para que se quede bien grabado, o sea yo lo procesé y ya hago mi interpretación y coincido con lo de la película la verdad en otras, o sea estamos viendo en una materia actualmente, pero antes también vi otra película ejemplificando situaciones y donde tuve que analizar eso también se quedó grabado bastante porque ya fue algo como que ya estaba ahí y dije ah, no pues sí, o sea sí, sí pasa. No se queda solamente en lo teórico. En lo teórico. Excelente. Ok, la siguiente pregunta tiene que ver con, y aquí pues a usted hay que participar en la mayor cantidad posible, ¿cómo describen ustedes que es un proceso de investigación? ¿Qué pasos ustedes dirían que debe de llevar o de seguir un proceso de investigación? Para, obviamente, para culminarlo, ¿no?

06:18.280 --> 06:23.280

O sea, desde el principio al fin, ¿cómo serían esos pasos?

06:23.280 --> 06:29.280

Jasmin, pues primero que nada considero que sería identificar el tema que quieres investigar, pues a partir de eso plantear como una hipótesis de lo que quieres descubrir y definir los objetivos, hacer preguntas, determinar los instrumentos de investigación que se van a emplear, validarlos, validar los instrumentos, aplicarlos y pues definir resultados. Ok, ahí está un proceso. ¿Quién más quisiera describir ese proceso? O agregar algún paso

07:10.280 --> 07:21.280

quizá. Sí, pues órale. Como dijo Jasmin, primero sería observar, ser consciente del alrededor e identificar algo que nos llame la atención o algo, una pregunta. Y ya después vamos a plantear, según nuestros conocimientos, qué podría ser lo que pasa ahí. O sea, ahí planteamos

la hipótesis. Después vamos a plantear objetivos e identificar qué tipo de técnica vamos a usar en la investigación. O sea, la cuanti, la cuali o las dos.

07:48.280 --> 07:57.280

Y checar los instrumentos, elegirlos y continuar. Una vez ya la validación, que es importante, lo vimos hace poco. Y ya una vez aplicados esos instrumentos, pues reunir la información e interpretarlo. Ya después pues concluir con los datos que tenemos. Ok, más bien.

08:14.280 --> 08:24.280

¿Alguien más que quiera describir? Ok. Bueno, esta pregunta me parece interesante, entonces les cuestionaría yo qué representación mental o qué idea se le viene a la mente cuando escuchan la palabra ciencia. ¿En qué piensan cuando escuchan la palabra ciencia?

08:40.280 --> 08:47.280

Híjole, a ver. Oralia. Yo pienso en el dibujito de Albert Einstein así con instrumentos de laboratorio. Ok. Eso es lo primero que se viene a la mente. Ok. ¿Hay más? Pues lo primero que pienso es justamente en instrumentos de laboratorio, el esquema atrás, tubos de ensayo y cosas así. Y pues también la estructura de la DNA más enfocada como a laboratorios y biología y cosas así. Ok.

09:22.280 --> 09:29.280

Marcos. Es verdad que yo cuando pienso en la palabra ciencia, se me viene a la mente un niño viendo, observando algo y analizándolo. Y también como dicen mis otras compañeras, como tipo de laboratorio y así. Muy bien, ¿por acá?

09:29.280 --> 09:35.280

Elian. Sí, de hecho, ya anteriormente le comentaba que yo también tengo la idea así de que era un científico con sus tubos de ensayo, cosas químicas y así. O sea, es siempre ciencias. Bien. ¿Por acá?

09:49.280 --> 09:56.280

Fernanda, yo pienso en libros. ¿En libros? Sí. Ok,

09:49.280 --> 09:56.280

muy bien. Bueno, ya hacemos la misma pregunta pero con la palabra investigación. Esto ya se lo pregunté de manera individual a cada uno, pero ahorita que estamos reunidos podemos cotejar qué es lo que pensamos cada uno, ¿no? ¿Qué sería investigar para ustedes?

10:07.280 --> 10:14.280

Yasmín, pues lo primero que se me viene a la mente así es un detective con una lupa y un trapé. Ok. Orale. Sí, igual una persona como observando o buscando cosas con la lupa también, de que sí, un detective. Ok. Es verdad, no se me viene algo, una imagen sino como un tipo de concepto que es indagar o buscar con instrumentos sobre algo. Ok, más que un concepto que una imagen. Sí. Por acá.

10:44.280 --> 10:53.280

Elian, a mí también se me viene como mucho, ahora sí que mucho texto, sí, muchos libros, páginas. Ok, por acá.

10:53.280 --> 11:00.280

Fernanda, sí, yo sí pienso en una lupa. Una lupa. Ok, excelente, muy bien. Vamos a pasar a una dimensión diferente que se llama construcción de entornos personales de aprendizaje. ¿Qué hacer para aprender? Y una pregunta que me gustaría plantearles sería ¿qué cosas hacen en su vida cotidiana? Fíjense la pregunta, ¿eh? En la vida cotidiana no tanto hablando de cuestiones académicas sino en su vida diaria para aprender algo, lo que sea, pintar cosas, cortarse el cabello, no sé, escoger ropa, no sé, ¿qué hacen para aprender algo en su vida diaria?

11:43.280 --> 11:51.280

Fernanda, bueno, yo lo busco antes. O sea, por ejemplo, si quiero cocinar algo lo busco en YouTube y el video para saberlo. Increíble. O si tengo la idea de algo que quiero hacer, lo busco en imagen o en algo que yo pueda observar para replicarlo. Sí, yo eso. Ok. Justamente, perdón que lo profundice, solamente en videos previos y ya después ejecutas directamente. Sí. Ok. Sí, soy muy visual. O sea, tiene que ser visual. Si es de leer, no. No lo capto de la

misma manera. Ok. Elian, yo también tengo que recoger el video, o sea, siempre que quiero hacer algo tengo que ver un video antes y algo que yo hago mucho es que veo el tutorial, lo veo una vez y digo, ah, ya puedo. Entonces, la segunda vez ya lo hago con el tutorial de lo tiempo para ir de la mano por el video, pero sí es igual con mi video. Ok, a través de un video. Ok, ¿qué más? ¿Qué hacen para aprender algo?

12:48.280 --> 12:54.280

Por al día. Como mis compañeras dijeran, checo videos. Depende de qué es, porque, por ejemplo, para construir, estaba en la materia de foto, el profe nos pidió que hiciéramos como un ambiente con iluminación. Entonces, cuando compré mis focos y así, no pensé que no hubiera con un cable ya hecho. Entonces, yo tenía que hacer el cable que se pudiera conectar al enchufe. Entonces, busqué en internet, bueno, primero requerí ayuda de un tío, porque él sabía, ¿no? Pero no tenía tiempo, entonces fue de, no, pero yo lo necesito ya. Entonces, me fui en internet y de, ¿cómo juntar cables? Y ya estuve viendo, pero vi varios, porque dije, no, qué tal si le arreglo y quedo pegada. Entonces, me puse a comparar información y chequeé cuál era el que más estaba como a mi alcance, lo que yo podía hacer y las herramientas que yo tenía. Entonces, pues sí, eso fue. Eso es como en la parte práctica. En la parte como de conocimiento, igual, me gusta leer mucho, mucha información, pero a veces está el problema de que sí trata la información, pero aparte me abrió como otras ramas del mismo tema que no había contemplado. Entonces, me pude grabar mucho en esta vertiente que se abrió y ya me perdí del punto principal. Entonces, tengo que regresar otra vez y hay veces que los sitios están como, manejan diferentes términos como sinónimos y como no. Apenas estoy aprendiendo, a veces sí llega a confundir de que cuál era esto o qué era lo otro. Claro. Sí. Muy bien. Alguien más que quiera recuperarse por favor.

14:44.280 --> 14:52.280

Jasmine. Pues, creo que varía dependiendo como el ámbito, porque si quiera aprender sobre algo relacionado con la escuela, pues sí prefiero leer documentos, artículos, revistas, libros. Y si es algo como ya fuera de eso, sí prefiero experimentar. O sea, por mi cuenta de que, si voy a cocinar algo, puede que sea un video o basarme en algo, pero no lo retomo tal cual. Algo diferente, por lo menos la cambio un paso o dos. Exacto.

15:23.280 --> 15:32.280

Tu propia versión. Muy bien. Alguien más que quiera agregar algo aquí. Adelante.

15:32.280 --> 15:40.280

Es ver en la manera práctica. Yo sí puedo, veo primero a la persona como la hace primero, es que yo lo hago. Y si tengo la oportunidad de poder preguntarle cada paso que hace y como la hace y por qué lo hace, lo hago. En caso de que no haya una persona, entonces tengo que ver primero un video, pero se puede decir que no lo veo todo comprendo, como que lo adelanto y nada más veo los pasos que hace, así de forma rápida y ya.

16:05.280 --> 16:11.280

Así que después de ver el video, lo hago. Y si me retraso para que otra vez vuelva a esa partecita, comienzo. De forma como dice mi compañera la idea, de forma como un conocimiento teórico, necesito primero que sienta como la verdad un poco desde el tema y es de hacer como tipo concepto de cada cosa y como que debo de relacionar con algo como jugar con eso para relacionarlo con una imagen mental. Ya. Sí. Muy bien, muy bien. Vamos a pasar a otra pregunta y aquí les, me gustaría que reflexionaran sobre a quienes consultan regularmente para aprender algo, que sea como permanentemente a este tío o permanentemente como tal amigo, pero que sean personas físicas, no tanto lo que hacen en internet.

16:56.280 --> 17:06.280

Elian, yo siempre recorro primero a mi mamá. Ok. O sea, cualquier cosa siempre es mi mamá, pero de pronto, oye, tú sabes, de casualidad, ya si ella no sabe, pues ya, a ver a quién, tío, otro pariente o algún amigo, pero siempre empiezo por mi mamá.

17:17.280 --> 17:23.280

Por tu mamá. Ok. ¿Quién más?

17:23.280 --> 17:34.280

Galilea. Yo también, mi primera fuente es mi mamá. Ok. Sí. Muy bien.

17:34.280 --> 17:41.280

Yasmin, creo que mi persona sería una prima y pues mi mamá quedaría con nosotros también. Ok. ¿Y por qué tu prima?

17:41.280 --> 17:45.280

Porque es como de mi edad, entonces pues podríamos coincidir en mi edad, pero pues tampoco es como que pensamos lo mismo, entonces también podría como contradecir lo que yo digo. Claro.

17:51.280 --> 17:57.280

Fernanda. No tengo como una persona específica, pero por lo regular es, un amigo o a una amiga. Ok. Más como a tus pares que a gente más grande.

18:03.280 --> 18:09.280

Sí, sí, sí. Ok. Bueno. Bueno, pero también depende de la situación, porque me va a preguntar todavía a mi mamá. Aunque sí, la mayoría, la mayoría de las cosas es a mi mamá, pero si no puedo, ya a mi mejor amiga o amigos también. Igual es por así decirlo, no a un superior como sería mi mamá. Y para la parte digamos académica, si son sus papás, ¿siguen siendo el referente? No. ¿Quién?

18:37.280 --> 18:45.280

Yasmin, creo que sería un profesor.

18:45.280 --> 18:53.280

¿Utilizan grupos de whatsapp para preguntar dudas? Por ejemplo, no le entendía esto, ¿alguien me puede explicar? Yasmin, sí, bastante. ¿Y los compañeros les responden?

19:02.280 --> 19:08.280

Pues es raro, depende. Hay algunos que sí, como que tienen la disposición de ayudar, pero pues la mayoría como que le valen.,

19:08.280 --> 19:11.280

Ok. O sea, no sé, fíjense es muy importante para el trabajo que estoy desarrollando, porque quiere decir que no se construyen comunidades de aprendizaje aquí. Yo nunca he hablado a mi grupo de generación.

19:17.280 --> 19:24.280

¿No? No. ¿Pero por qué? ¿Porque no te dan la confianza? ¿Porque tú eres más tímida?

19:24.280 --> 19:30.280

¿O por qué? Porque si tengo una duda, mejor voy directamente con una persona y se lo pregunto. Ok. ¿Para qué le voy a preguntar a cientos, no sé cuántos que éramos de la generación para que ninguno conteste? ¿Están todos en un mismo grupo?

19:42.280 --> 19:49.280

Qué fuerte, qué poderoso. Oigan, ahí manden mis encuestas cuando les pido que las contesten.

19:49.280 --> 19:56.280

Sí, ahí se mandan. ¿En serio? Sí, pero como tres o dos responden de sí. Y eso la mayoría es como el amigo de la persona que mandó. Entonces ya mejor los demandas a un grupo más pequeño, porque igual muy poco está sin caso. Sí, ya tengan coincidencia. Igual y puede ser por el pensamiento ese de que hay muchos, a alguno le va a hacer caso, ¿yo para qué? Claro, sí, sí, sí. Todos piensan. Ahí nos quedamos en visto.

20:16.280 --> 20:23.280

Oigan, sobre subir, consumir y subir información. A ver, hay una distinción entre todo lo que nosotros consumimos como información para resolver una tarea o alguna actividad y lo que producimos y compartimos con otros. La pregunta aquí es, ¿qué tan acostumbrados ustedes están a subir información para contribuir a una comunidad?

20:42.280 --> 20:49.280

Elian, yo la verdad, como les digo, consumo muchos videos y eso. Y yo sé qué tipo de videos me ayudan específicamente, cuáles me gusta ver por sus visuales, por su edición. Y muchas veces pienso a las. Si del tema que vi hace una semana hubiera encontrado un video como estos, me habría servido mucho. Y siempre me quedo con el pensamiento o la idea de, ¿debería de yo hacer uno ahora que tengo la idea? Pero la verdad es que siempre se cae en eso, ¿no? En la idea de, ¿debería de hacerlo, no? Tal vez ayudaría a alguien más. Porque de hecho están los mismos comentarios de, ¿hay alguien que dice, alguien más viene por una tarea? Claro. Pero si en cuanto a producción, la verdad es que no. Consumo más de lo que hago. ¿Quién más? Igual. Bueno, Fernanda, yo igual consumo. Creo que nunca me he dado a la tarea de producir algo y compartirlo. Yo creo que igual por pena. Más por pena, digamos, a que esté mal el trabajo, lo que estás compartiendo o por exponerte tú. Ajá, por exponerme más que nada, sí. ¿Alguien más? ¿Consumen o producen?

21:52.280 --> 22:01.280

Galilea yo consumo, no produzco. O sea, una vez estaba haciendo como limpieza y empecé a ver todos mis proyectos de historia. Específicamente historia, me cargaban muchos proyectos de investigación e información y todo estaba reunido, así como en una tabla y la neta estaba bien chido. Y dije, si hubiera estado genial que yo subiera este material a internet porque a mí me costó mucho encontrar esa información. O sea, en ese momento era de que esto me dice aquí, pero por otro lado no. Por ejemplo, eran de las civilizaciones activas, una me decía bien la ubicación y de qué año a qué año, qué religión, todo, todo. Pero entonces desde la siguiente civilización, en un sitio venía una cosa, pero faltaba otra. Claro. En otro venía lo que me faltaba, pero igual tenía que seguir consultando más sitios. Y en ese trabajo yo planteaba, pues había reunido toda la información en una tabla que era conciso y que decía las cosas. Pero al final no la subiste. No, no la subí. ¿Por acá? Yo consumo mucho, porque igual venían videos, pero produzco al momento de que me lo piden, ya sea, estamos usando material, subimos en un grupo de Facebook, el mes que subía un documento por PDF, teníamos que leerlos y subir como un comentario respecto al tema. Solo ahí producía. Si no, por profundidad propia, no.

23:29.280 --> 23:34.280

Y digamos, esos recursos, porque me lo han comentado, ¿ustedes los dejan abiertos cuando los tienen que subir o solamente restringido un grupo específico para que no lo vea todo el mundo? No, solo es restringido privado, del maestro y todas las opiniones de materia. Bien, es que eso también es importante, porque quizás sí están haciendo recursos y los suben a internet, pero luego hay personas que le ponen a activar la casilla esta de solamente para privado, fulano de tal persona y fulano de otro.

23:56.280 --> 23:59.280

Bueno, eso ya no es tan abierto, digamos, ¿no? De los videos que yo he subido a YouTube por trabajos, en primera instancia necesitaban ser públicos para que el profesor lo viera, y después se me olvidaba, era como ah, pues ahí está, y ya menos después sí me daba como que ahí, a la mía quinta, pero igual tampoco le sabía mucho y dije, es que nadie lo ve, y ya.

24:32.280 --> 24:37.280

Bueno, vamos a pasar a otra dimensión que se llama alfabetización mediática e informacional. Y les pregunto aquí, ¿qué tipo de criterios utilizan para poder escoger una información que ustedes acrediten como confiable? ¿Algún criterio que ocupen? Que digan, bueno, si cumple esto, entonces yo creo que sí es confiable esa información.

25:00.280 --> 25:05.280

Fernanda, que sea una fuente reconocida, por ejemplo, no sé, si busco un periódico que sea Universal, el New York Times, o sea, periódicos que tú dices, ok, tienen ya años de respaldo y si puedo confiar, ¿qué dicen? Ok, ahí está un criterio. Yo también, si tiene que ser un artículo de alguna página web o algo así, busco que sea una página reconocida, y bueno, enfocándome más a lo que yo consumo más es videos, siempre me guío por el número de visitas que tiene el video, siendo que eso habla de que mucha gente por algo lo ha seleccionado, que igual también trato de ver dos o tres que tengan una buena cantidad de visitas, porque tal vez el tercero se subió hace poco, entonces por eso tiene tantas y así, pero sí sería por la cantidad de visitas y de suscriptores que podría tener mi canal, aunque muchas veces es cosa de que alguien hizo una tarea y subió el video, o en el caso de mi compañera, y luego esos videos por ser buenos sí llegan a una gran cantidad de visualizaciones, entonces también no me baso en los suscriptores, es más en las visitas. En las visitas, sí.

26:15.280 --> 26:27.280

Jasmine, si son sobre artículos o documentos, ocupo páginas como Google Académico, donde se supone que la mayoría del contenido es más periódico y así por los autores y todo eso, y si es como de otro tipo de material, pues creo que igual nos guiamos la mayoría por la cantidad de visualizaciones que tiene, pero pues también hay que tomar en cuenta la calidad como del contenido, porque a veces puede tener muchas vistas pero también es deficiente lo que presenta.

26:55.280 --> 26:57.280

Ok, muy bien.

26:57.280 --> 26:58.280

¿Algo más que queda?

26:58.280 --> 27:07.280

Oralia, yo en mis documentos, por ejemplo, de algún tema, que sea sitios webs, checo, o sea si se me hace conocido y ya lo he visto antes con otra información, que en efecto si era correcto, o sí, pues lo que yo pensé que, si era correcto, en otros que tenga buena ortografía, que el sitio esté bien editado, que me gusta cuando están como producidos, no nada más, así como un HTML ahí toda blanca y así no, o sea que esté como buena edición del sitio web, y que por ejemplo si tiene un.org, para mí eso es confiable, otras a veces las tesis que están ahí subidas son buenas, pero hay otras que se están como que no, como que fue tesis, pero pues ahí.

27:54.280 --> 28:06.280

En los videos, en los videos me gustan las vistas, sí, igual, y cuántos likes o dislikes tiene, porque igual sí tiene muchos dislikes, es como por algo. Ah, y también si me gusta meterme a la página para ver si tiene más videos sobre eso, o que tanto sabe del tema que me va a enseñar, o si bien claro no más fue como una vista superficial como la que yo he visto.

28:25.280 --> 28:35.280

Ok, muy bien, ¿no? Ok. Otra pregunta, aquí sí me gustaría que pusieran como nombres y apellidos ¿Cuáles son las fuentes de información que acostumbran a darles credibilidad? Que dicen yo en esta página regularmente, o con este youtuber, o con este libro. Fuentes que se acuerden en este momento de cualquier tema que quieran.

28:51.280 --> 28:59.280

Jasmine, pues en internet principalmente la página creo que se pronuncia de Cielo, o bueno así, suscríbete. Cielo. Esa Redaly, principalmente esas dos.

29:07.280 --> 29:09.280

Ok, para lo académico.

29:09.280 --> 29:15.280

Ajá, y pues en general si tengo alguna duda sobre algún tema que vi en internet o algo así, pues también ahí tienen varios temas.

29:20.280 --> 29:23.280

Fuentes de información. ¿Quién más? Una fuente que digan es, de aquí siempre saco información. Incluso página, puede ser un buscador. O youtuber, o tiktok, que digan, no sé, ¿cómo debo de vestirme hoy? ¿O qué look te puedo ocupar para jular a tu artista? Y digan, ¿eso es una fuente de información confiante para mí?

29:55.280 --> 30:04.280

Ah, genial. En definiciones así de palabras, en general, me gusta una página que se llama Ecurred. Sí, me gusta. Por ejemplo, de otras cosas como manualidades.

30:12.280 --> 30:15.280

Lo olvido, ahí se me acabó de dar nombre. Para vestirme, hay en Instagram una muchacha que se llama Benelux. Es muy extravagante, la verdad, no me vestiría igual, pero me gusta como se viste.

30:32.280 --> 30:33.280

Ok.

30:34.280 --> 30:37.280

¿Qué otra cosa?

30:43.280 --> 30:47.280

¿Quiénes son sus referentes? Puede ser esa la pregunta correcta.

30:47.280 --> 30:52.280

En TikTok, en Instagram, en Twitter, en Facebook.

30:53.280 --> 30:55.280

Alguien a quien siga mucho. Tiene que ser de investigación. No, no, de lo que tú quieras. Esto es para reconocer qué hacen. Bueno, por lo regular, cuando tengo dudas sobre una película o sobre una serie o algo, si está buena o si debería de verla, otro que se pida Ibarrechi. Javier Ibarrechi.

31:17.280 --> 31:20.280

Como para entender esa de, ok, si está buena la voy a ver. ¿Y en otras redes? ¿A quiénes se ocupa?

31:25.280 --> 31:28.280

Yo también aquí voy a aprender un montón. A ver de quién se copia. Hay un psicólogo que sigo que es gotitasepoleamor. En Instagram y Facebook me sale mucho, me gusta.

31:43.280 --> 31:50.280

Concuerdo con la mayoría de lo que dice y aprendo bastante de lo que identifica o expone esa vez. Ahorita otra persona en Instagram que sigo se llama Mere Renda.

31:56.280 --> 31:59.280

Ella hace buenos delineados, se va que ella es chida. Entonces, como a mí me gustan los delineados, a ella la sigo y por lo regular son fáciles. Otra también que sería es, sí, igual, es Pavlina del Campo. Es una influencer ahora, encantante.

32:12.280 --> 32:19.280

Ella también ayuda, bueno, en los maquillajes te explica de forma muy básica y te da tips. Entonces, puede que ella sí. Por lo regular nada más lo delinearía, porque en realidad no me mequilla todo nada. Ok, excelente. ¿Quién más reconoce como su referente?

32:29.280 --> 32:33.280

Yasmin, ahorita se me vino a la mente, ahorita que mencionaba. Personas de Instagram. Si tengo dudas sobre feminismo o voces así, sigo a una chica que se llama Julia Tidri. Esa es su usuario en Instagram y pues ella tiene como análisis sobre ese tema, pues, bastante interesantes.

32:52.280 --> 32:54.280

Ok, Julia Tidri.

32:54.280 --> 32:56.280

Muy bien.

32:56.280 --> 32:57.280

Elian, ¿sigues alguien?

32:57.280 --> 32:58.280

No.

32:58.280 --> 33:04.280

Bueno, es que últimamente también veo el podcast de Gotitas de poliamor. Es muy interesante. Yo me he pensado que sí, últimamente sí he estado escuchando. Es un psicólogo especializado en relaciones.

33:45.280 --> 33:50.280

Yo les recomiendo a uno que también es psicólogo clínico, se llama Claudio Naranjo.

33:50.280 --> 33:52.280

¿En dónde? ¿En Instagram?

33:52.280 --> 33:54.280

Está en Instagram y está en TikTok.

33:54.280 --> 33:55.280

¿Cómo era?

33:55.280 --> 33:58.280

Claudio Naranjo, es un chileno.

33:58.280 --> 34:01.280

Oigan, vamos a otra parte.

34:05.280 --> 34:08.280

Esto es un poquito parecido al asunto de los criterios, pero tratemos de diferenciar un poco en cuanto a los motivos por los cuales seleccionan una información o le dan credibilidad a una fuente. Aquí es la parte más subjetiva, es como de me cae bien o me gusta o me agrada o coincido con esa persona. ¿Cuáles serían sus motivos para darle credibilidad a una fuente de información?

34:36.280 --> 34:39.280

Jasmine, por ejemplo, en el caso de Julia Dibri, creo que la manera en la que expone su postura lo hace de una manera bastante empática y no discrimina como a ninguna persona ni ningún tema.

34:54.280 --> 35:00.280

O sea, todos los expone de una manera muy amena. Ok, ¿quién más?

35:06.280 --> 35:08.280

Bueno, me repite la pregunta. Sí, ¿cuáles serían los motivos por los cuales le otorgan ustedes credibilidad a una fuente de información? Que sean muy personales, así como ¿me cayó bien el TikToker?

35:22.280 --> 35:30.280

¿Por qué motivos le dicen sí a una página o a un canal o a un youtuber TikToker?

35:30.280 --> 35:36.280

Elian, yo la verdad tengo que tener como esa conexión con la persona, a pesar de que la otra persona no me vea ni nada, siendo que la manera en la que hablan y se expresan, si me gana de esa manera, si me convence, ya me quedo. Porque siento que hay algunas veces que no se expresan correctamente o que incluso meten otras cosas que no deberían de ellos de opinar o así, que no son importantes para el tema tal vez, que estás buscando tú o en el que ellos más se basan.

36:01.280 --> 36:05.280

Entonces, cuando la persona ahora sí que me cae bien, siento que al menos tal vez no sea algo más verídico tal vez, pero es como una opinión que me agrada con la que me agrada contar.

36:18.280 --> 36:19.280

Muy bien.

36:19.280 --> 36:25.280

¿Alguien más quiere expresar alguna motivación para darle credibilidad a una fuente?

36:25.280 --> 36:30.280

Igual también algo que me gusta mucho es cuando se ve que les gusta el tema del que hablan, y eso siento que se nota mucho en internet, de que no hablan por esa preocupación o esas ganas de realmente contar ese tema del que son especialistas. A mí me gusta la dinámica de... ¿cuál es su entonación de voz? La chica que me gusta cómo se viste, ella habla como que muy emocionada de lo que está haciendo y le gusta.

37:03.280 --> 37:08.280

Otra... bueno, es que la otra no habla nada más, un vídeo es así. Hay una que habla de arte, no recuerdo cómo se llama, pero usa palabras o un vocabulario que es muy cotidiano, llega a decirlo, sería así, pero se hace a menos, o sea, no llega...

37:24.280 --> 37:31.280

Bueno, no no sería como tal, sino palabras que tú dices como, no sé, está muy chingón, a toda madre, cosas así tú llegas a decir, bueno, se pudo decir otra cosa, como es increíble, asombroso, pero realmente también me cautiva. Y que otra cosa, que la iluminación sea buena, que lo que está mostrando en el vídeo sea claro, no cosas sumamente.

37:53.280 --> 38:01.280

Muy bien. Vamos a pasar a otra pregunta y les digo, independientemente de si lo han utilizado o no, me gustaría saber qué tanto valoran o en qué medida valoran el tener acceso o la posibilidad de tener acceso a una biblioteca virtual y física como la que tenemos nosotros en la UV y a los repositorios institucionales que tenemos.

38:19.280 --> 38:21.280

¿Es o no es importante para ustedes?

38:22.280 --> 38:29.280

Elian, a mí sí se me hace muy importante, de hecho, la verdad no tiene mucho que entrar a la USB por primera vez, bueno, por segunda vez, porque la primera fue hace mucho tiempo, pero, o sea, el ver todos los libros con los que uno cuenta, que sí es grande, sí me parece muy importante, ¿no?, como poder recorrer a tantas fuentes, y bueno, de manera virtual, sinceramente para mí, a pesar de que tiene su mérito, como no me gusta leer de manera virtual, no le doy tanta importancia realmente, o no se me hace tan importante para mí, pero yo sé que sí lo es, pero yo no recurro a ese medio. ¿Los demás?

39:04.280 --> 39:13.280

A mí me parece importante porque así tenemos fuentes que, por ejemplo, en la mayoría son recomendadas por los mismos profes, entonces te dice, ve y busca este libro, si yo voy a la USB, ahí está, igual en la biblioteca virtual también está, y bueno, siento que así es como, ya pasó el filtro de este libro, si te va a servir porque está en esta biblioteca que te estaba colgando la Universidad.

39:33.280 --> 39:37.280

Finalmente, sobre esta dimensión, les quiero preguntar algo, sobre esa dimensión, para ustedes, aprender en espacios digitales como las redes sociales y todo eso, ¿está resultando ser más significativo que venir a la Universidad, sí o no y por qué?

40:02.280 --> 40:09.280

Oralia, ¿aprendido de redes sociales o en la virtualidad en general?

40:09.280 --> 40:10.280

En general en la virtualidad.

40:11.280 --> 40:14.280

Como cuando estuvimos en pandemia con los profes en línea. Pero no necesariamente mediado por un profesor, con los recursos que tú tienes a disposición en internet. Pues depende de qué tan motivado estoy para el tema, porque igual si no me interesa tanto, estando en presenciales, luego me distraigo con cualquier cosa. Entonces es como, bueno, pero si sí me interesa, estoy como 100% concentrada, e igual tal vez no me interese, pero con algo, con alguna pieza de información que yo encuentre o que me ofrezcan, es de que ah, de ahí me engancha y es como que ya. Pero como tal, prefiero el presencial, porque así me siento como con la responsabilidad de prestar atención.

41:09.280 --> 41:12.280

Es muy fuerte eso, muy bien, muy bien, por acá.

41:12.280 --> 41:19.280

Elian, bueno, a mí la verdad sí me gusta mucho aprender de manera virtual, no específicamente en las clases como hice, ya está acá del otro punto, porque al ser yo muy distraído, luego algo que me pasó mucho en las clases, es que si el maestro está exponiendo y por un minuto volteeé o hizo otra cosa, y ya luego retomar con la clase ya es difícil porque ese minuto que te perdiste ya pasó a otro tema, ya te quedaste atrás, te da pena preguntar, ya no supiste, y eso es algo que se puede hacer en los videos, no verlo como 30 veces, hasta que realmente ya entendí.

41:53.280 --> 41:54.280

Ok, a ver.

41:55.280 --> 42:02.280

Fernanda, de hecho, de los videos, estaba poniendo un ejemplo en una clase donde el profesor Soto, en pandemia subía su video del tema que trataba la semana, ¿no? Y en presencial, son todas sus clases el profesor Soto, y si me distraigo por un minuto, se me va la onda con él, sí se me va la onda, y ya no, como que no lo puedo regresar para para decirle al profe, repítalo y virtualmente para mí fue mucho más fácil porque aunque el video durara 40 minutos, 30 minutos, lo pausaba minuto en por minuto o cuando yo tuviera duda y yo investigaba aparte, y entonces para mí fue como mucho más práctico aprender, y pues para mí prefiero virtualmente porque aparte que a lo mejor hay muchos profesores que no están como actualizados en temas recientes, o no solo temas, sino en general de la cotidianidad y así, y pues en internet encuentras todo, todo.

43:02.280 --> 43:09.280

Ok, qué fuerte. Híjole que haya aparecido eso aquí en el grupo, me entusiasma mucho.

43:09.280 --> 43:14.280

Muchas veces en los videos el exponente el que sea, siento que se esfuerza mucho porque lo entiendas o lo hace muy breve o usa palabras de nuestro lenguaje o más cotidianas, y siento que muchas veces un maestro no está, o sea, lo que ves en una red social está muy enfocado a ganar tu visualización, tu like, y un maestro no, obviamente, ¿no? Entonces, siento que lo que ves en internet es como de que por favor velo, se esfuerza porque realmente lo entiendas

y te quedes hasta el final del video, y un maestro realmente no, quiere que aprendas, pero muchos tampoco se esfuerzan porque sí lo estás haciendo, ¿no?

44:02.280 --> 44:03.280

Híjole.

44:03.280 --> 44:09.280

Bueno, Fernanda, igual hay muchos maestros que a lo mejor su método no es tan efectivo, o sea, a lo mejor ya llevan dando clases, no sé, en veinte, treinta años, y, o sea, no lo quiero decir, pero es la verdad, ya se quedaron con un método que ya no funciona, que ya no esté redituable ahorita, y como él dice en youtube o los youtubers o los influencers, pues su trabajo es engancharte, su trabajo es que por eso me pagan, ¿no? por tus visualizaciones, y quieras o no, lo hacen breve y te atrapan, y es como una manera más práctica, yo que soy muy visual para aprender, es una manera muy práctica de decir, ahí voy a investigar esto, y si es, por ejemplo, una pregunta y el video tiene cinco minutos o cuatro minutos que dura, digo, no, pues prefiero ver el video a leer un libro como de diez mil hojas.

45:00.280 --> 45:04.280

Cuenta mucho para lo que han recuperado ustedes dos, que alguien se esfuerce por atraer su atención. ¿Por acá ibas a comentar algo?

45:12.280 --> 45:16.280

Yo, de hecho, no tengo como un favorito porque, digamos, en las clases virtuales sí, se podía grabar la clase, y al principio sí estaba bien porque decía, bueno, le ponía atención al profe, tomó notas y si me faltó algo, lo refuerzo, ¿no? Al estar continuamente en ese entorno, como que me aburría y cuando sabía que la clase estaba grabada, ya no iba a poner atención y tampoco iba a ver el video, hasta que nuevamente el profe sacara una actividad o un examen respecto al tema que se dio antes, sino ahí sí ponía el video, veía todo un minuto, y así era la actividad, y en la clase presencial, bueno, ya cuando ya regresamos, me fue un poco mejor porque ya podía estar en ese entorno y puedes darles atención, pero también tiene como ciertas ventajas porque si el profe está explicando rápido, ya no te puedes como que regresar, ¿no? Ya lo que ya se vio, pues ya ni modo, ¿no?

46:19.280 --> 46:24.280

Y como hables rápido a algunos profes, debo de tomar notas, pero no, no llega como todo, así que cada uno tiene como sus ventajas y sus desventajas. Y sus desventajas, es cierto.

46:29.280 --> 46:32.280

Bueno, le doy la bienvenida a Isabel. Estamos platicando justamente sobre la alfabetización mediática e información, ¿qué prefieren, si la virtualidad para aprender o los profesores?

46:45.280 --> 46:51.280

Bueno, yo en lo personal, sin duda, lo presencial. O sea, la virtual para mí había muchos distractores, ya sea porque no estaba en un ambiente apto o porque de plano no quería prestar atención. Entonces, pues más que nada eso, ¿no? Y lo presencial, siento que como que atrapa más mi interés por aprender, además que también lo que comentaba la compañera, siento que algunos maestros se quedaron con un método como obsoleto, que, pues no nos incitan a aprender, ¿no? O sea, se quedan como que ya en lo anterior y como que no renuevan sus métodos de aprendizaje.

47:32.280 --> 47:40.280

Fernanda, por ejemplo, son muy pocos y pocos los profesores que yo digo valen la pena.

47:40.280 --> 47:44.280

Por ejemplo, había un profesor que se apellidaba Carrillo. Yo creo que a ustedes ya no les tocó, pero es, neta, el único profesor que yo he dicho va, o sea, yo aprendo, o sea, yo nunca he hecho apuntes en lo que llevo de la carrera, la neta, pero con ese profesor me motivaba, o sea, neta, yo decía, me gusta su clase, aparte de que él sabía mucho sobre el tema, su clase era como de tienes que estar atenta, e igual es el único profesor que como me ha retado como de, o sea, si yo te pregunto tienes que saber a investigar más, y es muy raro que yo haya encontrado un profesor así y es el único que yo he dicho sí me gusta la carrera.

48:26.280 --> 48:28.280

Creo que sí da clases todavía aquí, ¿no?

48:51.280 --> 48:55.280

Bueno, necesito otra pregunta, ya casi estamos hacia el final, no se me desesperen.

48:58.280 --> 49:03.280

¿Qué significa para ustedes producir conocimiento? ¿Qué implica y qué significa? ¿O qué se imaginan que significa que implica producir conocimiento?

49:21.280 --> 49:28.280

Isabel, investigar, indagar para poder resolver dudas.

49:30.280 --> 49:36.280

Yasmin, creo que para generar conocimiento hay que proponer, proponer e innovar estos conocimientos previos que encontramos en cualquier lugar y tratar de recuperar de nosotros mismos algo diferente sobre eso.

49:55.280 --> 50:01.280

Fernanda, para mí es que una persona tenga curiosidad por saber algo, porque siento que si una persona ya nos hubiera preguntado para qué sirve esto, para qué me va a ayudar esto o qué es esto, no sabríamos nada.

50:15.280 --> 50:17.280

Claro, muy bien. ¿Alguien más quiere opinar en esta pregunta?

50:22.280 --> 50:30.280

Yo creo que para generar conocimiento primero tenemos que ser críticos o plantear dudas para que a raíz de eso empecemos a buscar la respuesta y logremos llegar con resultados mediante la investigación, reunir información que nos va a llegar a una conclusión que va a permitir nuevo conocimiento.

50:51.280 --> 50:53.280

Muy bien.

50:53.280 --> 50:58.280

Pregunta, me gustaría reflexionar en esa parte.

50:58.280 --> 51:03.280

¿Qué habilidades piensan ustedes que debe de poseer alguien, cualquier persona, para producir conocimiento?

51:13.280 --> 51:20.280

Isabel, yo digo que saber buscar información, seleccionar, analizarla, que pueda ser crítico con lo que está leyendo.

51:25.280 --> 51:27.280

¿Alguien más?

51:27.280 --> 51:32.280

Yasmin, creo que, como mencionó mi compañera en ese momento, plantear preguntas, saber plantear preguntas.

51:35.280 --> 51:38.280

Muchas gracias, ¿qué más?

51:38.280 --> 51:45.280

Elian, yo creo que algo muy importante de lo que algunos maestros carecen es saber escuchar y estar abiertos a hacerlo.

51:47.280 --> 51:49.280

Muy bien.

51:49.280 --> 51:53.280

¿Alguna más? ¿Alguna otra habilidad? Esa habilidad de la escucha es importante.

51:53.280 --> 51:55.280

¿Qué más?

51:55.280 --> 51:59.280

La habilidad de saber a quién preguntar, porque tampoco vas a ir con una persona que no sabe nada a investigar algo que tú quieres conocer. Tiene que ser como alguien que tenga experiencia, o sea, un poco más especialista en el tema.

52:12.280 --> 52:14.280

Muy bien, muchas gracias. ¿Alguna más que quieran agregar sobre eso?

52:18.280 --> 52:22.280

Bueno, esta pregunta es un poquito sobre su representación mental. ¿Qué piensan o, en todo caso, opinan de las personas que producen conocimiento?

Científicos, académicos, etcétera. ¿Qué opinión tienen sobre esas personas?

52:34.280 --> 52:40.280

Elian, yo la admiro a cualquier persona que produzca conocimiento, yo la admiro, porque tú ponerte a exponer de un tema, pues ya habla de que sabes de él, y bueno, si alguien expone ya sabe más que yo, no me expongo por algo. Entonces, pues para mí ya es respeto y es como, qué bueno que lo hace. Qué bueno que alguien se preocupa en impartir conocimiento para que la demás gente conozca.

53:03.280 --> 53:04.280

Bien, ¿alguien más?

53:04.280 --> 53:13.280

Yasmine, creo que son personas que llevaron sus habilidades un poco más allá para hacer algo diferente.

53:14.280 --> 53:16.280

Y hago una pregunta similar a esta.

53:16.280 --> 53:21.280

¿Es deseable una vida como la que llevan esas personas para ustedes, que no están aquí con un muro o no? ¿O no se aventurarían a producir conocimiento a nivel científico?

53:29.280 --> 53:37.280

Isabel, bueno, en lo personal no es algo a lo que yo diría que me quiero enfocar.

53:37.280 --> 53:44.280

Yo me quisiera enfocar en otras ramas, pero siento que sería muy útil. O sea, muy útil para, pues ahora sí que no solo para la carrera, sino para la vida diaria, el saber producir conocimiento.

53:53.280 --> 53:54.280

¿Alguien más?

53:55.280 --> 54:00.280

Yo toda mi vida he estado peleado con el concepto de enseñar o impartir conocimiento. Siento que, bueno, a mí no me gusta en realidad. Pero justamente hace rato estaba pensando de que, bueno, o sea, era no un tema específico, no, pero más general. Era de que, pensándolo bien así, de que dije, bueno, si supiera mucho de esto, sí me gustaría compartirlo.

Porque siento que con toda la idea de lo que siento que les hace falta a los maestros, y si yo la lograra ejecutar, lo haría bien. Y fue como, bueno, si en mi futura vida sí llegara a ser un experto o ser un conocedor en cierto tema, sí me gustaría impartirlo.

54:40.280 --> 54:41.280

¿Alguien más que quiera participar?

54:42.280 --> 54:49.280

Yasmin, creo que sí es algo que me gustaría explorar, pero no es algo en lo que me gustaría enfocarme.

54:51.280 --> 54:53.280

No te enfocarías, pero sí explorarías.

54:53.280 --> 54:54.280

Sí.

55:01.280 --> 55:07.280

Pregunto, ¿qué significa para ustedes la expresión investigar se aprende investigando?

55:08.280 --> 55:22.280

Me suena algo como la frase de los errores aprenden, en el que a través de tus propias experiencias vas generando el aprendizaje sobre algo.

55:24.280 --> 55:32.280

Fernanda, como nuestra compañera Galilea mencionó hace rato que cuando investigas sobre un tema a veces se desvía porque encuentra otras cosas.

55:33.280 --> 55:34.280

Eso me suena, ¿no?

55:34.280 --> 55:45.280

De que a veces vas por un tema pero encuentras como subtemas o otras ramas que tú dices ok, también quiero investigar y terminas aprendiendo otras cosas mientras estás investigando sobre un tema de ciencia.

55:47.280 --> 55:49.280

¿Algo más que quiera agregar sobre eso?

55:53.280 --> 55:59.280

Isabel, bueno, yo también ahí incluyo lo que comenta la compañera Fernanda que es la curiosidad. Si tú tienes curiosidad vas a investigar por lo que tú tienes esa incertidumbre,

¿no? Y por lo mismo es que te genera más conocimiento el encontrar más información y te va generando más curiosidad el saber sobre dichos temas que vas encontrando.

56:16.280 --> 56:21.280

Entonces siento que para, o sea, ahora sí que para aprender tú tienes que saber investigar.

56:22.280 --> 56:26.280

Bueno, yo también, Elian, quería agregar algo que es que investigue.

56:26.280 --> 56:27.280

¿Cómo era la frase?

56:28.280 --> 56:39.280

Bueno, también me suena de que muchas veces tu primera investigación ya te sacaste siete, yo qué sé, y pues a veces el siete es como, quién sabe, ¿no? Pero tú mismo te diste cuenta ya que la leíste o años después de que ah, me faltó esto, ah, debí también hacer esto, así habría estado más completa. Y con cada, ahora sí que es de prueba y error, hasta que ves que realmente tienes un resultado como el que tú deseabas, como el que tal vez el maestro deseaba, o un resultado completo, ¿no?

56:58.280 --> 57:00.280

Ok, excelente.

57:00.280 --> 57:03.280

Oigan, quiero agregar una pregunta así como extra.

57:04.280 --> 57:13.280

Si pudieran ayudarme a describir cómo son las pantallas de sus computadoras o de sus celulares cuando están investigando algo. ¿Qué cosas abren si son de esas personas que abren muchas pestallitas y se atora la computadora porque la memoria gráfica ya no resiste?

O si son de los que abren una pestalla y luego la analizan y después la cierran. Si al mismo tiempo están viendo WhatsApp, Facebook, Twitter, Instagram en la computadora, o también saliendo de una pantalla a la otra en el celular, ¿cómo es ese proceso en ustedes?

57:46.280 --> 58:06.280

Jasmine, pues yo entro a Google en la computadora y busco lo que vaya a investigar y ya los resultados que agarro en la página pues los voy abriendo en una pestaña diferente. Y ya después de que abro todas esas opciones que consideré, las leo o las visualizo o lo que vaya a hacer y ya comparo las que me sirven y las que no y pues ya discrimino la información. Y bueno, de repente me distraigo al que me lleve un WhatsApp, lo respondo o en el celular también estoy viendo algún video de YouTube y cosas así. Isabel, creo que yo ocupo el mismo método que la compañera.

58:34.280 --> 58:50.280

Yo busco lo que voy a investigar, igual abro varias páginas en internet y selecciono, analizo y ahora sí que despierto como mi crítica para ver cuál es la que me sirve más o qué información es la que más me entiendo. También me ayudo mucho de videos, yo soy mucho de escuchar, me pongo a ver videos del tema.

58:56.280 --> 59:10.280

Igual que la compañera, si me llega un mensaje lo abro, si estoy tan enfocada en el tema, o sea que de verdad estoy interesada, no lo abro, o sea es como que dejo el celular y ahí se queda hasta que termine.

59:10.280 --> 59:22.280

Pero cuando siento que no estoy tan concentrada, si es como de que agarro un celular, ya me meto a Insta, me meto a WhatsApp o algo y es que me queda un rato y después es como de ah, o sea estoy haciendo una tarea y como que me vuelvo a enfocar. Pero sí, la verdad es que son distractores.

59:27.280 --> 59:29.280

La descripción de sus procesos, por acá.

59:29.280 --> 59:39.280

Elian, la mía es prácticamente idéntica a la de las compañeras, solo que algo que yo hago es que por ejemplo si mi tarea es investigar qué son las galletas, inicio poniendo qué son las galletas y ahí va a aparecer. Pero entonces inicio con la pregunta así en Google y ya luego también busco por separado galletas, para ver si encuentro algo mejor y así, también abro aquí muchas pestañas y lo mismo, ahí sí ya sería lo mismo.

59:55.280 --> 59:59.280

¿Combinas con redes sociales, regresas y todo esto?

59:59.280 --> 01:00:08.280

En mi computadora nunca abro Facebook y nada de eso para no distraerme más, pero pues ese celular está al lado entonces, ese sí es un problema la verdad.

01:00:09.280 --> 01:00:10.280

Ok, por acá.

01:00:10.280 --> 01:00:24.280

Fernanda, la verdad a mí me gusta hacer más tarea en computadora de escritorio que en laptop, no sé por qué, en computadora de escritorio como que, no sé, como que hago las cosas más rápido.

01:00:24.280 --> 01:00:43.280

Y igual abro primero WhatsApp y de ahí abro YouTube, pongo música y ya luego igual como mi compañero Elian, pongo la pregunta así, si la pregunta son dos renglones, la pongo así literal y ya digo ok, lo que me aparezca.

01:00:43.280 --> 01:00:57.280

Y si no, voy como desglosando luego, o sea como partes de la pregunta y así, y si abro como 100 mil pestañas luego, pero hago una lectura rápida y ya la cierro y así, pero eso es como mi método.

01:00:57.280 --> 01:00:59.280

¿Qué tipo de música pones de fondo?

01:00:59.280 --> 01:01:03.280

Me gusta la música electrónica.

01:01:03.280 --> 01:01:08.280

¿Y te concentras con esa música también? ¿O sientes que te distraes?

01:01:08.280 --> 01:01:26.280

Es que no sé cómo explicarlo, o sea escucho la música y de hecho estoy como bailando, o sea no bailando, pero así estoy como al ritmo de la música, pero a la vez estoy poniendo atención a lo que estoy leyendo. O por lo regular como una película también, porque película que ya haya visto y que no me interese tanto, porque, así como igual pido como mi tiempo de, o sea antes de que acabe la película tengo que acabar esto.

01:01:40.280 --> 01:01:42.280

Ah, ok.

01:01:42.280 --> 01:01:49.280

Porque si digo no, no me voy a tardar las 10 horas haciendo eso, entonces antes de que acabe la película ya lo acabo.

01:01:49.280 --> 01:01:53.280

Fíjense, es una estrategia, muy bien, ok, por acá alguien quiere hablar.

01:01:53.280 --> 01:02:08.280

Quería agregar otra cosa, que también es que yo siempre he intentado y sigo intentando poner música, pero la verdad es que me cuesta mucho porque siempre digo, ah esa no me gusta tanto, o digo, ah creo que ya saco un álbum nuevo, entonces por eso no me sirve, pero hace no mucho vi a alguien que decía que te servía mucho ponerte una cancioncita que fuera

incrementando la rapidez y la verdad es que a mí sí me ha servido mucho, entonces hay una canción en Mario Kart que es la de la Hacienda Arcoiris, que hay un vídeo en YouTube que dura como tres horas y cada vez va incrementando, no dura una hora y cada vez va incrementando el ritmo y esa la pongo cuando es una tarea que empiezo a las 11 y después a las 12 porque cada vez que la escucho más rápido como que me pongo nervioso y ponerme nervioso por alguna razón me ayuda, hacer las cosas bajo presión me ayuda.

01:02:45.280 --> 01:02:46.280

Está bajo presión.

01:02:46.280 --> 01:02:47.280

Sí, entonces.

01:02:47.280 --> 01:02:48.280

Ok.

01:02:48.280 --> 01:03:05.280

Isabel, bueno yo a diferencia de mis compañeros, bueno en especial mi compañera, a mí no me sirve escuchar música a todo volumen, o sea música que se escuche bailar, yo tengo que estar con los audífonos, es como que me concentro más si pongo la música en alto.

01:03:05.280 --> 01:03:31.280

Y bueno, otra cosa también es que yo no trabajo bajo presión, yo tengo que organizarme días antes porque si no me estreso demasiado y siento que no me va a dar tiempo de nada, o sea yo mis tareas de 15 días las tengo que hacer mínimo 10 días antes porque si no siento que no me va a dar tiempo en esos 10 días.

01:03:32.280 --> 01:03:51.280

Fernanda, yo en todo lo contrario no puedo hacer una tarea con tanta anticipación, o sea no sé por qué, yo no puedo, o sea mi cabeza no me da y si al contrario sé que ya la tengo que entregar mañana o más bien en dos horas, sale mucho mejor. O sea, porque si yo me siento

desde 10 días antes no me sale y yo digo por qué no me sale, pero dos horas antes y hasta la acabo y digo wow.

01:04:01.280 --> 01:04:27.280

Oralia, yo para hacer mis tareas en la pandemia, bueno antes yo no tenía ningún problema, o sea me sentaba y todo, pero luego descubrí o no sé por qué, pero empecé a meterme mucho a leer novelas así en internet. Entonces yo, hay una regla que es AO3, ahí leo, entonces busco por ejemplo un tema o una pareja que me guste por procurar, pero son unos fanfics, una pareja o dos personajes, entonces busco cuáles son los que más likes tienen novelas. Y ya leo el sumario y estoy como ok esta me gusta, así como investigar esta, y fue un problema porque yo quería leerlas pero a la vez tenía tarea, entonces lo que hice fue crear otro perfil en Chrome, ve que ahora puede poner varios perfiles, de 1, 2, 3, ahora está mi perfil personal, en donde yo hablo cuando quiero leer o quiero hacer algo que sea nada relativo a la escuela y tengo un perfil específico para la escuela, ahí está de que mi nombre es mi matrícula, entonces cada vez que entro a Google para hacer alguna tarea, me meto a mi matrícula de estudiantes para no tener ese, como que me limito a no meterme en redes sociales desde esa cuenta porque yo no estoy en mi cuenta personal, no es mi espacio de entretenimiento, entonces ya por ejemplo ya en el ámbito de investigar la tarea es lo mismo, si está muy larga la pregunta y no supe desglosarla, sí la puedo desglosar, pero si sé más o menos cuál es el sujeto, cuál es el objetivo de la pregunta, ya mejor conocer la sociedad de la información características, y ya empiezo a abrir como ellos de diferentes páginas que creo que son confiables porque también hay unas que son presentaciones de slides, hay algunas que no son muy buenas, a veces no las abro, a veces sí o también los busco por imágenes, la presentación a veces que son como una definición que es muy buena y está en esa presentación, ya que vi la plantilla que sí me sirve, tal vez hay más información en esa presentación que sí me sirve, entonces ya me voy al sitio.

01:06:35.280 --> 01:06:55.280

Para si tengo tiempo o algo así, si pongo música, pongo música en YouTube y por ejemplo pongo a mis, me gusta el K-Pop, entonces me gusta Monster, y bueno Pistillas también me gusta, pero me gusta además otro grupo que se llama Monster, ellos son, la música que hacen es muy fuerte, pero sacaron discos en inglés, tienen dos, y hay otras canciones que son más lentas, más tranquilas, tengo playlists que ya salen hechas de alguien más, hay un video

específico de un tiempo que uno de los integrantes hizo programa de radio, entonces todos los días hacía su programa y a veces cantaba varias canciones o simplemente decía no ya ver cántate esta y ahí la improvisaba en ese momento, hay un compilado que me encanta, me encanta yo, yo lo pongo todos los días casi, entonces ese sí me sirve, me sirve porque me gusta y hasta me lo sé.

01:07:41.280 --> 01:07:42.280

Y te concentras.

01:07:42.280 --> 01:07:55.280

Sí me concentro, excepto cuando ya tengo como que el tiempo encima yo no puedo tener la música porque la música también me distrae, o sea sí, sí porque entonces como ya me la sé, ya me sé ese compilado, entonces llega un momento en el que yo estoy tan de que así es así, que, si escucho, capto tantito la música, yo estoy de ahí ya cantando, y ya valió, ya valió porque entonces.

Te concentras más en la letra que en lo que estás diciendo.

01:08:12.280 --> 01:08:30.280

Sí, igual y lo del k-pop me sirvió bastante porque como no sé coreano, o sea me gusta como que dirán pues que está, a menos que busque la letra pues ya, pero como no sé coreano pues no lo puedo cantar, nada más esto hay como música de ambiente y no estoy leyendo en español, en inglés nada más, en español y ya coreano, pero por regular música mientras estoy tratando de concentrarme a cien a cien de que ya tengo el tiempo encima no puedo poner música porque me distrae.

01:08:44.280 --> 01:09:03.280

Muy bien, oigan y la última para darnos, ¿cómo es su entorno ideal para aprender y para estudiar? ¿Cómo sería como su entorno ideal entre una mesa, luz tenue o con aire acondicionado, cómo sería?

01:09:03.280 --> 01:09:21.280

Elian, yo la verdad tengo mi escritorio, o sea soy una persona muy organizada y le gusta así como que el teléfono esté así, o sea como que todo simétrico y así, entonces, me gusta mucho el orden y por lo mismo mi espacio que es en mi cámara, tiene que estar, o sea siempre lo organizo igual y siempre prendo las lámparas específicas para que la iluminación esté, entonces tengo que estar muy bien tranquilo y tiene que estar en silencio o si yo pongo la música, pero a mí me cuesta mucho de que aceptaré a ponerlo en una cafetería o algo así porque como me distraigo muy fácil pues no me ayudaría a hacerla en una cafetería o en lugares así. Tiene que estar en silencio en el espacio.

01:09:46.280 --> 01:09:48.280

Como lo que tú has configurado.

01:09:48.280 --> 01:09:49.280

Ajá.

01:09:49.280 --> 01:09:51.280

¿Quién más?

01:09:51.280 --> 01:10:05.280

Jasmine, pues yo generalmente por ejemplo si tengo que hacer tareas las hago en mi cuarto, en mi cama, pero sí tiene que estar despejada toda mi cama, o sea solo tengo que ser yo y la computadora o el celular en lo que lo vaya a hacer y estar cómoda. Pero tampoco me afectaría como mi compañero estar en una cafetería o algo así mientras como que esté aislando todo lo demás lo que me rodea. Si tengo audífonos y solo estoy concentrada en eso pues no tengo problema en hacerle en cualquier lugar.

01:10:28.280 --> 01:10:30.280

¿Alguien más que quisiera?

01:10:30.280 --> 01:10:35.280

Isabel, yo siempre hago la tarea en mi habitación. Tengo igual que compañero como un escritorio y siempre, casi siempre es escuchar música. O sea, yo me tengo que aislar

escuchando música y también busco como mi comodidad. Si hace calor inmediatamente emprendo el aire acondicionado y si no, no me afecta estar sin él. Igual tengo que estar, bueno pues tiene que estar iluminado porque no me gusta tanto como forzar mi vista.

01:11:01.280 --> 01:11:11.280

Y pues en un lugar público no me cuesta tanto concentrarme, pero igual que la compañera siempre y cuando esté como que ignorando mi alrededor y solo como prestando mi atención en lo que estoy haciendo. Y en cuanto a las clases, o sea en las aulas, me gusta mucho que la clase sea como participativa, que sea como interactiva entre los compañeros, que haya participación de más partes del profesor y de los alumnos y no me gusta tanto que haya silencio en las aulas.

01:11:31.280 --> 01:11:39.280

O sea que esté como que cada quien en su, bueno cuando lo amerita está bien que cada quien está en su rollo, pero cuando no prefiero las clases como participativas.

01:11:44.280 --> 01:11:48.280

Sí, perdón. Adelante, adelante.

01:11:48.280 --> 01:11:59.280

Oralia, a mí me gusta que mi espacio no haya personas que yo conozca o con las que pueda hacer plática porque me distraigo. O que tampoco estén platicando, o sea por ejemplo que yo quiera hacer tarea en el comedor y mi mamá y mi abuela están ahí platicando. O en la cocina que está cerquita porque aquí está la cocina, yo las puedo escuchar. Yo no llego a un momento en el que me voy a concentrar en lo que ellas dicen o no me puedo concentrar en lo mismo. O sea, yo no estoy tratando de traerme esta atención, pero tampoco me puedo concentrar en lo mío. Entonces necesito estar en un lugar donde no haya gente hablando muy alto, que no haya gente hablando muy alto.

01:12:30.280 --> 01:12:37.280

Me di cuenta que sí me gusta hacer tareas en la USBI, 10 de 10 ahí. Si hay personas alrededor pero no están hablando, están concentradas en lo suyo. Y también siento que tengo un tiempo

limitado porque tampoco voy a quedarme en la USBI todo el día o toda la noche. Como en mi casa, que en mi casa estoy haciendo tarea y por ejemplo si no es para ese día, es para el otro. Todavía tengo toda la noche. Y digo, no, todavía no. Entonces me distraigo de que bueno, voy a dar chance. Voy a dar chance, vamos 5 minutos. 5 minutos que se hacen de ahí ahora. Y cuando quiero regresar es como, ay, me lleva, es muy tarde. Pero digo, no, todavía tengo toda la noche. Entonces me regreso y es como, no, nada más me ando saboteando muy misma. Y sobre la iluminación, me gusta que sea, que sí que esté iluminado. Tal vez no la gran iluminación, pero sí que no sea oscuro porque la computadora llega a cansar mi vista. Entonces, igual si llega a estar como la luz un poco baja, pues también bajo el brillo de la computadora para que no esté tan así. Pero no me gusta estar en la cama. No me gusta hacer computadoras. Estaría en la cama porque es muy incómodo para mí. No sé si es porque igual mi computadora tiene el problema de que necesita estar conectada porque ya la batería no le sirve. Entonces, me tengo que acercar o no sé, no me acomode en la cama. Tiene que ser una silla donde yo pueda estar, así como media erguida, pero no tanto. Pero igual yo me pego, ¿no? Y me gusta cuando la mesa está como un poquito más arriba de lo normal. O sea, me gusta que la computadora así. Igual y yo no sé si es cosa mía o qué, pero a mí me gusta tener la computadora desde que le cociné. Tengo que tener los brazos medio estirados.

01:14:31.280 --> 01:14:34.280

Pues muchísimas gracias por este tiempo que han dedicado.

01:14:34.280 --> 01:14:39.280

De verdad, les agradezco infinitamente porque sé que tienen otras actividades que hacer.

01:14:39.280 --> 01:14:43.280

Y pues gracias por tomarse el tiempo a estar aquí.

01:14:43.280 --> 01:14:47.280

Los voy a invitar a estos mismos compañeros que estamos aquí de unidos.

01:14:47.280 --> 01:14:55.280

Los voy a invitar a la otra fase entonces para que estén pendientes en el grupo en el momento en que les requiera.

01:14:55.280 --> 01:15:05.280

Igualmente darles la confianza de que si requieren algún justificante porque estén faltando alguna clase en próximas ocasiones,

01:15:05.280 --> 01:15:11.280

sin ningún problema yo les puedo firmar el papel para que lo puedan presentar con sus profesores, ¿sabes?

01:15:11.280 --> 01:15:18.280

Ya nada más me notifican y yo lo genero y les pongo el justificante para que puedan presentar, ¿sabes?

01:15:18.280 --> 01:15:20.280

Muchísimas gracias, cuídense mucho.

01:15:20.280 --> 01:15:21.280

Muchas gracias.

01:15:21.280 --> 01:15:25.280

No sé si me pudieran ayudar igual a regresar estas maquitas.

01:15:25.280 --> 01:15:27.280

Ya yo limpio allá atrás.

01:15:27.280 --> 01:15:29.280

Muchas gracias.

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”

www.uv.mx

