



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

La construcción de la Identidad de Aprendiz y de Entornos Personales de Aprendizaje de estudiantes de la Universidad

Alicia Alvarez de León

Doctorado en Psicología

Facultad de Psicología

Universidad de la República

Montevideo

2022



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



**La construcción de la Identidad de Aprendiz y de Entornos Personales de Aprendizaje de
estudiantes de la Universidad**

Alicia Alvarez De León

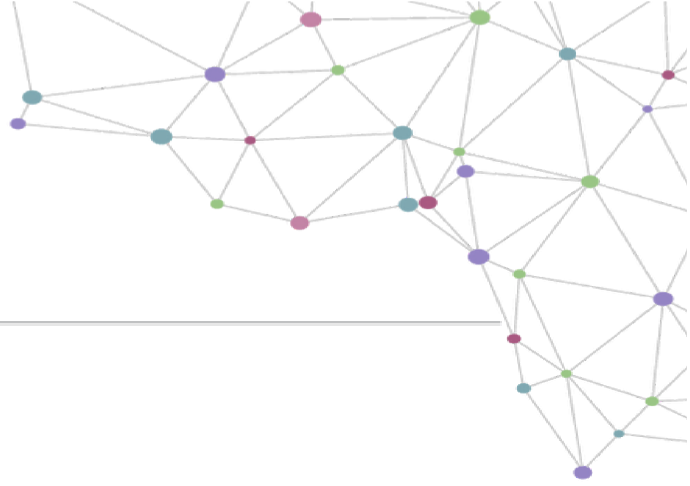
**Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Doctora en Psicología en el marco del
Programa de Doctorado de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República**

Director: Dr. César Coll Salvador, Catedrático emérito, Universidad de Barcelona

Co-Director: Dr. Leonardo Peluso, Profesor Agregado, Universidad de la República

Montevideo

2022



Álvarez de León, Alicia

La construcción de la Identidad de Aprendiz y de Entornos Personales de Aprendizaje de estudiantes de la Universidad / Alicia Alvarez de León. – Montevideo: Udelar.FP, 2022.

494 p., il.

Tutor: Dr. César Coll Salvador.

Director: Dr. Leonardo Peluso Crespi.

Tesis (doctorado): Universidad de la República. Facultad de Psicología, 2022.

Referencias bibliográficas: pp. 363-396.

1. Identidad de Aprendiz – 2. Entornos Personales de Aprendizaje digitales – 3. Estudiantes de grado
-- 4. Universidad de la República – I. Autor – II. Título.





Esta tesis se desarrolla en el marco del Programa de Doctorado de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Uruguay), dando inicio al proceso en la 2da cohorte de este, a finales del año 2016. La inscripción institucional a lo largo del desarrollo de la misma ha sido al Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progesa) de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Universidad de la República (Udelar). Ha sido posible con el apoyo de la Comisión Académica de Posgrado (CAP) de la Udelar, a través de su programa de “*Becas de Apoyo a Docentes*”.

El desarrollo de esta tesis también está vinculado con las tesis y producciones del Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa (GRINTIE) del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona (UB), centralmente en la línea de investigación sobre la Identidad de Aprendiz, lo que desarrollaremos más profundamente en el apartado *Antecedentes teóricos* en la *Introducción* de esta tesis. En este marco, se realizaron tres estancias de investigación en el GRINTIE en el transcurso del desarrollo de este doctorado, que contaron con el apoyo del programa de Movilidad e Intercambios Académicos (MIA) de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Udelar, y con el programa de apoyo a Recursos Humanos de la CSE de la Udelar. En una de las estancias también se contó con el apoyo de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP).

En el desarrollo de este trabajo hemos adoptado algunos compromisos ideológicos que nos gustaría compartir para facilitar la comprensión de ciertas decisiones. Nuestro principal compromiso es con un posicionamiento desde las epistemologías feministas y decoloniales, lo que ha presentado al menos cinco implicaciones:

Propender siempre al desarrollo de una *reflexividad fuerte* sobre nuestra producción, aceptando el desafío de centrarnos no en el recorte académico y científico sino también en los aspectos de la producción académica que quedan por fuera y que, por tanto, quedan generalmente invisibilizados en los procesos de investigación (García y Ruiz, 2019a; Harding, 1996; Guber, 2014 en Ruiz y García, 2018). Uno de los aspectos que es invisibilizado en la producción científica es la perspectiva de género, lo que da paso a la siguiente implicación.



A lo largo del texto utilizamos el sustantivo femenino “las personas” y, por tanto, es el femenino el que utilizamos como género no marcado. En los casos en los que es posible, utilizamos términos genéricos que no identifican género, como son: el profesorado, el alumnado, entre otros. En otras oportunidades, nos hemos visto en obligación de mencionar por lo menos dos géneros (por ejemplo, las y los estudiantes), y en los segmentos que presentan mayor flexibilidad incluso hemos utilizado términos no binarios, como les.

En las referencias bibliográficas incluimos los nombres de pila, además de las iniciales, con el objetivo también de visibilizar a las mujeres en las publicaciones. Para hacerlo adoptamos la adaptación realizada por la Universidad Oberta de Catalunya (UOC) de los criterios generales de citación de la American Psychological Association (APA) [Asociación Americana de Psicología] en su 7ª edición, que cuenta con el visto bueno de la APA. Lo mismo hacemos a lo largo del texto, en algunos segmentos en los que especialmente queremos expresar un diálogo con las autoras y/o autores o deseamos visibilizar, particularmente, su género. Si bien la identificación que se puede realizar del género de las personas a través de este método es heteropercibido y no autopercibido, como sería ideal, consideramos que representa, igualmente, un avance en este sentido.

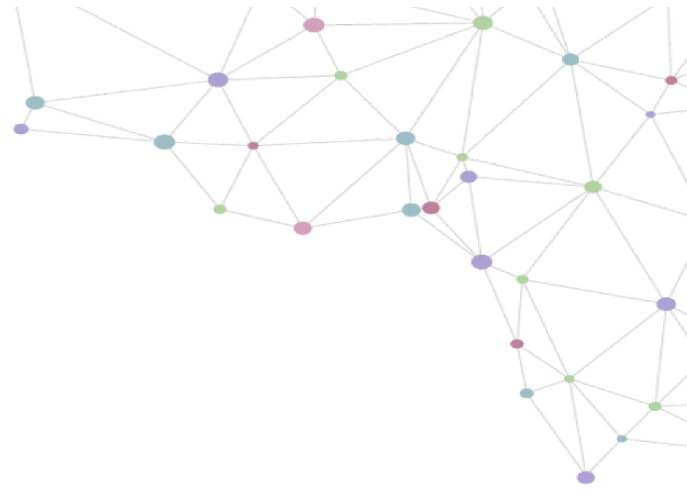
Otro aspecto en el que ha impactado este posicionamiento es en la conformación del tribunal de esta tesis, compuesto en su totalidad por mujeres. Las investigadoras que serán parte del tribunal de la tesis y de la defensa pública son:

1. Prof. Tit. Dra. Anna Engel, Universidad de Barcelona.
2. Prof. Dra. Wilsa Ramos, Universidade de Brasilia
3. Prof. Adj. Dra. Algeless Milka Pereira, Universidade Federal do Piauí.
4. Prof. Agda. Dra. Virginia Rodés, Universidad de la República.
5. Prof. Agda. Dra. Esther Angeriz, Universidad de la República.
6. Suplente, Dra. Deydi Saballa, Universidad Autónoma de Chile.

Lo que nos lleva al siguiente punto: el compromiso con las epistemologías decoloniales y la visibilización de la producción científica y académica de América Latina, especialmente de las mujeres y disidencias latinoamericanas. Partiendo del origen propio como uruguaya y, por tanto, como investigadora y autora latinoamericana, y procurando incluir a lo largo del trabajo aportes de autoras y autores latinoamericanos, como son, por ejemplo, la mayor cantidad de productoras de conocimiento sobre la Identidad de Aprendiz, originarias de países como Brasil, Chile, Colombia y Uruguay.

Finalmente, si bien en términos generales la circulación de esta tesis se realizará de forma digital,

sostenemos un compromiso medioambiental que nos ha llevado, por ejemplo, a utilizar una fuente de tamaño pequeño y sin serifas -Calibri 11-; hemos reducido el interlineado sugerido por la APA, utilizando 1,5 en vez de 2; y utilizamos la séptima edición de las normas APA que, por ejemplo, estipula que a partir de 3 autoras o autores siempre se abrevia utilizando la palabra et al. luego del nombre de la primera, lo que también reduce la extensión del texto y lo vuelve más legible.



A mi árbol genealógico todo,
desde las primeras semillas
hasta los más frescos frutos





Agradecimientos

El sentimiento de gratitud que siento al escribir estas palabras es inmenso, dudo razonablemente de la capacidad del lenguaje escrito para poder expresarlo, sin embargo, también me invade la necesidad de agradecer en este momento de finalización y cierre de este proceso.

El primer lugar es para mi familia: Cata, Gerardo, Ana, Augusto, Camila, Andrés y Victoria, son mi clan, me han apoyado en todo -de esta tesis y de esta vida-, muchas veces de forma manifiesta y muchas otras de forma latente, casi imperceptible pero siempre ahí, cuando lo esperé o lo pedí y cuando no me lo esperaba. Gracias siempre por nuestro *leitmotiv*: la sorpresa.

A las 351 personas que participaron del estudio empírico que permitió la realización de esta tesis, muchas gracias por tomarse el tiempo de contestar un formulario extenso y detallista, gracias a quienes además se sumaron a realizar la entrevista, abriéndome las puertas a sus experiencias de vida. He aprendido mucho gracias a Uds., espero que su participación en este estudio también haya suscitado reflexiones y aprendizajes propios, y que los resultados y conclusiones de esta tesis sean respetuosos y fieles, y puedan ser un canal para que sus experiencias y voces sean escuchadas.

A mi *forever* director Dr. César Coll Salvador, gracias por siempre brindarme lo mejor que podías, incluso cuando las tareas te pudieran desbordar siempre me leíste con cariño y respeto, me recibiste en Barcelona con alegría y calidez, me incluiste en tu grupo de investigación y me animaste a participar activamente. Tus palabras son las que me han guiado en mi trayectoria académica de posgrado, las que me motivaron a lanzarme a realizar el doctorado y a elegir este tema, a no desistir, a pulirme, a perfeccionarme, a intentar ser mejor. Gracias a mi co-director Dr. Leonardo Peluso por el respeto por mis tiempos y mis desarrollos, por el intercambio, por el generoso té *yogui* y lo casero de nuestro encuentro.

Este producto final no hubiera sido posible sin mi grupo de co-pensantes, de amigos, de interlocución, discusión y cariño, la *Thesis Race*. Gracias Jaime por ser el eslabón inicial de un acompañamiento mutuo que me permitió no desistir cuando el hilo que me unía a mi tesis era el más fino. Antonio, has sido un descubrimiento paulatino y *marabriloso*, y has impulsado esta tesis en modo *turbo*. Mariana, no hay palabras para mi gratitud, así como no las hay para tu generosidad, esta tesis te debe mucho, porque también la has pensado, la has leído, la has criticado, la has corregido, pero

además, para que sea posible me has recibido en tu casa y en tu familia, me has hecho tía/madre de Emma y Maya, a quienes también les agradezco la alegría, los aprendizajes y el amor. Extiendo este agradecimiento a Ronald que me recibió como parte de su familia, y cuyo corazón y generosidad son inmensos.

Gracias al Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa por acogerme a lo largo de estos años y de mis tres estancias académicas en la Universidad de Barcelona, gracias también a todas las personas que han formado parte de este grupo y con las que he tenido la oportunidad de compartir y enriquecerme. Especialmente mi más profundo agradecimiento a Anna por tu generosidad y por la posibilidad de aprender siempre más a tu lado. Gracias también a Leili por ser la piedra fundante de este modelo de Identidad de Aprendiz. Y muchas gracias a Antonia por acogerme como colaboradora de tu tesis sobre este tema, así como en tu familia, gracias por compartir conmigo lo más valioso. Muchas gracias a mis compañeras del Máster Interuniversitario de Psicología de la Educación, especialmente Nerea -mucho más que compañera, amiga para toda la vida-, Deydi -por los kilómetros compartidos-, Tati, Lili, Ruben y Miros. Y a Vir por ser la responsable de que me lanzara a la aventura de realizar un Máster en Barcelona, gracias a lo que hoy estoy aquí. También va mi saludo cariñoso y agradecimiento a las personas que me recibieron para compartir piso en Barcelona en cada una de mis estancias allí, Shamaly, Juan Carlos y Lorena; Sara y Camila. Agradezco también a Mauro, Jeymy, Paloma y Dante por ser parte de este proceso, y a Vicky, Mai y Karin por sus transcripciones.

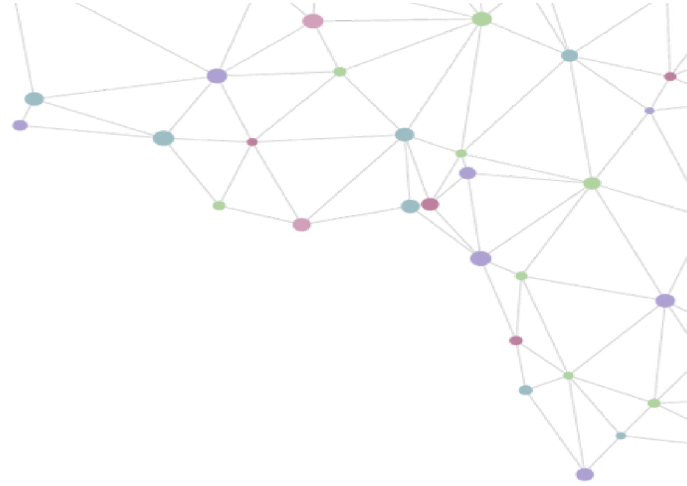
A la Universidad de la República (Udelar) toda, por la beca de posgrado y las múltiples becas de movilidad y recursos humanos sin las que esta tesis no sería posible, gracias. Especialmente la CSE y el Progresá merecen mi agradecimiento, por las condiciones laborales que me han facilitado la flexibilidad necesaria para poder realizar esta tesis, así como por las personas con las que he compartido en los equipos de trabajo a lo largo de estos años. Gracias a Carina y a todo el equipo del Progresá y, especialmente, gracias a mi equipo actual de trabajo, Gabriela, Verónica, Victoria, Cecilia, Edward, Kail, Leticia y Lorena, por la paciencia ante mis ausencias y desgaste emocional y mental, por cubrirme y por estar siempre atentos a mis tiempos de tesis. Además, muchas gracias a las personas de los otros grupos y equipos de trabajo que también han estado pendientes de los devenires de esta tesis y han colaborado en todo lo que han podido, a las compañeras del *Núcleo*, al *ETI*, la *METEC*, la *MIE*, el *PEC* y los equipos del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR), y la *Comisión Central*. Muchas gracias, en especial, a las y los estudiantes de la Universidad en situación de privación de libertad, por hacer de mi trabajo una actividad tan reconfortante y significativa, por preocuparse por mi y por esta tesis, por enseñarme constantemente y animarme siempre a dar un poco más y ser un poco mejor. También gracias al

programa de Doctorado de la Facultad de Psicología de la Udelar, a las personas que han sido parte de la dirección académica y a la secretaría, así como a las, les y los docentes con quienes he tenido el placer de realizar cursos.

Retomando mi fuero personal, gracias a mis tías, tíos, primas y primos, de sangre y del corazón y a mis sobrinitos, por siempre estar al pendiente de mis avances y darme ánimo de forma constante. Especialmente le debemos la belleza estética de esta tesis a Lorena, gracias por tu arte y tu corazón.

Antes de terminar, aunque sea atípico agradecer a un fenómeno o actividad, me siento obligada a agradecer a la *música*, si la expresión artística y vocal no hubiera sido parte de mi vida en este tiempo, sin lugar a dudas, esta tesis no sería posible, tal vez no existiría o seguramente su calidad sería mucho menor. Mantener la actividad musical me ha sostenido y energizado para poder afrontar el camino de esta tesis, que por momentos ha sido extremadamente duro. Especialmente, gracias a Lu, por ser mi dos en este andar y no mantenerme animada a través del cariño y la admiración compartida sino impulsándome siempre a terminar esta tesis, siendo paciente con mis estados de ánimo y facilitando incluso tu computadora para ello. También a Luciano, a las *Señoritas* y a *Mujeres y Disidencias en la Música en Uruguay*, y a todas las personas que han participado conmigo de esta actividad, sea como colegas o como público, muchas gracias.

Finalmente, dedico este párrafo de cierre a mis amigas, amigos y amigos. Porque han sido la fuente inagotable de energía y amor que me ha mantenido a flote, a veces a duras penas y otras a todo vapor. A Fabi y José no tengo palabras para agradecerles su amor e incondicionalidad. Gracias Saant por tu sonrisa y tu mirada. Gracias Gonzo y Rodri por el orgullo y la historia. Gracias Seba, porque siempre arda Madrid. Gracias Carlita por el calor de nuestra amistad y a Milton por la ayuda metodológica, a ambos y a los gurises por las cenas en familia. Gracias Bety por el amoroso respeto a nuestros tiempos. Gracias *Mei* por la escucha y el compartir, por la lectura y la corrección, la paciencia y el amor, la compu y la feria, y por todo aquello que es imposible expresar aquí. Gracias Vic por estar siempre dispuesta a ayudarme incluso cuando, tal vez, vos necesitaras la ayuda tanto como yo, y gracias a Chano por la asistencia tecnológica. Gracias a Alex, a Gaby, a Lu (*Mei*), a Nico, a Franco, a Debi, a Day, a Şahin, a Damian y Seba, a las *Gurisas*, a las *Hermanitas*, al *Quinteto* y a la familia de *Oneness Uruguay* por nuestros vínculos y la magia de los encuentros. Sin el cariño y sostén de todes Uds. esta tesis no hubiera sido posible. Y a todas aquellas personas que no se encuentran aquí incluidas pero que han sido parte: muchas gracias.



“¡Dios mío! ¡Dios mío! ¡Qué extraño es todo hoy! ¡Y ayer, en cambio, era todo normal! ¿Habré cambiado durante la noche? Vamos a ver: ¿era yo la misma al levantarme esta mañana? Casi creo recordar que me sentía un poco distinta. Pero si no soy la misma, la pregunta siguiente es ¿quién diablos soy? ¡Ah, ese es el gran enigma!”. Y se puso a pensar en todas las niñas amigas de su misma edad, por ver si se había transformado en alguna de ellas.

“No soy Ada, estoy segura de que no -dijo-, porque lleva largos tirabuzones en el pelo, y el mío en cambio no tiene tirabuzones; y estoy segura de que tampoco soy Mabel, porque yo sé un montón de cosas, y ella..., ¡ella sabe poquísimas! Además, ella es ella, y yo soy yo, y... ¡Ay Dios mío, qué enrevesado es todo esto!”

—Lewis Carrol, Alicia en el país de las maravillas



Lista de Figuras

Figura 1. Proporción de personas usuarias de celular, según actividades realizadas (%) - 2010, 2013 y 2016.	32
Figura 1.1. Imagen de la metáfora del prisma de cristal para la comprensión de la perezhivanie	69
Figura 2.1. Modalidades de construcción de la Identidad de Aprendiz según las coordenadas temporoespaciales.	90
Figura 2.2. Elementos de la construcción de la Identidad de Aprendiz.	95
Figura 4.1. Fórmula para calcular el tamaño de la muestra.	138
Figura 5.1. Características de uso del total de dispositivos digitales según frecuencia (%)	189
Figura 5.2. Características de uso del total de redes sociales en línea y aplicaciones móviles según frecuencia (%)	191
Figura 5.3. Representación gráfica de los entornos digitales según la frecuencia de uso de las TDIC.	192

Figura 5.4. Frecuencia total de uso de TDIC en porcentajes, agrupadas según la clasificación y ordenadas según la mediana.	195
Figura 5.5. Personas con las que se comunican a través de redes sociales en línea y aplicaciones digitales según el tipo de TDIC.	196
Figura 5.6. Frecuencia de uso de las redes sociales y aplicaciones digitales según se aprende o no en los distintos contextos.	204
Figura 5.7. Frecuencia de uso de dispositivos digitales con y sin aprendizaje en cada contexto.	205
Figura 5.8. Frecuencia de los tipos de aprendizajes según la clasificación de las TDIC.	210
Figura 5.9. Frecuencia de participación en distintos tipos de actividades mediadas por TDIC.	213
Figura 5.10. Valoración de la competencia en el uso de TDIC en actividades de la Universidad	216
Figura 5.11. Valoración de la motivación en el uso de TDIC en actividades de la Universidad.	217
Figura 5.12. Valoración de la satisfacción en el uso de TDIC en actividades de la Universidad	218



Lista de tablas

Tabla 4.1. Correspondencia de cada fase de la investigación para cada pregunta en función de los objetivos de la investigación	136
Tabla 4.2. Características de la muestra proyectada en función de las características de la población de la Udelar	139
Tabla 4.3. Comparación de datos sociodemográficos entre la población estudiantil de la Udelar y la muestra	141
Tabla 4.4. Comparación del avance en la carrera entre la población de la Udelar y la muestra, según cantidad de materias aprobadas	143
Tabla 4.5. Diferencias entre la muestra alcanzada y la muestra proyectada según Área u oferta académica de la Udelar	144
Tabla 4.6. Diferencias entre la muestra alcanzada y la muestra proyectada para el género según Área de la Universidad.	146
Tabla 4.7. Criterios para la construcción de los cuatro perfiles	147
Tabla 4.8. Frecuencia de conglomerados y datos sociodemográficos en cada perfil	148
Tabla 4.9. Distribución de los perfiles dentro de cada Área	149
Tabla 4.10. Distribución de los perfiles dentro de cada elección de género	149
Tabla 4.11. Características de las y los participantes entrevistadas/os para cada perfil de uso	150

Tabla 4.12. Cantidad de casos para cada categoría del muestreo polietápico	151
Tabla 4.13. Dimensiones y categorías del cuestionario para la construcción de la información de la fase 1 según el objetivo y preguntas de investigación con los que se corresponden	154
Tabla 4.14. Especificidad temática y anclaje institucional de las expertas y expertos participantes del juicio al cuestionario.	160
Tabla 4.15. Focos y dimensiones de análisis de las entrevistas.	163
Tabla 4.16. Clasificación de las aplicaciones digitales y las redes sociales en línea	166
Tabla 4.17. Clasificación de los dispositivos digitales	167
Tabla 4.18. Clasificación de los contextos de actividad de uso de los dispositivos, aplicaciones y redes sociales	168
Tabla 4.19. Focos y niveles de análisis de las entrevistas	170
Tabla 4.20. Propuesta de categorías para el análisis de los significados que construye una persona sobre sí misma como aprendiz a partir de los elementos del modelo de construcción de la Identidad de Aprendiz	172
Tabla 5.1. Objetivos y preguntas de investigación que se responden con los resultados de la Fase 1 y dimensiones del cuestionario que se analizan a tales fines	185
Tabla 5.2. Frecuencia de uso de las TDIC en función del cálculo su media (\bar{x})	187
Tabla 5.3. Frecuencia de uso de TDIC en general según cada conglomerado y criterios de interés (Me)	193
Tabla 5.4. Grupos de personas con las que se comunica e intercambia a través de redes sociales en línea y aplicaciones digitales	197

Tabla 5.5. Comunicación con distintos tipos de personas a través de redes sociales en línea y aplicaciones digitales	199
Tabla 5.6. Frecuencia de uso de las TDIC según se aprende o no en los distintos contextos	203
Tabla 5.7. Contextos en los que las personas utilizan TDIC en general y para aprender	207
Tabla 5.8. Medianas de las respuestas sobre los aprendizajes que consideran que realizan utilizando las TDIC	211
Tabla 5.9. Frecuencia de participación en actividades de la Udelar con distintos tipos de mediación de TDIC (Me)	214
Tabla 5.10. Valoración en relación al uso de TDIC en actividades de la Udelar según los criterios de muestreo (Me)	219
Tabla 5.11. Objetivos y preguntas de investigación que se busca responder con los resultados de la Fase 2	222
Tabla 5.12. Organización y vinculación de ejes temáticos surgidos en el análisis de las entrevistas	223
Tabla 5.13. Frecuencias absolutas (fi) de las características de las experiencias subjetivas de aprendizaje	227
Tabla 5.14. Categorías de Identidad de Aprendiz en el marco de las experiencias subjetivas de aprendizaje (fi)	230
Tabla 5.15. Características de las experiencias subjetivas de aprendizaje	232
Tabla 5.16. Categorías de análisis de los elementos de construcción de la Identidad de Aprendiz	234

Tabla 5.17. Coocurrencia de categorías de análisis de los significados de sí como aprendiz	235
Tabla 5.18. Coocurrencia entre categorías de Identidad de Aprendiz y categoría contextos	236
Tabla 5.19. Coocurrencia entre categorías de Identidad de Aprendiz y categoría actores	237
Tabla 5.20. Coocurrencia entre categorías de Identidad de Aprendiz y categoría emoción	238
Tabla 5.21. Coocurrencia entre categorías de Identidad de Aprendiz y categoría valoración	239
Tabla 5.22. Coocurrencia entre categorías de Identidad de Aprendiz y categorías aprendizaje	240
Tabla 5.23. Coocurrencia entre categorías de Identidad de Aprendiz y categorías artefacto	242

Lista de abreviaciones

AGESIC: Agencia de Gobierno Electrónico y Sociedad de la Información y del Conocimiento.

ANTEL: Administración Nacional de Telecomunicaciones.

ANII: Agencia Nacional de Investigación e Innovación.

App: Aplicaciones digitales.

AS: Área de Ciencias de la Salud de la Universidad de la República.

ASA: Área de Ciencias Sociales y Artística de la Universidad de la República.

ATCNH: Área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat de la Universidad de la República.

AUIP: Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado.

CC: Carreras Compartidas.

CETIS: *Centre for Educational Technology and Interoperability Standards* [en castellano: Centro de Tecnología Educativa e Interoperabilidad].

CIO: Ciclo Inicial Optativo.

CSE: Comisión Sectorial de Enseñanza.

CSIC: Comisión Sectorial de Investigación Científica

DATA: Departamento de Apoyo Técnico Académico.

DGPlan: Dirección General de Planeamiento.

Doc.: Doctora o Doctor [en referencia a la culminación de estudios doctorales].

Dr.: Doctora o Doctor [en referencia a la graduación como médica o médico en medicina humana o animal].

EVA: Entorno Virtual de Aprendizaje.

EPA: Entornos Personales de Aprendizaje.

Cuestionario EPAD.EU: Cuestionario sobre Entornos Personales de Aprendizaje Digitales de Estudiantes Universitarios.

ESA: Experiencia Subjetiva de Aprendizaje.

EUTIC: Encuesta Usos de las Tecnologías de la Información y Comunicación.

GRINTIE: Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa.

IDA: Identidad de Aprendiz.

INE: Instituto Nacional de Estadística.

IMU: Inalámbrico, Móvil y Ubicuo.

IMUA: Inalámbrico, Móvil y Ubicuo para Aprender.

IMUE: [Tecnologías] Inalámbricas, Móviles y Ubicuas en la Educación.

JISC: *Joint Information Systems Committee* [en castellano: Comité Conjunto de Sistemas de Información].

LATU: Laboratorio Tecnológico de Uruguay.

Lic.: Licenciada o Licenciado.

Mág.: Magíster.

MEC: Ministerio de Educación y Cultura.

MIA: Movilidad e Intercambios Académicos.

MLE: *Managed Learning Environment* [en castellano: Entorno de Gestión del Aprendizaje]

MOOC: *massive open online course* [en castellano: curso abierto masivo en línea].

MSL: *mobile-assisted seamless learning* [en castellano: aprendizaje continuo asistido por móvil].

PC: *Personal Computer* [en castellano: computadora personal].

PLE: *Personal Learning Environment* [en castellano: entorno personal de aprendizaje].

ProEVA: Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje.

Progesa: Programa de Respaldo al Aprendizaje.

RSL: Redes Sociales en Línea.

RSS: *Really Simple Syndication* o *Rich Site Summary* [en castellano: sindicación realmente simple o resumen enriquecido del sitio].

SCIBU: Servicio Central de Inclusión y Bienestar de la Udelar.

TDIC: Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación.

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación.

UB: Universidad de Barcelona.

Udelar: Universidad de la República.

UNESCO: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* [en castellano: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura].

UNICEF: *United Nations Children's Fund* [en castellano: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia].

UTU: Universidad del Trabajo del Uruguay.

VLE: *Virtual Learning Environment* [en castellano: Entornos Virtuales de Aprendizaje].





Resumen

Esta tesis surge con el fin de contribuir al desarrollo de las formulaciones teóricas y metodológicas alrededor de las nociones de identidad de aprendiz y de entorno personal de aprendizaje (EPA), así como de sus implicaciones para la práctica educativa, con un enfoque hacia la educación superior. Aportando conocimiento teórico nuevo sobre la construcción de entornos personales de aprendizaje por parte de estudiantes de la Universidad y sus relaciones con el fenómeno, los significados y los nuevos sentidos, de la re-co-construcción de sus identidades de aprendiz, como un proceso dialógico, recursivo y reflexivo. Para el estudio y exploración de este fenómeno, nos situamos en la concepción constructivista de orientación sociocultural de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la Psicología de la Educación en la sociedad actual, signada por una completa integración de las Tecnologías Digitales de la Información y de la Comunicación (TDIC) a las prácticas sociales. Partimos de un modelo de construcción de la Identidad de Aprendiz que la define como el sentido de reconocimiento propio de una persona como aprendiz. Para comprender los EPA nos situamos desde una perspectiva pedagógica. En este marco proponemos: explorar y describir los EPA que construyen las personas que estudian carreras de grado en la Universidad, analizando su integración y relación en, y entre, los distintos contextos de actividad en los que participan; indagar el papel que desempeñan los dispositivos, aplicaciones y redes sociales que usan las personas, en las experiencias subjetivas de aprendizaje (ESA) en general, y específicamente en el contexto universitario; y analizar el vínculo entre los dispositivos, aplicaciones y redes sociales que usan las personas, especialmente para el aprendizaje universitario, y su proceso de re-co-construcción de la identidad de aprendiz. Para el logro de estos objetivos desarrollamos un estudio de método mixto, centrado en dos fases: la primera, signada por la aplicación de un cuestionario sobre los EPA digitales de estudiantes de la Universidad; y la segunda, por una entrevista semidirigida en profundidad a 15 personas participantes de la fase anterior. El análisis de los resultados de este estudio ha permitido establecer que las ESA en EPA con TDIC son mediadoras de la re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz. Además, actualmente los EPA de las personas que estudian carreras de grado en la Universidad de la República son fundamentalmente virtuales y

móviles, con gran peso de las redes sociales en línea y de la figura de influencers en su construcción. Las personas identifican serias necesidades de espacios de alfabetización digital reflexiva y crítica para el uso de las TDIC para aprender, así como espacios de reflexión y toma de conciencia conjunta de su Identidad de Aprendiz y sus EPA, especialmente, en el contexto universitario. Hemos podido identificar el extraordinario valor de los espacios reflexivos conjuntos como una herramienta para identidades de aprendiz habilitadoras. Como aportes y líneas abiertas de investigación, proponemos: explorar la dimensión unívoca o múltiple de los EPA; profundizar sobre las ESA como unidad de análisis del estudio de los EPA; así como sobre las diferencias de género y de trayectoria universitaria en la construcción de los EPA; y sobre una propuesta de perfiles de uso de las TDIC en actividades de aprendizaje en el contexto universitario; estudiar la relación entre la construcción de los EPA y las trayectorias personales de aprendizaje mediadas por dispositivos de propuestas de una laptop por persona en el sistema educativo; proponemos estudios que profundicen en algunos aspectos del modelo de identidad de aprendiz, como las emociones, los discursos, la confluencia de otras identidades, así como sobre distintos aspectos o tipos de re-co-construcciones de la misma identidad de aprendiz; visualizamos la necesidad de abordajes exploratorios que desarrollen análisis del discurso; y, finalmente, estudios que aborden el papel central de los procesos de reflexión, incluso como un proceso psicológico superior.

Palabras Claves: Identidad de Aprendiz; Entornos Personales de Aprendizaje Digitales; Experiencias Subjetivas de Aprendizaje; Constructivismo de Orientación Sociocultural; Estudio de Método Mixto.



Abstract

This thesis arises to contribute to the development of theoretical and methodological formulations around the notions of Learner Identity and personal learning environment (henceforth referred to as PLE, EPA in Spanish), as well as their implications for educational practice, with a focus on higher education. Providing new theoretical knowledge about the construction of personal learning environments by University students and their relationships with the phenomenon, meanings and new senses, of the re-co-construction of their learner identities, as a dialogic, recursive and reflexive process. For the study and exploration of this phenomenon, we place ourselves in the constructivist conception of sociocultural orientation of the teaching and learning processes within the framework of Psychology of Education in the current information society, which is marked by a complete integration of Digital Information and Communication Technologies (henceforth referred to as ICT/ TDIC in Spanish) to social practices. We start from a socio-constructivist model of Learner Identity, as the sense of self-recognition of a person as a learner. To understand the PLEs we place ourselves from a pedagogical perspective. In this framework we propose: to explore and describe the PLEs built by people who study undergraduate degrees at the University, analyzing their integration and relationship in, and between, the different contexts of activity in which they participate; investigate the role played by devices, applications and social networks that people use, in SELs in general, and specifically in the university context; and to analyze the link between the devices, applications and social networks that people use, especially for university learning, and their process of re-co-construction of the learner's identity. To achieve these objectives, we developed a mixed method study, focused on two phases; the first marked by the application of a questionnaire on the digital PLE of University students; and the second by an in-depth semi-directed interview with 15 people who participated in the previous phase. The analysis of the results of this study has made it possible to establish that the SELs in PLE with the use of digital artifacts have proven to be mediators of the re-co-construction of the learner's identity. In addition, currently the PLEs of people studying undergraduate degrees at the University of the Republic are fundamentally virtual and mobile, with a great weight of online social networks and the figure of influencers in

their construction. People identify serious needs for reflexive and critical digital literacy spaces for the use of ICT to learn, especially in the university context. We have been able to identify the extraordinary value of joint reflective spaces as a tool for enabling Learner Identities. As contributions and open lines of research, we propose: exploring the univocal or multiple dimension of PLE; to deepen on the SEL as unit of analysis of the study of the PLE; as well as on gender differences and university trajectory in the construction of PLE; and on a proposal of profiles of use of the ICT in learning activities in the university context; to study the relationship between the construction of PLE and personal learning trajectories mediated by devices from proposals of one laptop per person in the educational system; we propose studies that delve into some aspects of the Learner Identity model, such as emotions, discourses, the confluence of other identities, as well as different aspects or types of re-co-constructions of the same Learner Identity; we visualize the need for exploratory approaches that develop discourse analysis; and, finally, studies that address the central role of reflection processes, even as a higher psychological process.

Keywords: Learner Identity; Digital Personal Learning Environments; Subjective Learning Experiences; Sociocultural Orientation Constructivism; Mixed Method Study.

Tabla de contenidos

Introducción	28
Contexto de uso de las tecnologías digitales de la información y de la comunicación en Uruguay	30
La Universidad de la República y su entorno virtual de aprendizaje	36
El contexto sociohistórico de desarrollo de esta tesis: los impactos de la pandemia mundial por SARS-COV-2 en la Universidad de la República	40
Antecedentes teóricos	42
Parte I. Aproximación teórica	49
Capítulo 1. Aprendizaje y educación en la sociedad de la información	50
1.1. El aprendizaje en una sociedad interconectada	50
1.2. Los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías digitales de la información y de la comunicación desde la perspectiva constructivista de orientación sociocultural	54
1.3. La Integración de las tecnologías digitales de la información y de la comunicación a la educación formal	56
1.4. La nueva ecología del aprendizaje	60
1.5. Las experiencias subjetivas de aprendizaje	66
Capítulo 2. Identidad de Aprendiz	77
2.1. Antecedentes para una comprensión constructivista sociocultural de la identidad	78
2.2. El constructo Identidad de Aprendiz	83
2.3. El modelo de Identidad de Aprendiz	88
Capítulo 3. Entornos personales de aprendizaje	101
3.1. Los entornos personales de aprendizaje como concepto	101

3.2. Caracterización de los entornos personales de aprendizaje	112
3.3. Tecnologías digitales de la información y la comunicación en la composición de los entornos personales de aprendizaje	115
3.4. Las y los aprendices y sus entornos personales de aprendizaje	119
Parte II. Aproximación Empírica	126
Finalidad Objetivos Preguntas de investigación	127
Capítulo 4. Método	130
4.1. Enfoque metodológico Unidad de análisis	130
4.2. Diseño metodológico	135
4.3. Instrumentos y procedimiento de construcción de la información	151
4.4. Procedimiento e instrumentos de análisis de la información	163
4.5. Reflexividad Criterios de calidad Consideraciones éticas	177
Capítulo 5. Resultados y análisis	184
5.1. Estudio cuantitativo sobre experiencias subjetivas de uso de dispositivos digitales, aplicaciones digitales y redes sociales en línea en general y para aprender en distintos contextos de actividad	184
5.2. Estudio cualitativo sobre la re-co-construcción de los significados sobre una misma cómo aprendiz	221
Parte III. Discusión y conclusiones	320
Capítulo 6. Discusión	321
6.1. Las características de la actividad	322
6.2. Las otras personas significativas en las experiencias subjetivas de aprendizaje	329
6.3. Los discursos sobre aprender y ser aprendiz	334
6.4. Convergencia con otras identidades	334
6.5. Los motivos e intereses	335
6.6. Las emociones re-co-construidas en las experiencias subjetivas de aprendizaje	336

6.7. El papel de la reflexión en la construcción de los entornos personales de aprendizaje y de la Identidad de Aprendiz	338
Capítulo 7. Conclusiones	341
7.1. Conclusiones a partir del análisis de los resultados	341
7.2. Conclusiones a partir de la discusión teórica	352
7.3. Aportes y líneas abiertas de investigación	358
Referencias	363
Apéndices	397
APÉNDICE 1. Síntesis de los artículos sobre Entornos Personales de Aprendizaje en el ámbito nacional	398
APÉNDICE 2. Pauta de entrevista sobre construcción de la Identidad de Aprendiz en Entornos Personales de Aprendizaje digitales de estudiantes de la Universidad	400
APÉNDICE 3. Protocolo de análisis de las entrevistas	408
APÉNDICE 4. Cuestionario sobre Entornos Personales de Aprendizaje digitales de estudiantes de la Universidad	450
Anexos	492
ANEXO 1. Aprobación del Comité de Ética	493
ANEXO 2. Aval del Pro-rector de Enseñanza	494



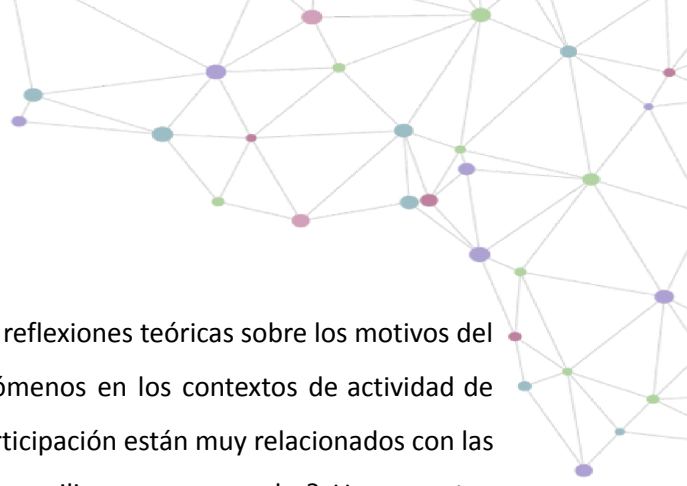
Introducción

Tutorada: Yo en la enseñanza primaria era muy mala estudiante, me iba muy mal. No sé muy bien cómo terminé acá [en el Máster].

Tutor: Contame ¿cómo es que se dio en ti ese cambio? ¿Por qué se dio?

Tutorada: [reflexiona] Miedo a perder el amor de mi madre y mi padre, creo”.

--Fragmento de tutoría entre la autora y el Dr. César Coll



A lo largo de esta tesis proponemos una mirada y unas reflexiones teóricas sobre los motivos del aprendizaje, que son motor y consecuencia de múltiples fenómenos en los contextos de actividad de participación y aprendizaje de las personas. Los motivos de participación están muy relacionados con las emociones y ¿qué emoción más fuerte que el amor podría movilizarnos a aprender? Un amor tan primigenio y esencial como el amor de madre y padre, o un amor construido y social como el amor de maestro. Esta pregunta y comentario no son teóricos, claramente, son una excusa para introducir el deseo que se encuentra detrás de la realización de esta tesis.

En la tesis que leerán a continuación, vamos a reflexionar sobre el papel en la construcción de la Identidad de Aprendiz, del reconocimiento de las otras personas, de las características de las prácticas sociales y las actividades de aprendizaje en las que participamos, y de los discursos sobre qué significa aprender y ser aprendiz. Nos preguntamos sobre diversos elementos y fenómenos que participan de la construcción de los significados sobre una misma como aprendiz situados contextualmente, discursivos y negociados en la interacción en el marco de entornos personales de aprendizaje en la sociedad interconectada actual.

Todas estas preguntas las realizamos sobre la Identidad de Aprendiz de las personas que cursan carreras de grado en la Universidad. Sin embargo, el mayor de los éxitos de esta tesis es la oportunidad que ha ofrecido a quien suscribe -y esperamos que a diversas personas que se han visto vinculadas a la misma- de pensarse, reflexionar sobre sí, traer un poco más a la consciencia la experiencia subjetiva de vida. Sin lugar a dudas, ha sido una oportunidad también para reconocer los discursos que median las experiencias subjetivas de aprendizaje propias, de los sentidos de reconocimiento que experimentamos y de la importancia del reconocimiento de las personas a nuestro alrededor para nuestra más profunda construcción, nuestra identidad. Esperamos entonces que esta tesis también sea una oportunidad para que quienes la lean se zambullan en similares cavilaciones.

Este capítulo está organizado en dos grandes secciones. En primer lugar, esta *Presentación*, donde realizamos una contextualización sociohistórica de las coordenadas socioinstitucionales en las que se desarrolló el estudio, y que consideramos apropiado presentar para la mejor comprensión de esta tesis. Este epígrafe estará subdividido en tres apartados. En el primero, nos ocupamos del *Contexto de uso de Tecnologías Digitales de la Información y de la Comunicación en Uruguay*, donde describimos las características de los usos de las Tecnologías Digitales de la Información y de la Comunicación (a partir de



aquí TDIC) que realizan en general las personas dentro del territorio nacional uruguayo según distintas encuestas y relevamientos, para luego centrarnos específicamente en los aportes y características del Plan Ceibal en este contexto nacional de usos de TDIC, más orientado a los usos educativos de las tecnologías. En segundo lugar, en el apartado *La Universidad de la República y su Entorno Virtual de Aprendizaje*, desarrollamos el contexto general y caracterización de la Universidad de la República y su *demos* universitario, en el que se sitúa y desarrolla esta tesis, para enfocarnos a continuación en su Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA). Finalmente, en tercer lugar, es inevitable dedicarle un apartado al *Contexto sociohistórico de desarrollo de esta tesis: los impactos de la pandemia mundial por SARS-CoV-2 en la Universidad de la República*. En este apartado contextualizamos específicamente los efectos de la pandemia mundial por COVID-19 en el contexto universitario y las estrategias que la Udelar dispuso para el afrontamiento de los desafíos que esta situación impuso a la enseñanza superior de calidad y con equidad.

En la segunda sección, a modo de *Introducción*, realizamos el primer acercamiento a las temáticas centrales de la tesis, identificando antecedentes académicos sobre la Identidad de Aprendiz y los Entornos Personales de Aprendizaje, para luego ingresar de lleno a las ideas nodales en la *Aproximación Teórica* de esta tesis.

Contexto de uso de las tecnologías digitales de la información y de la comunicación en Uruguay

La Agenda Uruguay Digital 2020 (Uruguay Digital, s.f.-a) es un documento en el que confluyen diferentes iniciativas nacionales para aportar a la transformación digital de Uruguay, que se pretende que sea inclusiva y sustentable a través del uso estratégico de las tecnologías digitales de la información y de la comunicación (TDIC). En términos generales, se propone garantizar el acceso de todas las personas que habitan en Uruguay a las TDIC, reduciendo las brechas digitales, en definitiva, las brechas sociales, lo que viene siendo prioritario para el país.

Actualmente está rigiendo la Agenda Uruguay Digital 2025 (Uruguay Digital, s.f.-b), que hace foco en la profundización de las estrategias que han posicionado a Uruguay como un país con un abordaje de inclusión digital de avanzada, que cobró mucha utilidad y relevancia para enfrentar resilientemente las vicisitudes planteadas por la reciente pandemia mundial por SARS-COV-2 (COVID-19). Sin embargo, en nuestra tesis tomamos la Agenda 2020, ya que nuestro estudio empírico se sitúo y desarrolló

enteramente mientras regía esta, que además ha sido la promotora de las fuentes de información que utilizaremos a lo largo de este apartado y que mencionamos a continuación.

El primer pilar de esta agenda refiere a las políticas sociales y de inclusión, precisamente, planteándolo en términos del potencial de las TIC para la transformación de la estructura social de oportunidades en términos de equidad. Nos interesa especialmente el *Objetivo I, Habilidades digitales para avanzar con inclusión*, que pretende democratizar el desarrollo de capacidades digitales avanzadas en toda la población, desde los jóvenes hasta los adultos mayores, en el marco de procesos de educación e investigación. En su Meta 4, este objetivo incluye la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la incorporación de las TDIC y coloca cómo uno de los organismos responsables de esto a la Universidad de la República (Uruguay Digital, s.f.-a).

En el *Objetivo II, Innovación para el bienestar social*, se propone beneficiar el bienestar de la población favoreciendo la integración de educación, salud, desarrollo social, empleo y cultura, potenciando el acceso y la descentralización de la información a través del potencial de las TDIC. Planteándose, como una de las metas “7. Integrar la información de las trayectorias educativas de los estudiantes en todos los niveles de la educación para la efectiva inserción, apoyo, retención y seguimiento, con particular énfasis en el tránsito entre ciclos educativos.” (Uruguay Digital, s.f.-a, p. 12). Para el cumplimiento de este objetivo, también se coloca como uno de los organismos responsables a la Universidad de la República (Udelar).

Por último, en su *Objetivo IX, Producción de estadísticas TIC nacionales*, se apunta a “Fortalecer los marcos institucionales necesarios para la articulación, monitoreo, medición y promoción del sector TIC, garantizando la producción regular de datos y estadísticas que impacten la adecuación de las políticas digitales y los procesos de toma de decisiones” (Uruguay Digital, s.f.-a, p. 20). Es en el marco de este objetivo en el que se desarrolla la Encuesta *Usos de las Tecnologías de la Información y Comunicación (EUTIC)*, realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE) y la Agencia de Gobierno Electrónico y Sociedad de la Información y del Conocimiento (AGESIC), de la Presidencia de la República (Instituto Nacional de Estadística [INE], y la Agencia de Gobierno Electrónico y Sociedad de la Información y del Conocimiento [AGESIC], 2020).

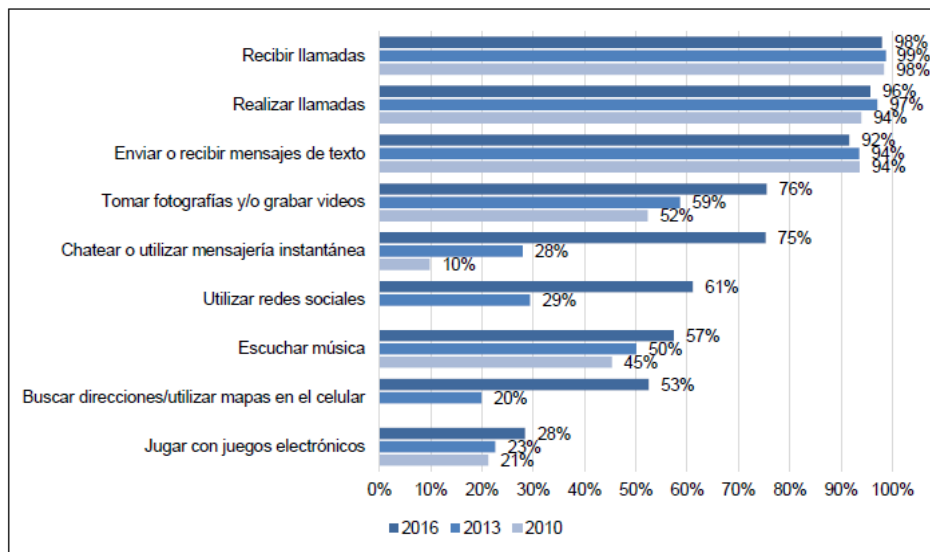
Según la EUTIC (INE y AGESIC, 2020), en 2019 casi el 90% de la población encuestada tiene acceso a Internet en sus hogares, de los cuales 7 de cada 10 son conexiones de fibra óptica. Según este informe, alrededor del 70% de los hogares uruguayos utiliza dispositivos digitales que no son teléfonos móviles (PC, *laptop*, *tablets*). En el caso de las PC y *laptops*, su uso ha descendido a lo largo de los

informes realizados entre 2013 y 2019 en un 12%, mientras que en el caso de las *tablets* el movimiento es el inverso y su uso ha aumentado en este período en 17 puntos porcentuales; si contamos las *tablets* del Plan Ibirapitá¹, este porcentaje aumenta 12 puntos más. Esto nos muestra una tendencia a integrar el uso móvil de las TDIC en la vida cotidiana en detrimento de los dispositivos fijos, la cual se confirma cuando miramos las cifras de conexión por lugar: en los hogares la cobertura llega a ser del 99% y es un 72% la población que se conecta a Internet en movimiento. Esto expresa un crecimiento entre 2013 y 2019 de 10 puntos porcentuales en internet hogar y 43 en internet en movimiento.

Respecto a los tipos de uso que se dan a estos dispositivos móviles, se pueden observar diferencias sustanciales entre los años 2010, 2013 y 2016. Como podemos observar en la Figura 1, si bien el mayor y más continuo uso de los teléfonos inteligentes o *Smartphones* continúa siendo la comunicación a través de llamadas y mensajes de texto, se han incrementado muy significativamente otros usos, como la toma de fotos y grabación de videos, pero especialmente se han despegado los usos relativos a chatear o utilizar mensajería instantánea, utilizar redes sociales en línea y buscar direcciones o utilizar mapas en el celular.

Figura 1.

Proporción de personas usuarias de celular, según actividades realizadas (%) - 2010, 2013 y 2016.



Fuente: INE y AGESIC (2016).

¹ Plan de inclusión digital de personas mayores, que otorgaba *tablets* y, actualmente, entrega teléfonos celulares y facilita planes de conexión a internet.

Por su parte, según el *Perfil del Internauta* de la consultora RADAR (2016), el 70% de los usuarios de teléfonos celulares utiliza *Whatsapp*, y, de hecho, esta aplicación digital superó a *Facebook* como soporte para chatear, y a *Skype* como plataforma para hablar.

Los datos más actuales respecto a los usos de Internet según INE y AGESIC (2020) dan cuenta de un cambio radical en la matriz de actividades para las que se utiliza internet. Hasta 2016 las actividades de comunicación y entretenimiento eran las más preponderantes (INE y AGESIC, 2016), si bien se observaba un incremento exponencial de los usos referidos a:

- la participación en redes sociales en línea (77%),
- la búsqueda de información sobre bienes y servicios (67,2%),
- la descarga o reproducción de material multimedia (66,2%),
- la gestión del correo electrónico (65,6%),
- la utilización de chats y servicios de mensajería instantánea (65,5%),
- la consulta en enciclopedias o wikis (58%), y
- la lectura de noticias, libros, revistas (57,5%).

Actualmente, el 100% de las personas encuestadas utilizan internet para participar en redes sociales en línea y el 98% la utilizan para *Whatsapp* u otro tipo de mensajería instantánea. Redes sociales en línea específicas como *Youtube* y *Facebook* se utilizan con internet por más de un 80% de la población encuestada. El envío y recepción de correo electrónico es la única actividad que ha disminuido entre 2010 y 2019, probablemente fruto del gran aumento de otro tipo de comunicación a través de internet, como la mensajería instantánea o las redes sociales en línea. Consideramos que esto no solo continúa expresando una tendencia al uso móvil de las TDIC, sino que ofrece elementos para justificar la pertinencia de un estudio de las características del que estamos realizando centrado en el uso de dispositivos digitales, aplicaciones y redes sociales en línea.

Respecto al uso de redes sociales en línea, según el Monitor de Opinión Pública de Opción (2018) -otra consultora nacional- sobre Uso de Redes Sociales, Uruguay se sitúa dentro de los países de Latinoamérica con mayor penetración de estas. Encontrando que, del total de personas usuarias, el 71% de quienes utilizan *Facebook* y el 65% de quienes usan *Instagram* declaran un uso diario de estas aplicaciones, mientras que entre los usuarios de *Twitter* el uso diario es del 39%.

Según la EUTIC 2016 el uso de Facebook pasó de ser el más extendido (INE y AGESIC, 2016) a quedar en tercer lugar luego de *Whatsapp* y de *Youtube* en la actualidad (INE y AGESIC, 2020). Esto confirma la observación de RADAR (2016) sobre el estancamiento del uso de *Facebook* en los últimos

años. Además, según esta consultora, son *Whatsapp*, *Facebook*, *Youtube*, correo electrónico y *Messenger* las aplicaciones digitales más frecuentemente encontradas en los celulares uruguayos (RADAR, 2016).

En la actualidad, según la última EUTIC (INE y AGESIC, 2020), las redes sociales en línea más utilizadas en Uruguay, tanto diariamente como en los últimos tres meses, en orden de mayor a menor frecuencia son *Whatsapp*, *Youtube*, *Facebook*, *Instagram*, *Twitter* y *LinkedIn*. Asimismo, la mayor cantidad de usuarias y usuarios que utilizan tanto *Facebook*, como *Instagram* o *Twitter* se encuentran en las franjas comprendidas entre los 14 y 19 años y los 20 y 34 años de edad.

En este sentido, la franja etaria que mayor porcentaje de uso de teléfonos móviles con conexión a internet presenta es, justamente, la comprendida entre los 20 y los 34 años (95%), que es la misma que presenta un uso casi universal de Internet en el hogar (94%) y el uso más alto de conexión a internet en movimiento (62%), además de un porcentaje casi universal de uso diario de internet (98%). Por otro lado, el nivel educativo con mayor uso de estos dispositivos es el alto (que incluye a la Educación Superior). Esto ubica a la población de nuestro estudio -estudiantes de la Universidad- como las y los mayores usuarios de estos dispositivos, lo cual también resulta de interés para pensar la pertinencia de esta tesis. El uso de *tablet* también presenta su mayor presencia entre jóvenes y personas con nivel educativo terciario, así como entre residentes de los hogares con mayores ingresos (INE y AGESIC, 2020).

Una novedad en esta EUTIC -2019- es la inclusión de dispositivos de televisión con conexión a internet, que desde la última EUTIC -2016- no solo ha aparecido como tendencia, sino que el 50% de los hogares utilizan este tipo de dispositivo. Respecto a los dispositivos móviles, por lo menos el 98% de la población ha utilizado teléfonos móviles para conectarse a internet en los tres meses anteriores a la realización de la encuesta, y nueve de cada diez personas lo ha hecho de forma diaria (INE y AGESIC, 2016, 2020).

Hasta ahora hemos presentado el panorama de uso de las TDIC por la población uruguaya en términos generales, sin detenernos en un hecho trascendental de la realidad digital de la República que es el Plan de Conectividad de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (en adelante, Plan Ceibal). Y sus impactos en la población desde su establecimiento en 2007 como una medida de inclusión social dentro del Plan de Gobierno Digital 2020 (AGESIC, s.f.), y que explicamos a continuación.

El Plan Ceibal

En términos sintéticos, el Plan Ceibal es un programa que garantiza que la niñez y adolescencia, en edad de escolarización y afiliada al sistema de educación formal pública, tenga acceso a una *laptop* de uso personal. El primero de estos equipos se entregó en el año 2007 en Villa Cardal, un paraje a aproximadamente 90 kilómetros de Montevideo, la capital del país. Este dato no es menor, puesto el Plan Ceibal es gestado y movilizado por los principios de inclusión e igualdad de oportunidades, con el objetivo de apoyar a las políticas educativas a través de las TDIC, manteniendo en su visión el trabajo para que la niñez y adolescencia logre desarrollar su "...potencial de aprendizaje, creatividad y pensamiento crítico como ciudadanos y ciudadanas del mundo, así como construir junto a docentes y la comunidad una educación innovadora e inclusiva mirando el futuro" (Plan Ceibal, 2020, p. 13). El Plan Ceibal conserva aún una misión de promoción de la incorporación de las TDIC a la educación, impulsando la innovación en ese campo (Plan Ceibal, 2020).

El entonces presidente de la República, Dr. Tabaré Vázquez, y el presidente del Laboratorio Tecnológico de Uruguay (LATU), Miguel Brechner, se vieron inspirados para la creación del Plan Ceibal en el modelo *One laptop per child* [una *laptop* por infante], impulsado por Nicolás Negroponte en el marco del Foro Económico Mundial en Davos, Suiza, en 2005 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2016).

Al término de sus dos primeros años de implantación, el Plan había logrado la cobertura universal de cada estudiante y de cada docente de Educación Primaria, así como la conectividad en todas las escuelas primarias del país, lo que implicó democratizar también la red eléctrica a zonas del medio rural donde no había tendido eléctrico. Por tanto, además de inclusión digital, el Plan generó una inclusión social y tecnológica mucho más amplia, permitiendo el acceso a ciertos servicios que antes no estaban garantizados, o lo estaban escasa o precariamente, para una porción de la población. Estos avances en inclusión digital y social posicionaron a Uruguay como el primer país de América Latina en alcanzar, en la primera década del siglo XXI, la cobertura y acceso universal a las telecomunicaciones, de forma tan relacionada con el sistema educativo que favoreció el fortalecimiento también de la afiliación de las personas a los proyectos de educación primaria y secundaria (Bañuls, 2021).

En el correr de su tercer año, el Plan Ceibal fue reconocido como política de Estado, extendiéndose al nivel de Educación Media, y luego al sistema de previsión social, que con el Plan Ibirapitá incluyó a las y los jubilados del país (Bañuls, 2021). Desde entonces, 2010, el Plan Ceibal ha logrado consolidar y mantener un escenario estable de equidad como una política pública que ha

logrado garantizar el acceso digital universal, focalizado en los quintiles y territorios que, *a priori*, mantenían niveles de acceso menores a las TDIC, como los quintiles socioeconómicos más bajos y fuera de la zona metropolitana de la capital del país (Plan Ceibal, 2020; UNESCO, 2016).

Finalmente, habiendo nacido el Plan Ceibal en 2007, y teniendo en cuenta que la enseñanza primaria en Uruguay comienza aproximadamente a los 6 años de edad, y dura -según su trayectoria teórica (Terigi, 2009)- un total de 12 años, es estimable que en el año 2019 hayan egresado de educación secundaria un gran número de estudiantes que a lo largo de toda su escolarización han hecho uso de dispositivos digitales de conexión ubicua para aprender en contextos de educación formal. Es probable que muchas de estas personas que del primer año de primaria hasta el último de secundaria han utilizado dispositivos del Plan Ceibal hayan ingresado a la Udelar entre 2019 y 2020. Además, desde el 2008 lo vienen haciendo todas las personas que han sido beneficiarias de este Plan y que presentan una experiencia de uso de dispositivos del Plan Ceibal en algún segmento de su trayectoria escolar.

Estas experiencias de uso de dispositivos del Plan Ceibal por las personas ingresantes a la Udelar impactan directamente en las características actuales de la población universitaria, así como en los desafíos que enfrenta la Udelar en el desarrollo de la enseñanza en el siglo XXI. También ha sido un elemento a tener en cuenta a la hora de construir la información y analizar los resultados de nuestro estudio empírico, ya que como comprobamos en los resultados, en la Udelar conviven, y se diferencian en sus respuestas, estudiantes que no participaron en ningún momento de su escolarización del Plan Ceibal con estudiantes que lo han hecho parcialmente o a lo largo de toda su trayectoria educativa.

Otro elemento trascendental para comprender el contexto sociocultural de la Udelar, especialmente en el marco de este estudio, es el lugar que ocupa, y el peso que tiene, el EVA propio de la universidad, en el que nos detenemos en el próximo apartado.

La Universidad de la República y su entorno virtual de aprendizaje

La Universidad de la República Oriental del Uruguay fue fundada en 1849, siendo la primera Universidad pública y gratuita del país. Se rige por una Ley Orgánica del año 1958, donde se establecen sus principios de autonomía y cogobierno, lo que implica que mantiene autonomía política y económica del Estado en sus decisiones internas, ya que, igualmente, sus ingresos dependen del presupuesto nacional. Es gobernada por un Consejo Directivo Central integrado por estudiantes, docentes, egresadas y egresados, un rector (hasta el momento no ha habido rectoras en la historia de la Udelar), y decanas y

decanos de los diez servicios universitarios existentes al momento de la aprobación de la Ley (Poder Legislativo, 1958). Las funciones principales definidas en esta ley, y ratificadas por el último Estatuto de Personal Docente aprobado (Universidad de la República [Udelar], 2018a), son la enseñanza superior en todos los planos de la cultura, el arte y las ciencias; la investigación, creación de conocimiento original y de otras formas de actividad creadora; la extensión y las actividades en el medio. También:

Le incumbe, asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno. (Poder Legislativo, 1958, p. 1)

Se constituye como la mayor institución de Educación Superior del país, contando con una matrícula del 79% del total de estudiantes de nivel universitario, incluyendo tanto a las instituciones públicas como a las privadas (Errandonea y Orós, 2020). Además de toda esta actividad de enseñanza, la Udelar se posiciona como la mayor institución de investigación, siendo identificada como la institución de referencia del 78% de las investigadoras e investigadores del Sistema Nacional de Investigadores/as (Agencia Nacional de Investigación e Innovación [ANII], 2018).

En 2019, el total de estudiantes de grado sumaban 163.112 personas, distribuidas en 98 carreras de grado y 47 carreras técnicas y tecnológicas; también encontramos 11 títulos intermedios y 4 títulos preuniversitarios. A nivel de posgrado, se contabilizan 314 carreras, entre diplomas, maestrías y doctorados. Esta oferta de enseñanza de grado y de posgrado se distribuye en quince Facultades, seis Escuelas Universitarias, tres Institutos y tres Centros Universitarios Regionales, descentralizados en 11 sedes a lo largo y ancho del país (Udelar, 2020a). A esta oferta y sedes, en los últimos años la Udelar sumó tres Centros Universitarios en las unidades 4, 5 y 6 del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR), donde las personas que se encuentran en situación de privación de libertad por conflicto con la ley penal pueden acceder a apoyos en su ingreso y trayectoria en la Udelar, fruto de su condición de vulneración y de las limitaciones en su libertad ambulatoria (Alvarez-de León et al., 2022).

El incremento de la matrícula de la Udelar ha sido sostenido a lo largo de los últimos 10 años, en gran parte gracias al compromiso de las políticas de descentralización, a nivel físico en el despliegue en casi todo el territorio nacional, y académicamente a través de la Ordenanza de estudios de grado y otros programas de educación terciaria (Udelar, 2011). A nivel virtual, la Udelar realizó una apuesta de

ampliación de su oferta de manera semipresencial a través del Programa de Entorno Virtual de Aprendizaje (Rodés et al., 2019), en el que profundizamos en el próximo apartado.

El Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje

El Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje (ProEVA) de la Udelar es un programa central, anclado en el ámbito de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), que tiene como foco la generalización del uso de los EVA en la Universidad, que permita, promueva y apoye la expansión de la enseñanza activa en todo el país. Los pródromos de este programa se pueden rastrear hasta el año 2000, cuando la Udelar mantenía algunas experiencias aisladas e incipientes de integración de las TDIC (Rodés, 2015). No es hasta 2005 que la CSE incluye un subproyecto orientado a promover el uso educativo de las TDIC orientado a la mejora de la calidad y diversidad de la enseñanza de grado dentro del Programa de Mejora de la Enseñanza de Grado de su Plan Estratégico (Rodés et al., 2019).

Tres años más tarde, en 2008, con el objetivo de sistematizar y consolidar las experiencias que ya se venían desarrollando de integración de tecnologías a la enseñanza de grado en los servicios universitarios, nace el Proyecto “Generalización del uso educativo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en la Universidad de la República (UR)”, más conocido como Proyecto TICUR. Con él también nace el Departamento de Apoyo Técnico Académico (DATA) de la CSE, encargado de coordinar estos procesos de desarrollo de los EVA en los servicios de la Udelar, orientado a promover la educación abierta. El DATA logró en poco tiempo ofrecer un ecosistema de aprendizaje abierto a toda la comunidad universitaria, un ecosistema de aplicaciones web, plataformas, productos y servicios educativos múltiples, el +EVA (Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje [ProEVA], 2022; Rodés et al., 2019).

En coherencia con esta nueva concepción de ecosistema de aprendizaje abierto digital, el objetivo de los EVA de la Udelar no está centrado en el clásico modelo de entornos virtuales de gestión de aprendizajes o cursos como sistema de apoyo a la enseñanza en presencialidad. El EVA pretende una transformación institucional hacia ese modelo de educación abierta con una visión de contribuir a la equidad del acceso a contenidos de cara a una concepción de aprendizaje a lo largo de la vida (ProEVA, 2022). Es por esto que la infraestructura *hardware* de los EVA de la Udelar es diversa, cuenta con múltiples instalaciones de la plataforma *Moodle* en distribuciones *Linux*, mayoritariamente en servidores físicos (Rodés et al., 2019), lo que permite que los datos se mantengan en territorio uruguayo.

Manteniendo siempre un compromiso ético y político con la equidad, a través del uso exclusivo de software libre que, además, permite y promueve la creación, uso y modificación en comunidad de los contenidos digitales y licencias, que siempre serán abiertas, en coherencia con la concepción de educación abierta que se promueve como tendencia de reforma y desarrollo de la educación superior (ProEVA, 2022).

En 2010 se da por terminado el Proyecto TICUR, se lo evalúa y se termina de redactar, lanzar y consolidar el proyecto propuesto para el ProEVA. Llegado el año 2019 -año previo a la pandemia por SARS-COV-2- el EVA de la Udelar contabilizaba un total de 250.000 perfiles registrados, siendo 175.000 únicos; considerando perfiles tanto de estudiantes, docentes, funcionariado, visitantes de otros países, personas de organizaciones u organismos relacionados con la Udelar a través de convenios de cooperación, entre otros. El Total de cursos dentro de los EVA de los servicios -incluido el central que ocupa el 40% de los registros- era de 13.000, utilizando más de 260.000 recursos, calculando un promedio de 25.000 accesos diarios, con un área multimedia compuesta por 20 series conteniendo 400 videos, algunos con más de 6500 visualizaciones (Rodés et al., 2019).

En el mes de marzo del año 2020 el mundo se vio sorprendido y asediado por una pandemia mundial como ninguna antes habíamos vivido la mayoría de las personas, una pandemia que obligó al aislamiento físico de un momento a otro, teñida por un manto de sentimientos de miedo ante la posibilidad de una muerte inminente, propia o de las personas allegadas, producida por el virus SARS-CoV-2. En este contexto, las TDIC, que ya se encontraban integradas completamente a las prácticas sociales y culturales -como veremos en el Capítulo 1-, cobraron un papel trascendental en la posibilidad de mantener las relaciones afectivas a la distancia, en un intento de hacer más llevadera esta situación tan radical y extrema.

Por supuesto que también se apeló a las TDIC para intentar que la productividad laboral no cesara, sufriendo una embestida, bastante poco planificada e irresponsable, del teletrabajo, que se ha intentado ir regulando a través del Derecho Laboral en los distintos países, especialmente apelando a la creación de nuevos Derechos, como el Derecho al descanso y a la desconexión (Poder Legislativo, 2021). En este contexto, la educación formal se vio entreverada en fervientes discusiones a favor y en contra de la integración de las TDIC como una forma de salvar las distancias y dar continuidad a las trayectorias personales de aprendizaje de forma virtual. Estas disyuntivas finalmente derivaron en diferentes y variadas estrategias de afrontamiento de la situación de crisis a través de las más diversas experiencias de enseñanza remota de emergencia (Hodges et al., 2020), que fueron explorando posibilidades y

limitaciones a lo largo del tiempo que duró la pandemia. A continuación, explicamos un poco más sobre este devenir en el contexto universitario.

El contexto sociohistórico de desarrollo de esta tesis: los impactos de la pandemia mundial por SARS-COV-2 en la Universidad de la República

Como lo describe Beatriz Diconca (2020), la situación de pandemia se instaló sorpresivamente en Uruguay en marzo de 2020, demandando a la Universidad respuestas institucionales rápidas y ajustadas en una situación inigualable y novedosa que exigió a docentes, estudiantes y funcionariado una adaptabilidad a nuevas modalidades de enseñanza, aprendizaje y gestión nunca antes experimentadas.

Para afrontar las medidas de aislamiento de emergencia fruto de esta situación, a nivel nacional, y en todos los niveles educativos, el pilar fundamental fue que Uruguay contara con una estrategia de alfabetización digital y equidad tecnológica extendida, instalada y fuertemente arraigada en la comunidad toda a través de los planes Ceibal (Failache et al., 2020; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] et al., 2022) e Ibirapita. Así como a través de todas las políticas de distribución de tecnologías, recursos y conectividad que el Estado uruguayo ha viabilizado en los últimos 15 años.

Centrándonos en el nivel de la Udelar específicamente, existen dos tipos de abordajes que nos interesa destacar aquí. Por un lado, los relacionados con los desarrollos y propuestas formativas del PRoEVA y, por otro lado, los apoyos en recursos tecnológicos y digitales que desplegó la Udelar centralmente.

En primer término, el alcance y anclaje del EVA en la comunidad universitaria toda sin dudas ha hecho una gran diferencia en el abordaje de una apropiada enseñanza remota de emergencia (Rodés et al., 2021). A este trabajo previo y consolidado que venía realizando el ProEVA se sumó un Plan de Contingencia (ProEVA, 2020), como una de las primeras medidas adoptadas en la búsqueda de abordar la diversidad de situaciones de vulnerabilidad frente a la situación de emergencia, así como a la heterogeneidad de experiencias con las TDIC de estudiantes y docentes. Este plan se basó en una pedagogía del cuidado que recoge las prácticas exitosas ya desarrolladas en la institución, y propone una perspectiva ética y de derechos digitales en torno a la elección cuidadosa de los recursos tecnológicos para desarrollar la función de enseñanza (ProEVA, 2020).

Como fundamento para este abordaje del Plan de Contingencia del ProEVA, Rodés et al. (2021) hacen foco en la preocupación que múltiples investigaciones desarrollan sobre los efectos de la pandemia en la injusticia e inequidad social y el aumento de la brecha digital. Así ponen sobre la mesa la necesidad de reflexionar críticamente sobre las medidas que se toman ante este tipo de circunstancias de emergencia que, además, han puesto al filo de la sobrecarga de tareas y responsabilidades tanto a las instituciones como a las familias, y a las personas en general, generando un estado generalizado de presión psicológica y ansiedad, llegando a niveles de trauma. Por todo esto, se destaca el papel de las pedagogías del cuidado, el afecto y la empatía, así como la perspectiva de la educación abierta, los métodos alternativos de evaluación y, enfáticamente, las reflexiones éticas en torno al manejo y privacidad de los datos expuestos en el uso de recursos digitales y en línea, cuyo mal uso no puede afectar a las personas, sino también a las instituciones y a la propia educación superior y su desarrollo tecnológico y digital (Rodés et al., 2021).

Otra de las medidas de gran peso y relevancia propuesta por el ProEVA en su Plan de Contingencia, en el marco de las estrategias del Prorectorado de Enseñanza, fue el curso de formación docente *Enseñar en línea en condiciones de emergencia*, primero en la Udelar en modalidad de curso masivo, abierto y en línea (MOOC, por su sigla en inglés [*massive open online course*]) y de las pocas experiencias de este tipo en Uruguay (Rodés et al., 2021).

De esta manera, en mayo de 2020 -a dos meses de instalada la pandemia-, del total de carreras de grado de la Udelar, el 73% de las unidades curriculares se habían adaptado completamente a la virtualidad, un 23% había realizado un pasaje parcial y un 4% se habían suspendido hasta que las condiciones volvieran a ser propicias para su dictado (Collazo y Cabrera, 2020). Al cabo del primer semestre de 2020, el número de personas usuarias del EVA de la Udelar marcó un incremento del 20%, ascendiendo a una cobertura casi universal, de manera que el 93% de quienes cursaban carreras de grado tenían perfil en el EVA (Pérez Casas y Podetti, 2020). De estas personas, el 84,5% había realizado cursos virtuales en ese período, con un logro en la finalización de los mismos de un 92%, y una valoración de la satisfacción en su uso del 56% (Dirección General de Planeamiento [DGPlan], 2020).

Según los *Principales resultados de la Encuesta a estudiantes de la Udelar para la evaluación de la propuesta educativa en la modalidad virtual del primer semestre 2020* (DGPlan, 2020), el estudiantado destaca positivamente no tener que trasladarse, con un 85% de menciones, y poder ver las clases en cualquier momento, con un 82%. En la otra cara de la moneda destacan, dentro de las principales dificultades del cambio de modalidad, la afectación emocional, con un 66% de menciones, y la sobrecarga de actividades de enseñanza, con un 50% (DGPlan, 2020).

En segundo término, el rectorado de la Udelar, preocupado por las posibilidades de conexión de todas las personas para poder mantener la enseñanza remota, desplegó estrategias de acceso a recursos tecnológicos y digitales. Por un lado, en abril de 2020 se lanza la “Beca Laptop”, un préstamo anual de una computadora *laptop* que atendiera a solventar el acceso tecnológico a personas en situación de vulnerabilidad, evitando que el acceso a las TDIC fuera un obstáculo para el ingreso y permanencia en la institución. Esta beca estuvo asociada a la población previamente becaria del Servicio Central de Inclusión y Bienestar de la Udelar (SCIBU) que no contara con los recursos tecnológico necesarios para continuar su formación en la Universidad².

Dentro de estas estrategias de apoyo en acceso a las TDIC, además de los dispositivos, el rectorado de la Udelar también pensó en la conectividad y aplicaciones necesarias para ampliar y facilitar el abordaje de la enseñanza remota de emergencia. Es por esto que, por un lado, compró licencias de la aplicación de videollamadas ZOOM tanto para docentes como para estudiantes, de forma que las limitaciones de la versión gratuita no afectaran las posibilidades de desarrollo de la enseñanza virtual. Por otro lado, realizó un convenio con ANTEL, la empresa pública de telecomunicaciones de Uruguay, que permitió bajar costos de conexión inalámbrica para las personas universitarias (Udelar, 2021a; 2021b).

La opinión del propio rector Prof. Rodrigo Arim sobre la virtualidad extiende una visión integrativa de la misma a las prácticas de enseñanza, más no invasiva; en sus propias palabras, “La virtualidad no sustituirá a la vida universitaria tal como la conocemos, pero el *statu quo* presente no puede asumirse como un arreglo perenne e intocable” (Arim, 2020, p. 18).

Realizada una contextualización de la realidad social e institucional en la que se desarrolló nuestra investigación, a continuación, expondremos los antecedentes teóricos que nos permitirán introducirnos luego en la aproximación teórica propiamente dicha.

Antecedentes teóricos

Nuestra tesis se sitúa en la concepción constructivista de orientación sociocultural de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollada en el ámbito de la Psicología de la Educación. Esta

²<https://udelar.edu.uy/portal/2020/04/informacion-importante-sobre-beca-laptop/>
<https://bienestar.udelar.edu.uy/programa-becas/>
<https://udelar.edu.uy/portal/2021/04/25642/>
<https://coronavirus.udelar.edu.uy/comunicado-13-se-crea-la-beca-laptop/>

concepción se fundamenta en la propuesta originaria de Lev Vygotsky (1987), que aquí retomamos partiendo de un modelo de aprendizaje a lo largo y ancho de la vida, en el marco del desarrollo de una nueva Ecología del Aprendizaje (Barron, 2006; Coll, 2013a). Uno de los aspectos que más interesa destacar en la teoría vygotskiana es la tesis de que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en procesos sociales, ya que es a partir de este postulado que se desarrolla toda la concepción respecto al peso de las interacciones sociales en diferentes contextos para aprender y para construir identidades de aprendiz fuertes y habilitadoras.

Desde esta concepción, entendemos el aprendizaje como un proceso de construcción y reconstrucción de significados, proceso que se desarrolla de manera personal, pero en contextos sociales de interacción con otras personas. Es en el marco de este carácter interactivo que comprendemos la enseñanza como la ayuda dirigida a construir estos significados en la actividad conjunta, a través de compartir progresivamente significados y sentidos sobre los contenidos y las actividades de aprendizaje (Coll, 2010a).

En estas coordenadas, destacamos dos rasgos esenciales del aprendizaje, en primer lugar, se “pone en juego un proceso de construcción de significados y de atribución de sentido que implica una intensa actividad mental del alumno orientada al establecimiento -o revisión- de relaciones y conexiones entre sus conocimientos y experiencias previas y los contenidos de aprendizaje” (Coll, 1999, p. 25). En segundo lugar, este proceso de construcción y atribución de sentido, llevado a cabo por la persona, requiere, en función de la naturaleza social y cultural de los contenidos escolares, orientación y guía externa para lograr desarrollarse de la mejor manera posible.

Consideramos así que es menester entender al aprendizaje en el marco de su carácter históricamente construido y culturalmente organizado de los saberes. Ante el acto educativo no debemos perder de vista que todo conocimiento es ideológico, porque es una manera de concebir, conceptualizar y de entender el mundo. Pero, cuando hablamos de saberes, no solo nos referimos a los conceptos o artefactos que se usan en las distintas prácticas culturales y sociales, sino a saber cómo utilizarlos en cada práctica de forma eficiente, ética y comprometida con el desarrollo social y comunitario.

Por tanto, en los contextos de educación formal es necesario hacer hincapié en el aprendizaje de los usos de esos artefactos y saberes. Este aprendizaje a través de los usos se desarrolla, inevitable y necesariamente, en el marco de las interacciones con otros, sean adultos referentes, maestros, profesorado de distintas disciplinas, o pares. Es en este entrecruce del uso de artefactos y saberes

mediados por la interacción social en el que se basan los aportes de esta perspectiva para el campo psicológico.

En este contexto de interacción, el rol del agente educativo es fundamental para construir los saberes en los contextos en los que se utilizan social y culturalmente. Y al hablar de la importancia de la interacción es inevitable pensar en la función del lenguaje y del discurso como potenciadores y mediadores de la actividad conjunta. Todos los elementos aquí descritos cobran especial sentido en el marco de los desafíos que nos genera el desarrollo de personas capaces de aprender a lo largo de la vida en múltiples y diversos contextos. Ante estos desafíos, la noción y el modelo Identidad de Aprendiz aparece como una herramienta mediadora semiótica muy potente, como veremos y profundizaremos a lo largo del capítulo teórico. A continuación, mencionamos los antecedentes académicos de producción teórica y empírica sobre la Identidad de Aprendiz.

Identidad de Aprendiz

En esta producción, existen dos tesis que son claros antecedentes de la que aquí presentamos. Una es la tesis doctoral de Leili Falsafi (2011), titulada "*Learner Identity: a sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners*" [Identidad del aprendiz: un enfoque sociocultural de cómo las personas se reconocen y construyen a sí mismas como aprendices]³ y otra, la tesis de Milka Pereira (2019), titulada "El impacto de las experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales de la información y la comunicación en la construcción de la Identidad de Aprendiz"⁴.

Desde la construcción y publicación del modelo de Identidad de Aprendiz de Falsafi y Coll (Coll y Falsafi, 2008 y 2010; Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2011 y 2015) a la fecha han pasado más de 10 años, y en este transcurso ha generado un interés investigativo tal que ha suscitado el desarrollo de múltiples estudios y tesis tomándolo como modelo de análisis, generando así una densidad y solidez teórica y metodológica del constructo Identidad de Aprendiz.

Los estudios posteriores a la tesis de Falsafi (2011), inspirados en esta, han sido dirigidos en todos los casos por el Dr. César Coll Salvador, tanto en calidad de director como de co-director. Metodológicamente han llevado adelante estudios exploratorios empíricos fenomenológicos centrados

³ Dirigida por el Dr. César Coll en el marco de la línea de investigación sobre *Entornos de aprendizaje, experiencias subjetivas de aprendizaje y sentido del aprendizaje: la construcción de la Identidad de Aprendiz*, del Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa (GRINTIE), de la Universidad de Barcelona

⁴ Dirigida por el Dr. César Coll.

en la re-co-construcción de los significados como aprendices de las personas a través de sus experiencias subjetivas de aprendizaje, haciendo foco en una modalidad de construcción de la Identidad de Aprendiz a través de la actividad. Algunos de estos estudios han integrado, además, una propuesta de método mixto o multimétodo, como también es nuestro caso.

Se han podido identificar, principalmente, dos orientaciones de estos estudios: por un lado, aquellos que se centran en un elemento o en un conjunto de elementos del modelo; por otro, estudios que toman el modelo en su totalidad y focalizan en algún aspecto de las actividades o trayectorias de aprendizaje (Bañuls, 2021).

Dentro del primer grupo, en orden cronológico, encontramos las tesis de Vanessa Campos (2016), *“Learner Identity: Os outros significativos na construção da identidade de aprendiz”* [Identidad de Aprendiz: Los otros significativos en la construcción de la Identidad de Aprendiz], centrada en la comprensión del rol de las otras personas significativas en la construcción de la Identidad de Aprendiz. Y la tesis de Deydi Saballa (2019) sobre *“Los actos y el sentido de reconocimiento en la construcción de la Identidad de Aprendiz”*, específicamente enfocada en el interjuego entre los actos y el sentido de reconocimiento en su vínculo con los procesos inter e intrapsicológicos.

Asimismo, en este momento está llegando a su cierre la tesis de Mariana Largo (2022) sobre *“Los discursos sobre aprendizaje y ser un aprendiz en la construcción de la Identidad de Aprendiz”*, tomando a los discursos como elemento dentro del modelo Identidad de Aprendiz que se encuentra en la base de la mediación de los procesos de re-co-construcción de significados.

En el segundo grupo, también ordenadas cronológicamente, encontramos las tesis de Antonia Valdés (2016) que explora las *“Experiencias clave en la construcción de la Identidad de Aprendiz”* como un tipo de experiencia de particular impacto subjetivo en el proceso de construcción de la Identidad de Aprendiz. Luego, en 2018, se publicó la tesis de Pereira ya mencionada. En el año 2019 las tesis de Rubén Abello (2019) sobre la *“Reconstrucción de la Identidad de Aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en estudiantes de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, Chile”*. En el mismo año encontramos la tesis de Mónica Aldana (2019) sobre *“La Identidad de Aprendiz en la transición de etapas educativas: El paso entre educación secundaria y educación superior.”* Y, finalmente, la tesis de Gabriela Bañuls (2021), única tesis sobre la Identidad de Aprendiz situada en Uruguay, al igual que la que aquí presentamos, y que versa sobre *“Los docentes ante procesos de transformación e innovación educativa. Un estudio sobre la Identidad de Aprendiz de docentes uruguayos de Educación Inicial y Primaria en el marco del Plan Ceibal.”*

En este grupo también encontramos dos tesis próximas a culminar. En primer lugar, la de Jaime Fauré (2022) sobre “La re-co-construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje durante el último año de formación de futuros profesores”, que explora el interjuego entre la construcción de la Identidad de Aprendiz y la identidad docente. Y la tesis de Catalina Lizama sobre la “Interacción de un modelo de gestión universitaria de pregrado con la experiencia de estudiantes de primera generación y su influencia en la Identidad de Aprendiz. Análisis de caso de la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile.”

Otra de las tesis que se encuentra en proceso de desarrollo en el marco del GRINTIE, y que se vincula en las bases teóricas con esta es la tesis de Natalia Silva “Trayectorias de aprendizaje de mujeres que han desarrollado un alto nivel de fluidez digital: Una aproximación desde el análisis de las experiencias de aprendizaje”.

Los aportes teórico metodológicos de las tesis ya publicadas serán recogidos en este trabajo a lo largo del capítulo teórico en el que desarrollamos, específicamente, la Identidad de Aprendiz.

Entornos personales de aprendizaje

A nivel global, es inmensa la cantidad de investigaciones sobre los entornos personales de aprendizaje (que en esta tesis abreviamos con la sigla EPA). A lo largo del capítulo teórico sobre los EPA realizamos una historización y categorización de todos los estudios de relevancia para nuestra definición y conceptualización de estos entornos desde nuestra perspectiva teórica.

Para lograr tener un pantallazo general de los impactos de los estudios sobre EPA en la literatura educativa en el último período, recomendamos un artículo reciente de Linda Castañeda, Gemma Tur y Ricardo Torres-Kompen (2019) en el que concluyen que los EPA han sido uno de los enfoques más disruptivos en la investigación y la literatura educativa en general y, especialmente, en el ámbito de la tecnología educativa en la última década. Los mayores impactos los han encontrado en la literatura relacionada con temas como las prácticas pedagógicas emergentes y el aprendizaje autorregulado (Castañeda et al., 2019).

En el ámbito nacional, realizando una búsqueda en Colibrí ⁵ con el término *entornos personales de aprendizaje*, entre los años 2020 y 2022 y descartando aquellos resultados que refieren al EVA y/o a poblaciones que no son universitarias, encontramos en los primeros 100 resultados, ordenados por relevancia, solo tres producciones académicas sobre EPA centradas en el estudiantado de la Udelar. Son publicaciones que también indagan los procesos de aprendizaje en entornos y/o actividades mediadas por dispositivos digitales, redes sociales en línea o aplicaciones digitales. Llama la atención que los tres resultados encontrados se contextualizan en servicios universitarios del Área Salud entre 2019 y 2021, aunque no encontramos una razón de peso para explicar este hecho (ver resumen de estos artículos en el Apéndice 1).

Habida cuenta de la contextualización que realizamos de las diferentes situaciones que rodean la producción de esta tesis y el desarrollo del estudio empírico que la sustentan, así como de la fundamentación de su pertinencia en este contexto y en la producción académica, a continuación, describimos el desarrollo de esta tesis, que organizamos en tres partes y un total de siete capítulos.

La primera parte es la *Aproximación Teórica*, organizada en tres capítulos. En el capítulo 1. *Aprendizaje y Educación en la Sociedad de la Información*, introducimos temas como el aprendizaje en la sociedad interconectada actual, los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por TDIC desde la perspectiva constructivista de orientación sociocultural, los procesos de integración de las TDIC a la educación formal, la perspectiva de la Nueva Ecología del Aprendizaje, y conceptualizamos las experiencias subjetivas de aprendizaje por la importancia que tendrán a lo largo de toda la tesis. El capítulo 2. *Identidad de Aprendiz* se subdivide en apartados que abordan los antecedentes para una comprensión constructivista sociocultural de esta identidad, se introducen el constructo y el modelo de Identidad de Aprendiz, sus modalidades, elementos y vínculo con los EPA. En el capítulo 3. *Entornos Personales de Aprendizaje*, conceptualizamos los EPA y los caracterizamos desde la perspectiva pedagógica y de personalización del aprendizaje centradas en las y los aprendices.

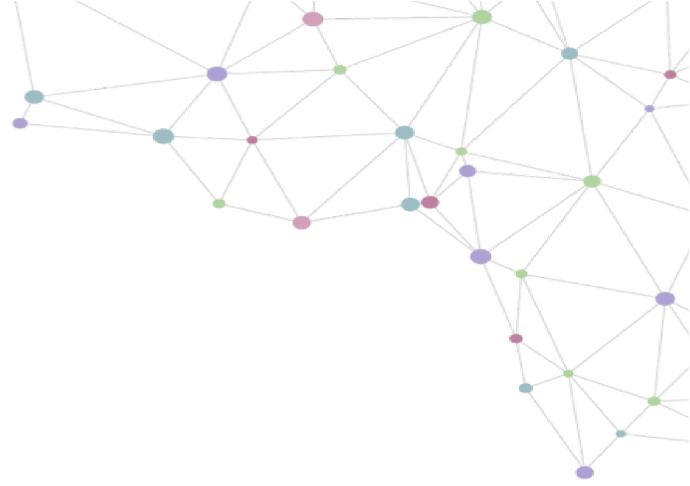
La segunda parte aborda la *Aproximación Empírica*, introduciendo primero la finalidad, objetivos y preguntas de investigación para luego profundizar en el *Método*, a lo largo del capítulo 4. En este capítulo se explican el enfoque y la unidad de análisis, el diseño metodológico, los instrumentos y procedimientos de construcción y análisis de la información, cerrando con reflexiones en torno a los

⁵ “...el repositorio institucional de la Universidad de la República. Colección digital de acceso abierto que agrupa y resguarda la producción de la Universidad de la República, con la finalidad de preservar su memoria, poner dicha producción a disposición de toda la sociedad y contribuir a incrementar su difusión y visibilidad, así como potenciar y facilitar nuevas producciones.” <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/>

criterios de calidad y las consideraciones éticas. El siguiente capítulo de esta parte es el 5. *Resultados y Análisis*, en el que exponemos los resultados de las dos fases de nuestra investigación: los de la fase 1, o estudio cuantitativo sobre experiencias subjetivas de uso de TDIC en general y para aprender en distintos contextos de actividad, y los de la fase 2, o estudio cualitativo sobre la re-co-construcción de los significados sobre una misma como aprendiz.

La tercera parte, presenta la *Discusión y Conclusiones* de esta tesis. En el capítulo 6 desarrollamos la discusión en función de los elementos de la Identidad de Aprendiz, bajo los siguientes epígrafes: las características de la actividad, las otras personas significativas en las experiencias subjetivas de aprendizaje, los discursos sobre aprender y ser aprendiz, la convergencia con otras identidades, los motivos e intereses y las emociones. Al cierre de este capítulo agregamos un epígrafe sobre los procesos de reflexión, en función de la centralidad que demostraron en los resultados del estudio empírico. El último capítulo de la tesis es el 7. *Conclusiones*, en el que se recogen los aportes de nuestro estudio empírico y reflexiones teóricas a partir de sus resultados con el fin de que sean un aporte en los desarrollos académicos globales y nacionales. Este capítulo se organiza en tres epígrafes: en el primero, presentamos las conclusiones a partir del análisis de los resultados; en el segundo, las conclusiones a partir de la discusión teórica; y en el tercero, los aportes, limitaciones del estudio y líneas abiertas de investigación.

A continuación, nos sumergimos de lleno en el contenido y desarrollo de esta tesis, comenzando por introducir, explicar y desarrollar los pilares teóricos sobre los que se erige.



Parte I. Aproximación teórica

Quando les hablé de las fiestas de cumpleaños, me escucharon atentamente. Hablé del pastel, de las canciones, de los regalos, y de la nueva vela que se incorpora cada año.


-¿Para qué lo hacéis? -me preguntaron-. Para nosotros una celebración significa algo especial. Pero no hay nada especial en hacerse viejo. No exige ningún esfuerzo. Ocurre, simplemente.

-Si no celebráis que os hacéis mayores -dije yo-, ¿qué celebráis?

-Que nos volvemos mejores -fue la respuesta-. Lo celebramos si este año somos personas mejores y más sabias que el año pasado. Sólo uno mismo puede saberlo, así que eres tú quien debe decirle a los demás cuándo ha llegado el momento de celebrar la fiesta.

—Marlo Morgan, Las Voces del Desierto





Capítulo 1. Aprendizaje y educación en la sociedad de la información

1.1. El aprendizaje en una sociedad interconectada

La sociedad actual, tal como la conocemos, comienza a gestarse a fines del siglo XX cuando las características de la vida social humana inician su transformación de la mano de los cambios económicos y políticos que acompañaron la revolución de las tecnologías digitales de la información y de la comunicación (TDIC). Esto va modificando aceleradamente la base material capitalista de la sociedad, entre otras cosas por la transformación del conocimiento en una mercancía de gran valor, siendo la educación su vía de producción y de adquisición, convirtiéndose en el motor fundamental del desarrollo social y económico, más que en el instrumento equitativo de promoción del desarrollo y la socialización de las personas (Coll et al., 2008c). Esta revolución ha ido evolucionando hasta nuestros días, partiendo de la introducción del uso de las TDIC en las prácticas humanas cotidianas -en la producción, la economía, los Estados, el trabajo y la educación- hasta llegar a un uso centrado en la producción de las propias TDIC por parte de las personas que las usan y, al mismo tiempo, las producen (Castells, 2005).

Actualmente, gracias a estas tecnologías la información puede llegar prácticamente a todos los lugares, y lo hace como conocimientos y significados, y también como prácticas y actividades novedosas, inaugurando nuevas comunidades e instituciones (Brown y Dugui, 2000). Con esto queremos decir que las prácticas sociales se modifican en tanto el ingreso de nuevas materialidades, en este caso en la forma de TDIC, con las que las personas interactuamos y nos reconstruimos; estos cambios afectan todas las prácticas afectivo-vinculares incluidas las educativas, cuestionando e interpellando sus sentidos y su devenir en el mundo (Barad, 2003 en Denis y Pontille, 2015).

Particularmente, las TDIC han ido ganando poder de ubicuidad e interconexión a lo largo de los años, lo que retribuye en una concomitante transformación humana hacia una sociedad también ubicua e interconectada que, paralelamente, va impregnando al aprendizaje humano (Coll, 2011). Como

consecuencia de esto, surge el reconocimiento de escenarios y agentes de aprendizaje no restringidos a la educación formal exclusivamente. Y hablamos del reconocimiento de estos escenarios, además de la creación de nuevos, porque no es que antes no existieran diversos contextos en los que se aprendía, sino que eran difícilmente tenidos en cuenta desde una mirada profunda y reflexiva sobre los modos de enseñar y aprender en la educación formal. Sumado a esto, antes de la revolución de la era de la comunicación y la información estos contextos estaban conectados en muchísima menor medida.

En la actualidad experimentamos una permeabilidad entre los diferentes entornos y contextos donde realizamos aprendizajes que es posible, entre otras razones, por esa naturaleza móvil, ubicua y de conexión inalámbrica de las TDIC. Esto permite que el aprendizaje se desligue de los contextos físico-institucionales en los que se realizan (Engel y Coll, 2022), permitiéndonos llevar -al menos una parte de- nuestros entornos personales de aprendizaje a donde sea que vamos y, por tanto, poder aprender en cualquier momento y en cualquier lugar que lo deseemos -y que tengamos conexión a internet- (Coll, 2013b).

Nacen en este contexto diversas nociones que intentan explicar y describir estos nuevos modos de producción de sentidos sobre el aprendizaje. Una de ellas es la noción de aprendizaje sin costuras (*seamless learning*) -que emerge de los estudios de educación superior, teniendo gran protagonismo el estudio del aprendizaje móvil (Wong et al., 2015) y del aprendizaje ubicuo (Cope y Kalantzis, 2010)- que alude a la vivencia de continuidad de los aprendizajes más allá de, y entre, los contextos institucionales donde suceden (Sharples et al., 2012 en Coll, 2013b). Los escenarios se perciben como indiferenciados y los aprendizajes realizados en unos y otros se ven enriquecidos y mezclados, combinados y resignificados, recontextualizados para independizarlos del contexto socioinstitucional (Engel y Coll, 2022) y poder reconstruirlos en cualquier momento y lugar donde sean un aporte pertinente.

Esta perspectiva centra la atención en la persona que aprende o aprendiz y en las posibilidades de aprender según sus intereses y motivaciones en el momento y escenario en el que lo considere, pudiendo moverse de manera fácil y rápida entre escenarios mediante un dispositivo personal, abonando así a la personalización de las experiencias de aprendizaje (Chan et al., 2006 en Wong y Looi, 2011). En este marco, se entiende que la persona puede comprometerse o involucrarse [*engage*] en un flujo de aprendizaje con un tema específico, sin que el paso del tiempo o el cambio de escenario le influya (Wong y Looi, 2011; Wong, 2012), aunque siendo consciente y pudiendo aprovechar al máximo el contexto y los recursos allí disponibles. Las experiencias se vivencian, así, de forma más abstracta, no tan centradas en contenidos acabados ni en contextos espacio temporales específicos (Sharples, 2015).

Dentro de esta perspectiva, Wong y Looi (2011) profundizan en el impacto de las tecnologías inalámbricas, móviles y ubicuas en educación y las propuestas de aprendizaje potenciado por las tecnologías para llegar a la noción de aprendizaje sin costuras asistido por móviles [*mobile-assisted seamless learning*, MSL]. Su propuesta de MSL incluye diez dimensiones, entre las que encontramos que este tipo de aprendizaje abarca tanto las diferentes concepciones del aprendizaje formal y el aprendizaje no formal, como el aprendizaje personalizado y social o la combinación de ambos. Además, como decíamos, trasciende las limitaciones temporales y espaciales, permite así el acceso al conocimiento ubicuo, ya que estas tecnologías son sensibles al contexto, generando información contextualizada y en el momento preciso.

El aprendizaje sin costuras mediado por dispositivos móviles, además, integra los mundos físicos y digitales, permitiendo relacionar e integrar las experiencias de aprendizaje de ambos, combinando el uso de varios tipos de dispositivos, estables y móviles, como también de múltiples recursos para el aprendizaje y múltiples formas de interacción y colaboración. Permite además transiciones fluidas entre distintos focos de interés y tipos de actividades, abarcando una multiplicidad de tareas de aprendizaje sin costuras, y facilitando la síntesis entre todos los conocimientos, previos y nuevos, y múltiples niveles de habilidades de pensamiento y aprendizaje multidisciplinario. Finalmente, el aprendizaje sin costuras mediado por móviles también integra y permite múltiples modelos de actividades pedagógicas o de aprendizaje, sea aprendizaje autorregulado, aprendizaje colaborativo, aprendizaje activo, aprendizaje individual, entre otros (Wong y Looi, 2011).

A través de estos planteos, las y los autores insisten en la necesidad de transformación de las propuestas de aprendizaje, desde aquellas centradas en la transmisión de conocimiento hacia propuestas de naturaleza activamente constructivas del sentido del aprendizaje (Wong y Looi, 2011). Proponen concebir el aprendizaje sin costuras como un proceso que integra y promueve habilidades metacognitivas y estrategias psicológicas de regulación, que deberían ser promovidas por los contextos educativos para aportar a la construcción de la cultura del aprendizaje en cualquier momento o lugar. Esto provoca estados mentales que facilitan que las personas sean capaces de procesos como identificar, abstraer y trasladar aprendizajes contextuales a nuevas situaciones, dando sentido de continuidad al mundo y a los diversos contextos por los que transitan (Membrive, 2022).

A este movimiento fluido e interconectado entre los contextos de aprendizaje, algunos autores le han denominado cruce de fronteras (*boundary crossing*, en Akkerman y Bakker, 2011; Bronkhorst y Akkerman, 2016; Wang, 2020). Desde esta perspectiva, las fronteras son entendidas como los límites entre los contextos de actividad, marcados por las diferencias socioinstitucionales entre estos. Estas

fronteras dificultan la continuidad de los aprendizajes, por lo que los autores identifican algunas herramientas o procesos para facilitar la negociación y combinación de elementos de los diferentes contextos, permitiendo cruzarlas y dar continuidad a los aprendizajes realizados en todos ellos.

Los procesos descritos por Arts y Bronkhorst (2019) como el *brokering*, la integración de referentes de ciertos contextos de actividad en un contexto de aprendizaje diferente; los objetos frontera [*boundary objects*], o uso de herramientas que faciliten la continuidad entre contextos; las interacciones de frontera [*boundary interactions*], referidas a actividades conjuntas entre contextos diferentes; y las prácticas híbridas, es decir, la creación de entornos originales que combinen elementos de más de un contexto, se constituyen como herramientas muy potentes dentro de esta perspectiva de cruce de fronteras.

En el mundo actual, las herramientas para llevar adelante estos procesos son mayoritariamente las TDIC, estas tecnologías no solo se constituyen como un claro tipo de objeto frontera, sino que facilitan el *brokering*, acortando distancias físicas y relativizando el aspecto temporal para el encuentro de referentes de distintos contextos con las personas que aprenden, así como obrando como soporte tecnológico para las interacciones entre fronteras o la creación de mundos o prácticas híbridas, que sin estas tecnologías sería muy difícil, sino imposible en algunos casos.

Ahora bien, si seguimos el hilo de pensamiento que venimos desarrollando, comenzamos en una perspectiva que se posiciona en un solo contexto como el protagonista de las actividades de aprendizaje, para pasar a una perspectiva que valora la interconexión entre los diferentes contextos de actividad como una posición necesaria a desarrollar (Pereira, 2018), que ofrece herramientas para romper las fronteras entre los contextos con el ánimo de perpetuar una comunicación y continuidad entre estos. Entonces, pareciera que naturalmente el paso siguiente sería una aproximación que se posicione enfatizando y reconociendo que el aprendizaje se construye de forma distribuida en un conjunto de contextos, en los que se desarrollan múltiples y complejas actividades, con recursos y materiales de aprendizaje que permiten que estas se desarrollen en contextos físicos, virtuales o híbridos (Membrive, 2022). Estamos hablando entonces de una perspectiva de ecologías de aprendizaje (*learning ecologies*, en Barron, 2004, 2006, 2010).

Desde la perspectiva de las ecologías de aprendizaje, inspirada en las ecologías del desarrollo de Bronfenbrenner (1979), la persona representa el nodo central de todo un sistema de aprendizaje, que se ve limitado y posibilitado, tanto por los recursos disponibles en la comunidad de práctica donde se ubica el contexto donde se desarrolla la actividad, como por los esfuerzos propios de la persona aprendiz, sus

acciones y movimientos hacia los aprendizajes (Membrive, 2022). Esta perspectiva, al poner a la persona en el centro de la red, focaliza en su interés e implicación con ciertos temas o comunidades donde encuentran oportunidades de aprendizaje que trascienden contextos y actividades, enfatizando en su capacidad, no solo de buscar estas oportunidades, sino de crearlas (Barron, 2006), para lo que el aprendizaje con y de las TDIC cobra vital relevancia (Sangrà et al., 2019).

Así, los recursos y las oportunidades quedan redistribuidos en un conjunto muchísimo más amplio de contextos de actividad y de momentos; probablemente como nunca antes en la historia, las personas podemos -y de hecho nos vemos obligadas en gran parte- a aprender a lo largo de toda nuestra vida en múltiples y diversos contextos (Coll, 2011, 2013a, 2013b) y de forma mediada -muchas veces inexorablemente- por TDIC. En gran medida la emergencia de esta nueva ecología del aprendizaje ha sido provocada por la incorporación masiva de herramientas tecnológicas a nuestras prácticas socioculturales cotidianas, y también gracias a estas herramientas han aparecido nuevos contextos de actividad, la mayoría de las actividades existentes se han transformado y muchas se han desligado de los contextos sociomateriales en los que tradicionalmente ocurrían.

1.2 Los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías digitales de la información y de la comunicación desde la perspectiva constructivista de orientación sociocultural

Ahora bien, las bases de cómo comprendemos la sociedad en la que vivimos y aprendemos actualmente, de forma interconectada, es producto de -y al mismo tiempo produce- la perspectiva a partir de la que construimos teóricamente nuestros fenómenos de estudio, esta es una aproximación a los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva constructivista de orientación sociocultural (Wertsch et al., 1995), originaria de los planteamientos de Lev Vygotsky y que ha sido tomada y profundizada posteriormente por gran cantidad de autoras y autores que le dieron continuidad, la hicieron crecer y desarrollarse.

Desde esta perspectiva, se entiende al aprendizaje como la actividad mental constructiva de las y los aprendices fruto de las interacciones y procesos comunicativos y lingüísticos en actividades conjuntas con otras personas, que ofician como apoyo o andamiaje del cambio en las representaciones mentales sobre los contenidos y objetos de aprendizaje. Estas actividades conjuntas están conformadas por distintos elementos contextuales, que se recrean en la propia participación de la persona, y que materializan ciertos procesos interpsicológicos que dan espacio a los procesos intrapsicológicos o

actividad mental constructiva, en un movimiento dinámico y re-co-constructivo mediado por instrumentos (Coll et al., 2008a).

Específicamente, en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el escenario de las actividades escolares se pone el énfasis en un núcleo básico, una unidad de análisis mínima conformada por tres elementos de este complejo proceso, que se influyen mutuamente y participan activamente del mismo, constituyendo un triángulo interactivo, a razón de las relaciones mutuas e interdependientes que mantienen entre sí. Por un lado, la persona que aprende, cuya actividad mental constructiva media entre la enseñanza de quien ejerce una influencia educativa y los aprendizajes a realizar. Por otro lado, los contenidos, que son objeto de este proceso y cuya naturaleza y características mediatizan la actividad de aprendices y profesorado; y, finalmente, las personas que ejercen una influencia educativa con el fin de mediar y ayudar en la construcción de los significados y sentidos de los aprendizajes en cuestión (Coll et al., 2008a, 2008b).

En el marco de este proceso triangular y dinámico, se desarrolla una interacción particular entre profesorado y aprendices de cara al abordaje de la actividad conjunta de enseñanza y aprendizaje: la interactividad, proceso a través del que podemos identificar los mecanismos de influencia educativa y los procesos interpsicológicos imperantes en las ayudas educativas desarrolladas por el profesorado para colaborar con los procesos de construcción de conocimientos de las personas (Colomina et al., 2001; Coll et al., 2008a, 2008b).

Desde esta concepción teórica, las TDIC ofician como instrumentos simbólicos, en tanto facilitan la integración de los ya conocidos sistemas semióticos en nuevos sistemas de representación y comunicación con el potencial de afectar algunos aspectos de los procesos inter e intra psicológicos de las personas, pudiendo -en este sentido- considerarlas como herramientas cognitivas (Coll et al., 2008a).

Uno de los posibles usos de las TDIC como herramientas refiere a su potencial mediador entre los elementos del triángulo interactivo en dos sentidos. Por un lado, por los efectos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la inclusión de las TDIC en las prácticas de enseñanza a razón de sus componentes tecnológicos, es decir, la interactividad tecnológica. Por otro lado, por la interactividad pedagógica, es decir, la mirada sobre los diseños instruccionales y los usos reales que le dan profesoras, profesores y aprendices a las TDIC en la organización de su actividad conjunta (Coll et al., 2008a, 2008b).

De este modo, además de distinguir entre la interactividad tecnológica y la interactividad pedagógica, podemos hacerlo entre la interactividad real y la interactividad potencial, es decir entre los usos que efectivamente las personas realizan de las TDIC como herramientas mediadoras de los procesos

de aprendizaje, y los usos planificados o previstos en los diseños pedagógicos y contenidos en las posibilidades técnicas, o diseño tecnológico. Esta mirada integral e integrada de los diseños tecnológico y pedagógico en los procesos de aprendizaje se traduce en un análisis en clave de diseño tecnopedagógico a partir del que se propondrá la actividad (Coll et al., 2008a, 2008b).

A continuación analizaremos, precisamente, los desafíos, ventajas e implicancias que ha supuesto la integración de las TDIC a los contextos formales de aprendizaje.

1.3. La Integración de las tecnologías digitales de la información y de la comunicación a la educación formal

Un primer acercamiento sobre la integración de las TDIC a la educación formal puede guiarnos hacia las preguntas sobre qué y cómo enseñarlas en las aulas, invitándonos a contestar estas interrogantes introduciendo en las aulas conocimientos técnicos sobre las propias TDIC, así como sobre las habilidades y competencias necesarias para su uso, es decir, una alfabetización digital técnica.

Pero esta integración de las TDIC a la educación no es suficiente, y mucho menos aprovecha el potencial transformador de las mismas, especialmente como herramientas potenciales para la creación de entornos integrativos de distintos sistemas semióticos, ampliando inimaginablemente las capacidades cognitivas y de comunicación humanas, fruto de la posibilidad de manejo de una inmensa cantidad de información y el quiebre de las limitaciones espacio temporales (Coll et al., 2008c).

Como un ejemplo, Bai (2019) plantea que el incremento del uso de tecnologías móviles en la vida cotidiana tiene una gran influencia en la educación, pero no es solo cuestión del ingreso del móvil a las aulas, sino que es necesaria la combinación de sus características educativas con la pedagogía y los contenidos del aprendizaje para explotar el potencial de los efectos de la transformación que ya han realizado, y que continuarán realizando, estos dispositivos en la educación.

Por tanto, si bien actualmente las TDIC se encuentran completamente integradas a las prácticas cotidianas de la sociedad (igualmente con excepciones, pues aún vivimos en un mundo que carece de equidad y justicia social), sus impactos en los procesos de aprendizaje de las personas han sido escasamente relevantes para la transformación de la educación formal (Coll, 2011; Coll et al., 2008c). Esto ha quedado de manifiesto, por ejemplo, en los últimos dos años, con la adopción de medidas de enseñanza remota de emergencia (Hodges et al., 2020) por parte de las instituciones educativas ante el

impacto de la pandemia por SARS-CoV-19 (COVID-19). La mayoría de los centros educativos han sufrido múltiples dificultades ante la necesidad de adaptarse a la enseñanza virtual o híbrida, en parte por no haber integrado estas tecnologías a sus estrategias de enseñanza previo a la vertiginosa necesidad mundial que sufrimos entre 2020 y 2022.

Es decir, independientemente de la integración de las TDIC a la vida cotidiana de las personas, los usos que se les dan, así como los EPA que se configuran a través de sus usos para aprender, no siempre conlleva aprovechar su potencial de aprendizaje, ni siquiera cuando estos se diseñan con fines educativos explícitamente.

Hace ya más de diez años, César Coll (2011) anunciaba que, a pesar de su interés e importancia, los cambios producidos en la educación escolar como consecuencia de la incorporación de las TDIC eran bastante limitados. Aún lo son si consideramos que permanece una tendencia a pensar que el solo ingreso de estas tecnologías en las aulas genera una transformación automática en los procesos de aprendizaje (Coll et al., 2008c), o se ve a estas tecnologías como meros medios para la consecución de fines educativos que bien podrían lograrse de otra forma, en lugar de reconocer el potencial transformador de las mismas. Como ejemplo, en palabras de Coll (2011):

Lo que aportan de nuevo las tecnologías digitales de la información y la comunicación es un incremento espectacular de su potencialidad semiótica y, en consecuencia, un incremento igualmente espectacular de su potencialidad mediadora de los procesos intra e interpsicológicos implicados en el aprendizaje escolar. (p. 5)

Es probable que cualquier persona que se encuentre leyendo esta tesis pueda pensar, fácilmente, en prácticas educativas en las que las TDIC son contenido de aprendizaje (qué enseñar) o metodología de enseñanza (cómo enseñar); no obstante, estos usos no son transformadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje, desperdician las posibilidades que estas tecnologías ofrecen de preguntarnos para qué enseñar y aprender y, especialmente, no capturan el potencial de estas tecnologías como herramientas psicológicas en los procesos de subjetivación. Asimismo, estos procesos de subjetivación no afectan solamente cómo las personas construyen significados sobre sí mismas, sino también a los procesos de construcción de significados sobre dónde, de quién o quiénes, y con la ayuda y el apoyo de quién o quiénes se aprende, como veremos en el apartado dedicado a *1.4. La Nueva Ecología del Aprendizaje* a continuación.

Por tanto, hasta ahora la presencia de las TDIC en la educación formal ha influenciado mayoritariamente las definiciones sobre qué y cómo enseñar, es decir, en términos del contenido

curricular a enseñar, la competencia funcional a desarrollar por parte de las personas o los recursos pedagógicos a utilizar. Sin embargo, una revolución de esta envergadura influye, indudablemente, en las reflexiones y definiciones más profundas sobre para qué enseñar y aprender. Si lo que se enseña y se espera que se aprenda tiene un propósito relacionado con las necesidades y demandas sociales, es lógico que esto cambie en tanto cambia la sociedad. Esto implica niveles de reflexión mucho más profundos sobre los impactos de las TDIC en la educación, no solo en el plano instrumental sino en la modificación de presupuestos de fondo que también afectan a quién enseña y aprende, así como dónde suceden la enseñanza y el aprendizaje (Coll, 2011).

Por tanto, el concepto de alfabetización digital en este marco no refiere únicamente al conocimiento y manejo de las TDIC y de los recursos simbólicos asociados a las mismas, se trata además de aprender y reflexionar -profunda y críticamente- sobre las prácticas socioculturales asociadas a ellas, siendo capaz de participar de estas prácticas utilizando las tecnologías de forma adecuada, estratégica y responsable (Coll, 2013a, 2013b; Coll et al., 2008c).

Por esto, es menester incluir en la educación formal actividades conjuntas que permitan co-construir los aprendizajes relacionados con la participación crítica y competente en las prácticas sociales y culturales asociadas al uso de las TDIC (Saballa, 2019). Por tanto, es el currículum en su conjunto el que se ve afectado y debe ser revisado a la luz de los cambios sociales y culturales asociados a estas tecnologías (Collins, y Halverson, 2010), y desde una mirada ética e ideológica sobre estas prácticas y sobre las necesidades educativas de las personas en la actualidad (Coll, 2011; Coll et al., 2008c).

Pareciera entonces que ya no merece la pena preguntarnos ¿Es necesario en la educación formal hacer hincapié en el aprendizaje de los usos de esos artefactos y saberes? Sino ¿cuáles son las formas de mediación crítica que podemos ejercer en la integración de las TDIC a la educación formal?

Debemos tener presente que este aprendizaje a través de los usos se desarrolla en las prácticas cotidianas de todas las personas de forma inevitable, e inexorablemente, en el marco de las interacciones sociales. Así, en este contexto de interacción, el rol de las instituciones educativas puede ser fundamental en el aporte a la construcción de los saberes críticos sobre los contextos en los que las TDIC se utilizan social y culturalmente, y los modos de hacerlo. Garantizando así, equidad en el derecho al acceso de esos saberes para todas las personas y no solo para aquellas que tienen el privilegio de poder acceder a estas tecnologías y participar de actividades que promueven este tipo de reflexión y

pensamiento crítico, en un intento de combatir un salvaje alisado político y social o la *antrobología*, descritos por Sadin (2017).

También al hablar de la importancia de la interacción es inevitable pensar en la función del lenguaje y del discurso como potenciadores y mediadores de la actividad conjunta y, en este sentido, las TDIC remiten un potencial de mediación de los procesos intra e interpsicológicos implicados en el aprendizaje por tratarse, justamente, de tecnologías de producción y comunicación de significados. Esta naturaleza y potencialidad semiótica de las TDIC impacta en las posibilidades de pensar, sentir, reflexionar y planificar nuestras actividades en soledad y en interacción con otras personas. Podemos decir, por tanto, que las TDIC se constituyen así como instrumentos o herramientas psicológicas en sentido vygotskiano (Coll, 2011), mediadoras de las actividades de pensar e interpensar (Mercer, 2001), en tanto son la materialización de la cognición distribuida entre las personas y las redes (Collins y Halverson, 2010).

Pero, como hemos reflexionado ya, la sola inclusión de las TDIC en los escenarios socioinstitucionales no garantiza el uso transformador de las mismas, ni es tampoco suficiente para que desarrollen su potencial como herramienta psicológica mediadora de los procesos intra e intermentales comprometidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto solo se logra cuando la potencia semiótica de las TDIC es utilizada estratégicamente para la regulación de las actividades y procesos psicológicos, para la mediación de las relaciones de las personas participantes de las actividades entre sí y con los contenidos de aprendizaje, es decir, entre los tres elementos del triángulo interactivo (Coll et al., 2008c). En caso contrario, el uso de las TDIC a disposición del currículo solo oficia de apoyo a la reproducción de las mismas formas de planificar y organizar la actividad, de hacer más efectivos o eficientes los procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares. A lo sumo actúan como facilitadoras o ampliadoras de la actividad cuando introducen cambios que, muchas veces, se podrían haber generado sin el uso de las TDIC, pero en ningún caso se podrían posicionar como transformadoras para introducir cambios que no hubieran sido posibles sin su uso (Twining, 2002 en Coll et al., 2008c).

Un aspecto muy interesante sobre los usos de las TDIC como mediadoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los efectos de esos usos refiere al desfase o diferencia observada entre los usos genéricos previstos en el momento de la creación de las TDIC, los usos previstos en los diseños tecnopedagógicos proyectados por el profesorado, y los usos que realizan efectivamente las personas en las actividades (Coll et al. 2008c). Esta diferenciación es de gran interés para nuestra investigación, ya que son justamente los usos espontáneos y efectivos de las TDIC los que nos interesan en la

conformación de sus EPA, que en muchos casos son completamente diferentes a los usos esperados por quienes crearon las tecnologías o quienes diseñaron sus usos instruccionales. Consideramos que es allí, en esos usos efectivos, donde podemos encontrar los mayores indicadores de innovación y de prácticas transformadoras de aprendizaje.

Todos los elementos que relacionamos a través de estas reflexiones cobran especial sentido en el marco de los desafíos que le genera a las instituciones de educación formal el desarrollo de aprendices capaces de aprender bajo sus propios términos (Collins y Halverson, 2010), y de forma profunda y crítica a lo largo de la vida (Membrive, 2022; Usher y Edwards, 2007) y no solo en el horario de escolarización formal. Y, adicionalmente, que sean capaces de aprender en todos los contextos en los que participan, al decir de César Coll, a lo ancho de la vida (Coll, 2011; Coll, 2013a, 2013b).

Por lo que, si las instituciones de educación formal no se esfuerzan en formar parte de las discusiones sociales y políticas sobre la integración de las TDIC a las mismas, mayor será el peligro de que la educación se constituya en un bien de consumo, accesible para quien pueda costearlo, y se aleje cada vez más de la posibilidad de continuar siendo un bien público de acceso equitativo y garante de la promoción de la igualdad de oportunidades (Collins y Halverson, 2010).

1.4. La nueva ecología del aprendizaje

Como venimos proponiendo, desde nuestra perspectiva es primordial pensar en el conjunto interconectado de contextos o espacios socioinstitucionales, físicos o virtuales, que proporcionan oportunidades para aprender a las personas que participan en ellos, es decir, en términos de ecología de aprendizaje. Entendiendo la ecología de aprendizaje como el conjunto de características o parámetros del aprendizaje humano en una sociedad determinada en un momento específico de su historia (Coll, 2011, 2013a, 2013b).

Desde esta mirada, cada contexto no es un contenedor estático de la actividad de interacción (Leander et al., 2010), sino que se construye situada y relacionamente entre una configuración única y dinámica de actores, prácticas socioculturales, recursos de aprendizaje y exigencias de participación (Barron, 2006) en una determinada actividad (Edwards, 2009; Jornet y Erstad, 2018; Lave, 1993; Membrive, 2022).

El surgimiento de nuevos nichos de aprendizaje y agentes educativos, vinculados en buena medida a las TDIC, que han facilitado la producción y divulgación de un volumen de información nunca

antes alcanzado -de la mano del impulso acelerado hacia la globalización- (Castells, 2005), tiene el potencial de generar un incremento de las oportunidades, recursos e instrumentos para aprender en escenarios tradicionalmente considerados no educativos. En este marco, escenarios como el trabajo, la familia, la comunidad, las asociaciones culturales y de ocio, entre otros, se posicionan también como contextos de aprendizaje, dando paso a una nueva ecología del aprendizaje (Coll, 2011, 2013a, 2013b; Engel y Coll, 2021; Engel et al., 2018; Engel et al., 2019; Martín, 2016; Pereira y Díaz, 2016).

Respecto a los nichos o escenarios de aprendizaje, en este marco, en muchos casos quedan disociados de los espacios físicos, como veíamos en el apartado 1.1. *El Aprendizaje en una Sociedad Interconectada*. Así, movilidad entre contextos no implica movilidad física, gracias a la ubicuidad de las TDIC que nos permite participar de múltiples actividades, comunicarnos con distintas personas en distintas partes del mundo y de manera tanto sincrónica como asincrónica, y acceder a múltiples recursos desde dispositivos móviles, donde sea que nos encontremos (Membrive, 2022). Muchos de los contextos socioinstitucionales se han visto, por tanto, desdoblados entre los planos analógico y digital, transformándose en contextos híbridos, o directamente mutando o naciendo completamente en lo virtual (Cope y Kalantzis, 2009; Facer, 2011), lo que aporta al fenómeno de desdibujamiento de las costuras, límites o fronteras entre los contextos, generando la sensación de continuidad y fluidez del desplazamiento entre estos, de la que ya hemos hablado en un apartado anterior.

En cuanto a las otras personas participantes de las actividades de aprendizaje, en el marco de esta nueva ecología se establecen relaciones de colaboración mutua. Todas las personas presentes en el entorno o red de otra, además de operar como guía o agentes de enseñanza, también operan como colaboradoras y colaboradores, compartiendo recursos, materiales y experiencias. En palabras de Cobo y Moravec (2011) “En el ámbito del aprendizaje, esto significa que todos nos convertimos en coaprendices y también en coeducadores, como resultado de la construcción y aplicación colectiva de nuevos conocimientos” (p. 54). Y esto no solo sucede en la interacción directa, sino que la influencia educativa opera en la participación de las otras personas en la creación y facilitación de oportunidades de aprendizaje, y en la conexión con otros contextos, agentes y experiencias de aprendizaje distintas (Barron, 2010).

La transformación de los contextos y agentes de aprendizaje no se podría dar sin una transformación en los discursos sobre el aprendizaje, así como en el lenguaje. Especialmente, podemos mencionar el aporte del lenguaje multimedia e hipertextual al lenguaje letrado, configurándose como un instrumento semiótico muy interesante desde el punto de vista del aprendizaje (Coll y Rodríguez Illera, 2008).

Por todas estas transformaciones, para Coll (2013a) esta nueva ecología del aprendizaje es una manifestación del profundo cambio que están experimentando las prácticas sociales y culturales dominantes, en el marco de la sociedad de la información (Castells, 2005), la que plantea nuevos retos y desafíos en la educación como consecuencia de los cambios sociales, económicos, políticos y culturales generados por la nueva era. El autor también incluye en el concepto de ecología del aprendizaje, no solo dónde tienen lugar los aprendizajes, sino con quién, cuándo, qué, para qué y cómo aprenden las personas. En este escenario se modifican de manera importante los entornos, situaciones y contextos de actividad que permiten el aprendizaje de las personas. En este sentido, hacemos nuestras las palabras de César Coll (2013a) cuando explica que

...en parte como consecuencia de la multiplicidad de escenarios y agentes educativos, y en parte debido también a las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales de la información y del conocimiento, se pone de manifiesto la importancia de las trayectorias personales de aprendizaje como vía de acceso al conocimiento en la sociedad de la información. (p. 32)

El autor destaca un rasgo fundamental de esta nueva ecología del aprendizaje que nos resulta sumamente interesante: la tendencia y propensión a la personalización creciente del aprendizaje -promovida por la sociedad de la información-, concebida como un planteamiento educativo que pone a la persona en el centro del proceso. Se toma en cuenta, así, la voz e intereses de quién aprende para el desarrollo de las actividades de aprendizaje, reconociendo y estimulando la capacidad de las personas para tomar decisiones que le permitan controlar aspectos de su propio proceso de aprendizaje (Coll, 2016; Engel y Coll, 2022).

En este marco, la enseñanza cumple la función de ofrecer ayudas ajustadas a las características y necesidades identificadas y reconocidas por las propias personas, así como por el profesorado (Coll, 2018). La orientación de la personalización del aprendizaje se dirige hacia la promoción de la construcción conjunta y personal del valor y sentido de los contenidos de aprendizaje, enfocándose en entender que un aprendizaje posee sentido y valor personal cuando ayuda a la persona a conocer más sobre sí y sobre el mundo, ampliando su capacidad de actuar sobre ese mundo propio en el momento presente y en la proyección a futuro (Engel y Coll, 2022).

Existen algunas características de las situaciones de aprendizaje identificadas como promotoras de aprendizajes con sentido y valor personal que presentan interés en el marco de esta investigación, por la fuerte relación que mantienen con la perspectiva pedagógica de los entornos personales de

aprendizaje -que desarrollaremos posteriormente- y por el enfoque metodológico con que abordamos los temas de estudio.

Las dos primeras características son las ya mencionadas: 1) consideración de los intereses y objetivos de las personas participantes en el diseño y desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje, por un lado; y 2) el reconocimiento y promoción de su capacidad de tomar decisiones sobre algunos aspectos de las mismas, por el otro (Pereira, 2018). Las siguientes que destacamos son: 3) la incorporación de espacios de reflexión, identificación y conexión de experiencias subjetivas de aprendizaje significativas en contextos no escolares con actividades escolares de enseñanza y aprendizaje, revisando y valorando las formas de abordar los distintos tipos de tareas y actividades de aprendizaje en los diferentes contextos y reflexionando sobre la visión de sí mismas como aprendices (Pereira, 2018). Finalmente, otra característica a destacar es 4) el aprovechamiento de los recursos disponibles en la red como un componente de las actividades de enseñanza y aprendizaje (Coll, 2018; Engel y Coll, 2022).

Como hemos visto, fenómenos como la creciente propensión a la personalización del aprendizaje y la concomitante valoración de los aprendizajes realizados al margen de la educación formal se encuentran íntimamente relacionados, con un marcado interés y reclamos por parte del estudiantado de que los intereses y motivaciones personales de su vida cotidiana sean tomados en cuenta dentro de los espacios de escolarización, atenuando la distancia entre su mundo fuera y dentro de la escuela (Coll, 2013b).

Además, según Engel y Coll (2022), las TDIC tienen el potencial de ampliar el alcance y eficacia de las estrategias escolares de personalización del aprendizaje en cuatro sentidos: i) conectando contextos de aprendizaje, a través de actividades sociales y culturalmente relevantes; ii) conectando experiencias de aprendizaje, con foco en las trayectorias personales; iii) conectando el aprendizaje escolar con los intereses de los y las aprendices, permitiendo el diseño de actividades y el desarrollo de prácticas socioculturales que les ayuden a descubrirlos, identificarlos y valorarlos, reflexionar sobre ellos y reconstruirlos, resignificarlos a través de la exposición y presentación de los intereses propios, del contraste con los intereses de otros, y de la ampliación o profundización de los mismos, así como estimulando y apoyando la persecución de sus intereses dentro y fuera de las instituciones de educación formal; y iv) facilitando el seguimiento del alumnado y coordinación del profesorado, a través de la tutorización y atención personalizadas.

La personalización del aprendizaje también remite al reconocimiento de la diversidad y singularidad de las trayectorias personales de aprendizaje, metáfora que nos permite visualizar que las personas participan (Lave y Wenger, 1991) en la diversidad de contextos donde construyen aprendizajes (Leander et al., 2010) llevando consigo las características de su identidad -sea a través de intereses, conocimientos, motivos de participación, expectativas, etc.-, independientemente de que estos contextos sean formales o no formales, deliberadamente educativos o no (Coll, 2013a).

De todos los contextos, es en las instituciones educativas formales -especialmente las obligatorias- donde las personas se encuentran entre sí inexorablemente, haciendo de estas instituciones un elemento central para la coordinación, comunicación y construcción de sentido y coherencia de todos los aprendizajes realizados por las personas en los diversos contextos. Las instituciones de educación formal ya no podrían continuar su intento de perpetuarse como el único contexto válido de aprendizaje o el único contexto donde los aprendizajes construidos son válidos y valiosos, por ser acreditados, operando con un currículo homogéneo y homogeneizante (Coll, 2013b). La educación formal debería tender a reconvertirse, transformándose en el lugar de encuentro común de los aprendizajes de todas las personas que allí concurren. Donde se comparten, de forma que cada persona pueda ampliar sus aprendizajes y experiencias gracias a la interacción con las otras (Coll, 2011), con independencia de las posibilidades materiales de acceso personales y con el espíritu de garantizar la equidad en el acceso a los contextos de actividad que ostentan mejores recursos y oportunidades para aprender (Engel y Coll, 2022), a través de la personalización y no a la inversa.

Las trayectorias personales de aprendizaje se construyen, justamente, a través de la participación en diferentes contextos de aprendizaje y del aprovechamiento de los recursos y oportunidades para el aprendizaje que en estos se generan. Gracias a la ubicuidad de las TDIC, esos aprendizajes se trasladan entre los contextos, difuminando los límites entre estos, y cuestionando la clásica tensión entre espacios y experiencias de aprendizaje formal, no formal e informal (Looi et al., 2010). Por tanto, las trayectorias son irrepetibles y singulares y se constituyen a través de todos los contextos y aprendizajes realizados en ellos, en la vida en general de los sujetos y de manera interconectada, razón por la que la educación formal se ve obligada a abandonar la finalidad de formar buenos estudiantes para pasar a formar aprendices competentes (Coll, 2013b; Solari y Merino, 2018).

El enfoque que enfatiza en las trayectorias *personales* de aprendizaje se construye alrededor de la idea de las experiencias subjetivas de aprendizaje, haciendo alusión al carácter situado de las experiencias que, más allá de las coordenadas temporoespaciales y el contexto socioinstitucional en el que suceden, se manifiestan a través de la re-co-construcción discursiva que realiza la persona de

manera consciente sobre los aprendizajes construidos (Coll, 2019; Engel et al., 2019; Membrive, 2022), como desarrollaremos en el próximo apartado.

Por tanto, para ir cerrando este apartado podemos decir que la revolución de las TDIC en el aprendizaje humano, desde la concepción de una nueva ecología del aprendizaje, no solo afecta al *cómo*, *cuándo*, *con quién* y *dónde* aprendemos, sino también a *qué* y *para qué* se espera que aprendamos determinados contenidos, es decir, afecta al sentido de la educación. Este hecho ha devenido en la pérdida de las referencias estables de quienes orientan las actividades y la concomitante pérdida de las certezas sobre las necesidades de aprendizaje futuras, según Membrive (2022).

En este contexto, se hace evidente la necesidad de una revisión del modelo educativo hasta ahora actuante, en función de las potencialidades y desafíos que impone la integración de las TDIC a las prácticas sociales. No será suficiente entonces pensar en cómo adaptar las tecnologías al modelo educativo existente, perpetuándolo y haciéndolo más eficiente, ya que lo que está cambiando es la matriz de necesidades y objetivos de aprendizaje de las personas en estos nuevos y novedosos contextos sociotecnológicos. Por tanto, no es estratégico ni pertinente continuar pensando en términos de internalización de contenidos acabados y completos, sino en el potencial de aprendizaje, en las posibilidades de desarrollo y dominio de habilidades y competencias transversales que permitan su aplicación y uso en diversas situaciones y contextos a lo largo de la vida (Castañeda y Adell, 2013).

Surge así un desfase o diferencia entre las demandas de mayor flexibilidad, adaptación a los cambios y promoción del aprendizaje a través de variados contextos de la nueva ecología del aprendizaje, y el modelo de escolarización de la ecología de aprendizaje tradicional a la que responden las instituciones de educación formal, en las que estas se posicionan como las protagonistas absolutas por sobre otras prácticas educativas no escolares. Esta nueva ecología demanda a las instituciones de educación formal una reubicación en la red de contextos de aprendizaje en los que las personas construyen sus aprendizajes y sus trayectorias personales de aprendizaje, que se posicionan como punto de partida y objeto de la acción educativa. De este modo, es necesaria una concepción amplia de la educación que reconozca la relevancia de los otros contextos de actividad y agentes educativos.

No hay intenciones aquí de recargar a las instituciones de educación formal de una nueva responsabilidad, por el contrario, se trata de que puedan reconfigurar su lugar ofreciendo respaldo y acompañamiento a la construcción de trayectorias personales de aprendizaje y reconocer su altísima influencia en las experiencias subjetivas de aprendizaje. La propuesta es que la educación formal tenga un rol más centrado en la coordinación y mediación de los aprendizajes entre contextos, así como en

garantizar que estas posibilidades estén al alcance de todas las personas, y no solo de aquellas que cuentan con las posibilidades de acceder (Coll, 2013b). Democratizando así los espacios para la reflexión y reconstrucción discursiva y consciente de las vivencias de aprendizaje para que se manifiesten como experiencias subjetivas de aprendizaje, que tienen tal potencia que son tomadas en este estudio como unidad de análisis, y en las que profundizaremos a continuación.

1.5. Las experiencias subjetivas de aprendizaje

A partir de lo concluido finalizando el apartado anterior, en este nos abocamos a explicar cómo entendemos y qué relaciones establecemos entre las nociones de contextos, vivencias y experiencias subjetivas de aprendizaje, profundizando en estas últimas, ya que serán la unidad de análisis a lo largo de nuestro estudio empírico.

Como hemos mencionado, la metáfora de las trayectorias personales de aprendizaje nos permite centrar la atención en la interconexión de los contextos de aprendizaje, con el reparo de que, en el marco de nuestro trabajo, cuando hablamos de contexto nos referimos al plano de la actividad, que no se limita al entorno físico, sino que este se posiciona como un elemento del sistema de actividad, entre otros elementos de la misma (Engeström, 2001).

De hecho, podríamos afirmar que el contexto no preexiste a las actividades y prácticas sociales, sino que se construye en ellas. Uno de los elementos en estas actividades y prácticas es, justamente, las personas que participan, quienes en su interacción a través de su subjetividad -motivos de participación, emociones, expectativas, historias, intereses, entre otros- también configuran el contexto de la actividad (Membrive, 2022).

Por tanto, un contexto de aprendizaje se puede entender, relacional y dinámicamente, como la propia actividad, donde interactúan y se co-construyen las personas participantes entre sí y con los artefactos físicos y simbólicos, promoviendo una interrelación y re-co-construcción constante entre los planos intra e intersicológicos del aprendizaje. Así como entre los contextos socioinstitucionales -como lo entienden Engel y Membrive (2018)- incluyendo los entornos físicos, los otros actores participantes de la actividad, los artefactos, instrumentos y recursos, los motivos de participación y las reglas de interacción.

Como se puede notar, cuando nos referimos a las personas en el contexto de actividad, lo hacemos en términos de participación e interacción con el entorno físico y semiótico, es decir, un sujeto

activo e implicado en las múltiples actividades en estos contextos. En el plano psicológico esta interacción sujeto/entorno se constituye como la experiencia subjetiva del vivir y participar en una actividad presente y que, en las situaciones que dan como resultado aprendizajes, se materializa justamente en aprender (Membrive, 2022).

A esa interacción entre sujeto y entorno, en el marco del desarrollo de los procesos psicológicos, Vygotsky (1994/1934) la intentó explicar a través de la noción de *perezhivanie*, término ruso que no tiene traducción literal al español. Como comparte González Rey (2016), la noción de *perezhivanie* aparece en la obra de Vygotsky primero en *The Psychology of Art* (Vygotsky, 1971/1925), a partir de donde se discontinúa su desarrollo, para retomarla en sus últimos trabajos, *The Problem of Environment* (Vygotsky, 1994/1934) y *The Crisis at Age Seven* (1998/1932-1934), sin lograr terminar de desarrollarla a causa de su muerte.

En *The Psychology of Art* la *perezhivanie* se presenta, según Gonzalez Rey (2016), en simultáneo a los conceptos de emoción, creatividad, motivación y la persona como creadora. En este momento de su obra, Vygotsky habría definido la *perezhivanie* como “the emotion that characterizes the creative artistic performance, which also involves talent and operational processes” (Gonzalez Rey, 2016, p. 307). Y es en la base de esta relación intrínseca entre emociones y procesos operacionales que entendería las funciones psicológicas como una unidad indivisible entre intelecto y afecto. Por esta razón, actualmente algunos autores destacan que la *perezhivanie* se caracteriza por el énfasis que pone en la subjetividad y la emoción de la vivencia del encuentro entre sujeto y entorno (Mok, 2017; Veresov, 2016).

En el momento final de su obra, Vygotsky retoma el concepto de *perezhivanie*, entendiéndola casi como parte de un proceso de intelectualización de las emociones, pero relacionándola también con la noción de sentido (*sense*), como el cúmulo de eventos psicológicos que emergen en la consciencia como resultado de un intercambio de la persona con el entorno. Es aquí cuando se comienza a introducir un aspecto muy interesante de la noción de *perezhivanie* que es este conjunto de fenómenos que suceden, en los planos inter e intrapsicológicos, en el encuentro persona-entorno.

González Rey (2016) retoma la diferencia propuesta por Vygotsky entre el sentido y el significado, entendiendo que el sentido es justamente una formación dinámica, fluida y compleja que tiene varias zonas, mientras que el significado es solo una de esas zonas. Además, el sentido tiene una fuerte naturaleza socio histórico cultural, ya que sienta sus bases en los procesos interpsicológicos. Como explica el autor, el sentido de una palabra se construye con base en la comprensión personal de la misma y en la estructura interna de la persona, de ahí que la construcción de esa comprensión, y de la

estructura interna de la persona, sienta sus bases en los procesos interpsicológicos, es decir, en la interacción y construcción en el contexto (González Rey, 2016).

Avanzando en esta línea de pensamiento, algunos autores visualizan la *perezhivanie* como el conjunto indivisible de características de la persona y las características del contexto, que se conforman como una Unidad persona-en-situación (Roth y Jornet, 2014). Se trata del encuentro entre estas dimensiones, de manera tal que el sujeto modifica al entorno y el entorno modifica al sujeto, salvando las distancias falsamente impuestas por el dualismo entre lo interno y lo externo, verdaderamente inseparables en el proceso psicológico de experimentar una vivencia (Membrive, 2022).

En este sentido, Roth y Jornet (2016), rescatan la doble cara de la *perezhivanie*, que denota un movimiento sobre sí misma, como un fenómeno que describe, por un lado, aquello experimentado/refractado por la Unidad persona-en-situación y, al mismo tiempo, cómo aquello experimentado/refractado por la Unidad persona-entorno impacta en esa misma Unidad.

Tomamos la metáfora de un prisma de cristal, ofrecida por Vygotsky (1994 en Gonzalez Rey, 2013) en *El problema del ambiente*, donde explica

La vivencia que emerge de cualquier situación o de cualquier aspecto de su medio, determina qué tipo de influencia esa situación o ese medio pueden tener sobre un niño. Por lo tanto, no hay ningún elemento que en sí mismo (si tomado fuera de la referencia del niño), determine cuál será su influencia en el curso futuro de su desarrollo, pues los mismos factores se refractan a través del prisma de las vivencias del niño. (pp. 339-340)

Entendemos que esta metáfora implica una doble vertiente, por un lado, el prisma, que representa la Unidad o el todo indivisible de persona-en-situación y, por otro lado, la luz que refracta el prisma, el producto de la refracción de esta Unidad o prisma que, al mismo tiempo lo construye, como intentamos ejemplificar con la Figura 1.1.

Figura 1.1

Imagen de la metáfora del prisma de cristal para la comprensión de la perezhivanie.



Nota: Adaptado de Eclipse oyendo «Eclipse» de Pink Floyd: A qué hora poner el disco «Dark Side Of The Moon» [Fotografía] de Revista De Frente, 2019, Página Web (<https://www.revistadefrente.cl/eclipse-oyendo-eclipse-de-pink-floyd-a-que-hora-poner-el-disco-dark-side-of-the-moon/>). CC

Hablamos de una Unidad individuo-en-situación que implica tanto los elementos del entorno físico y semiótico refractados a través del prisma del sujeto, como aquello que está en construcción en el encuentro entre el sujeto y el contexto; la dinámica de estos elementos y procesos va construyendo *in situ* la vivencia de la situación.

Siguiendo los planteos de Membrive (2022), y salvando las distancias, consideramos que el concepto *vivencia* es el que más se acerca al de *perezhivanie*, en términos de la conciencia subjetiva que tiene alguien de formar parte de una situación en un contexto de actividad determinado. Así, en las vivencias se construyen y se transforman significados y sentidos, es decir, aprendizajes, que según el caso podrán tener mayor o menor nivel de conciencia sensorial y reflexiva.

Este proceso re-co-constructivo dinámico y constante de la vivencia como unidad persona-en-situación, junto con la construcción y reconstrucción de los significados y de los sentidos que ocurren en ellas, hacen que sea imposible que una vivencia sea igual a otra; todas son en sí mismas únicas y singulares. Pero aquello único y singular de cada vivencia puede extenderse más allá de la situación puntual y reconstruirse, tal vez incluso resignificarse, a través de procesos de reflexión subjetiva sobre aquella vivencia inicial, pudiendo generar incluso nuevos aprendizajes.

Por tanto, el paso siguiente en este proceso es la reconstrucción discursiva y consciente de la vivencia o de los significados asociados a esta -que a priori puede tener distintos niveles de conciencia y explicitación, incluso puede ser real o imaginada-, lo que compone un proceso de orden superior al anterior: la *experiencia*. Nos referiremos a este proceso como experiencia subjetiva de aprendizaje (o ESA), pues está contextualizado en actividades donde se realiza algún tipo de aprendizaje. En otras palabras, una ESA es la reconstrucción consciente y discursiva realizada por una persona de una vivencia directamente relacionada con el aprendizaje (Coll, 2019; Engel et al., 2019; Falsafi, 2011; Membrive, 2022; Valdés et al., 2016).

Hablamos así de una experiencia en la que la propia persona identifica qué ha aprendido. Por ello, el aspecto del aprendizaje no está dado por una intencionalidad externa, sino por la propia reconstrucción subjetiva que realiza la persona, de manera que puede haber actividades de educación formal en las que la persona no identifique aprendizajes y situaciones de la vida cotidiana donde sí lo haga; esto dependerá de los motivos, intereses y actitudes frente a la participación en las actividades, así como de sus expectativas en función de sus concepciones sobre lo que significa aprender, entre otros factores subjetivos (Engel y Coll, 2021).

Vivencias y experiencias comparten los mismos elementos como características de la actividad, con la diferencia de que las experiencias presentan un grado de elaboración consciente muy superior, implican que la persona sea capaz de recordar, narrar e incluso abstraer una vivencia, con la ayuda y mediación del lenguaje y el discurso como mecanismo semiótico y en directa relación con la realización de aprendizajes (Membrive, 2022).

Nuestra concepción sobre las ESA se sustenta primordialmente en los desarrollos teóricos y empíricos del Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa (GRINTIE) de la Universidad de Barcelona (UB). En el marco de este grupo se desarrolló la tesis de Antonio Membrive (2022), titulada “Conexiones entre experiencias de aprendizaje a través de diferentes contextos: las trayectorias individuales de aprendizaje”, que tiene por objeto de estudio las experiencias de aprendizaje en el marco de la construcción de las trayectorias personales y los impactos de estas nociones en el aprendizaje y la educación en la sociedad actual. En su tesis, Membrive (2022) realiza un recorrido profundo, novedoso e interconectado en la construcción teórica de estas nociones que, afortunadamente, hemos podido compartir y discutir conjuntamente y han sido el sustento de gran parte de nuestras reflexiones sobre estos temas.

En función de esta concepción compartida sobre las ESA y para continuar dimensionando la magnitud de las experiencias subjetivas de aprendizaje, así como ir sintetizando algunas ideas que ya hemos ido desarrollando, puntualizamos las cinco características esenciales de las experiencias de aprendizaje identificadas por Membrive (2022).

1. *La naturaleza discursiva y consciente de las experiencias.* Hace alusión al interés por los procesos psicológicos a través de los que las vivencias se reconstruyen conscientemente. Una vivencia produce innumerables significados y sentidos, algunos más y otros nada conscientes, que pueden acceder y formar parte de la consciencia mediante diversos recursos que permiten la reflexión y la resignificación a través del discurso, de manera más o menos intencionada y dirigida. Estos recursos discursivos pueden ser no narrativos como declaraciones, valoraciones, opiniones, creencias, entre otros; y narrativos, la narración o el relato de la historia de la vivencia con espíritu o carácter narrativo conlleva que las experiencias siempre cuenten en su estructura con un referente situacional. Es decir, el marco espaciotemporal donde la persona sitúa el relato de una situación con una o más acciones en las que de alguna forma participó, sea real o imaginariamente, de forma puntual y específica o extendida y genérica.
2. *Las experiencias como reconstrucción.* Esta característica se relaciona con la diferencia que establecíamos entre la vivencia y la experiencia como fenómenos psicológicos de distinto orden. Justamente, la vivencia comienza y acaba en la participación de la persona en una situación en un determinado contexto socioinstitucional e históricocultural (un referente situacional), mientras que la experiencia siempre es la reconstrucción discursiva y consciente de esa vivencia, que puede ser reconstruida tantas veces como se disponga, en otras coordenadas temporoespaciales, por lo que tendrá otro referente situacional. Así, la vivencia es una y única, mientras que cada reconstrucción de esa misma vivencia es en sí misma una nueva vivencia, ya que implica una nueva acción en situación con un nuevo referente situacional que -siguiendo una lógica y dinámica constructiva similar a la de la *perezhivanie*- se verá afectada por, y afectará a, la propia actividad de reconstrucción. Por tanto, en una experiencia existen -como mínimo- dos referentes situacionales, el de la vivencia que es objeto de reconstrucción y el de la propia vivencia de la situación de reconstrucción. Y en el caso que se reconstruyan varias vivencias en una misma situación, estos referentes situacionales se multiplican, por lo que Membrive (2022) identifica que pueden existir

experiencias de aprendizaje específicas (con un solo referente situacional) y genéricas (con múltiples referentes situacionales).

3. *Las experiencias como co-construcción.* Esta característica hace referencia a la relevancia del papel activo de las otras personas en la construcción de las experiencias. La reconstrucción de la vivencia no solo se trata de narrar, relatar la vivencia como un proyector sobre una pantalla blanca, sino que interlocutor o interlocutora y narradora o narrador se embarcan en una experiencia subjetiva conjunta de construcción, en la que cada quien tiene un rol, y unas expectativas y encuadres del intercambio y va comunicándolas a través de sus reacciones, sean verbales o no verbales, de forma voluntaria o involuntaria. Además, las otras personas participan de esta reconstrucción aun no estando presentes o no participando de ningún intercambio comunicativo. Si atendemos a los desarrollos teóricos bajtinianos sobre el dialogismo entre distintas voces y posicionamientos en la actividad mental intrapsicológica (Werstch, 1993; Solari y Martín, 2018), esas personas pueden estar integradas completamente en el plano intermental en términos de voces, posiciones e incluso recursos discursivos utilizados en la reconstrucción de las experiencias que tienen un origen social e interpersonal pero que impactan en el plano intrapersonal.
4. *La relación explícita de las experiencias con el aprendizaje.* Esta característica es exclusiva del foco que realizamos en la re-co-construcción de experiencias subjetivas donde la persona identifica alguna relación con el aprendizaje. Tanto en las vivencias como en las experiencias se construyen múltiples significados y sentidos, no solo de aprendizaje, pero son estos los que van a interesarnos en este marco. Es decir, solo aquellas vivencias y experiencias sobre situaciones o actividades en las que la persona re-co-construye subjetivamente que aprendió o aprende algo actualmente, según sus concepciones sobre qué es aprender y ser aprendiz.
5. *Las experiencias como objetos de la influencia educativa.* Claramente la influencia educativa se ejerce deliberada o involuntariamente en las situaciones o actividades de aprendizaje, atendiendo a las características del referente situacional de la actividad. La influencia educativa como herramienta fundamental para ayudar a los aprendices a construir significados y sentidos sobre lo que aprenden será estratégica si se ajusta a las características de las actividades y se despliega en acuerdo con determinados fines. Esto determinará el tipo de influencia educativa que se elija ejercer, que dependerá entonces

de los efectos o impactos que se pretende generar, de los objetivos y fines de la actividad, así como de las características del referente situacional del contexto de actividad.

El asunto aquí es que la perspectiva de experiencias subjetivas de aprendizaje permite poner el foco en que, además, la influencia educativa puede y debe promover espacios de reflexión sistemáticos que permitan la reconstrucción discursiva y consciente de las vivencias en esas situaciones y actividades. Es decir que la influencia educativa puede colaborar con la re-co-construcción de experiencias donde potencialmente las personas generarán nuevos significados sobre los aprendizajes, sobre el mundo e incluso sobre sí mismas en general y como aprendices en particular (Engel y Coll, 2021).

Finalmente, distintas autoras y autores (Aldana, 2019; Falsafi, 2011; Membrive, 2022; Pereira, 2018) han identificado ocho componentes principales de la construcción de las ESA. Estos componentes siempre detentan un carácter personal y re-co-constructivo, son fruto de la actividad conjunta de evocación y reconstrucción discursiva y consciente en un cierto contexto socioinstitucional e históricocultural.

1. *Las características del contexto socioinstitucional* al que pertenece cada actividad puntual, que se determinan mutuamente con las distintas características del contexto de actividad, como son sus fines -por ejemplo, educativos o no educativos-, formalización -formal, no formal e informal- e institucionalización. Aquí radica el aspecto más objetivo dentro de las ESA, la toma en consideración de las características de los referentes situacionales, que son de gran importancia para entender por qué determinados referentes situacionales facilitan o promueven determinadas vivencias en las personas –y consecuentemente determinadas ESA– mientras que otros referentes situacionales facilitan o promueven otras.
2. *Las coordenadas temporales.* Especialmente en lo que respecta a los referentes situaciones, cada ESA remite a una vivencia de una actividad que sucedió -siempre en el pasado- en unas coordenadas temporales determinadas, si bien la significación de la vivencia del tiempo es sumamente personal y subjetiva. De hecho, algunas autoras y autores (Falsafi y Coll, 2011; Membrive, 2022) se inclinan por la noción bajtiniana de cronotopo, ya que permite explicar el interjuego entre la significación temporal y la vivencia. Aquí notamos una lógica reconstructiva similar a la que describimos con la *perezhivanie*, en este caso la unidad se constituye por la imposibilidad de separar las

coordenadas temporales y espaciales entre sí. Coordinadas inseparables en la vivencia como producción inter/intrasubjetiva que las incluye, en el marco del contexto socioinstitucional en el que se desarrolla la situación, lo cual se acrecienta en las situaciones de construcción de las experiencias subjetivas de aprendizaje -en coherencia con ese carácter subjetivo, justamente-.

3. *Las otras personas* son esenciales en las experiencias de aprendizaje desde una perspectiva constructivista de orientación sociocultural, en la que se propone que el aprendizaje es fruto de la interacción social (Coll et al., 2008b; Vygotsky, 1994/1934; Wertsch, 1988). Que su participación sea deliberadamente educativa o no, no limita las posibilidades de aprendizaje en lo más mínimo, ya que en el intercambio siempre habrá posibilidades de construcción y reconstrucción de significados.
4. *Los artefactos*. En principio nos referimos a los objetos o artefactos materiales presentes en la actividad a priori, con especial atención a aquellos evocados subjetivamente por la persona en función de las oportunidades de aprendizaje que considera que le ofrecieron. De hecho, muchas veces los discursos se materializan en artefactos, no solo en palabras o gestos. Por supuesto que, en el marco de esta tesis, los artefactos estrella serán las TDIC, como herramientas mediadoras de las actividades de aprendizaje, permitiendo la interconexión de contextos y experiencias, como ya hemos desarrollado, pero además como nodos en la red de recursos de aprendizaje, como explicaremos más adelante en el capítulo 3. *Entornos Personales de Aprendizaje*. Aquí nos gustaría realizar una precisión respecto a otras conceptualizaciones sobre este componente. En el marco de esta tesis, hemos identificado cómo en los entornos personales de aprendizaje las otras personas pueden oficiar como artefactos, dependiendo de la construcción discursiva de la experiencia. Esta precisión se corresponde con nuestra comprensión y conceptualización de los entornos personales de aprendizaje como redes de aprendizaje vivas y dinámicas que integran recursos materiales, simbólicos y humanos, como profundizaremos más adelante.
5. *Las condiciones o reglas de participación* en una actividad. Nos referimos a las explícitamente definidas y expresadas en los contextos socioinstitucionales -por ejemplo, si se participa de manera voluntaria u obligatoria-, pero también a las que se configuran en el diálogo entre los otros elementos de la experiencia, como son las otras

personas y los artefactos, que en su interacción con la persona participante establecen encuadres de la actividad, posibilidades y limitaciones de la misma.

6. *Los objetos o resultados de aprendizaje*, que pueden relacionarse o no con contenidos curriculares o académicos, y que independientemente del tipo de aprendizaje también podrán materializarse de diferentes formas, como conocimientos, actitudes, valores, capacidades, entre otras. Asimismo, puede tratarse de aprendizajes sobre el mundo, en términos físicos o sociales, o sobre mí misma, aprendizajes identitarios. Proponiendo una ruptura del dualismo centrado en identificar cuándo se trata de uno u otro aprendizaje, puesto que cada vez que aprendemos cualquier cosa estamos posicionándonos ante ese aprendizaje como aprendices y cualquier posicionamiento como tales hace alusión a algún aprendizaje (Clarà, 2020; Membrive, 2022, Pereira, 2018). Leili Falsafi y César Coll (2015) lo expresan bellamente cuando dicen

Aprendemos cosas sobre nosotros mismos como aprendices al mismo tiempo que aprendemos cosas sobre el mundo, de manera que en las actividades y experiencias de aprendizaje los procesos de construcción de significados sobre lo aprendido y de construcción y atribución de sentido al aprendizaje son inseparables. (p. 18)

7. *Las emociones* experimentadas durante la vivencia y también en la propia experiencia re-co-constructiva y que, por tanto, pueden continuar la lógica intersubjetiva de co-construcción de significados en el marco de la situación de interacción presente. Este es un aspecto esencial de las emociones en esta perspectiva, ya que tienen un carácter cultural y socialmente mediado, y están presentes en el encuentro entre las personas, artefactos y demás características del contexto de actividad (Membrive, 2022; Pereira, 2018).
8. *Las valoraciones de la experiencia*. Además de valorarla en términos emocionales, existen otros fenómenos que generan valoraciones subjetivas de las experiencias. Algunas autoras destacan los motivos y los objetivos personales de participación en la actividad (Falsafi, 2011; Pereira, 2018). Otras y otros autores también se refieren a los intereses como motor que genera atracción y compromiso con contenidos, temas o actividades de aprendizaje (DiGiacomo et al., 2018; Hecht et al., 2019). Además, Membrive (2022) identifica aspectos como la funcionalidad o la utilidad atribuida a los

aprendizajes como un posible sentido o valoración de los mismos, o de la experiencia en su conjunto.

Todos los elementos aquí descritos como componentes de las ESA están presentes en investigaciones y producciones académicas relacionadas con su estudio en el marco de la exploración de la re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz (Aldana, 2019; Falsafi, 2011; Pereira, 2018), por lo que continuaremos ahondando en ellos, así como en la relación entre ambos fenómenos a lo largo de esta tesis, pero especialmente en el próximo capítulo.

Ahora bien, hasta aquí definimos cómo entendemos teóricamente el aprendizaje y la educación, desde una perspectiva constructivista de orientación sociocultural, en el contexto de la sociedad actual, signada fuertemente por la integración de las TDIC a las prácticas de la vida cotidiana de las personas. Hemos puesto el foco en cómo esta integración ha transformado nuestras vidas y, especialmente, las formas de aprender, las concepciones sobre el aprendizaje y a las propias personas. Todo esto nos ha llevado a enfatizar el papel de las vivencias de las personas, en el marco de la participación en actividades de aprendizaje en contextos socioinstitucionales muy diversos e interconectados, y los desafíos que esto genera en la educación actual. También hemos señalado la oportunidad que ofrece la posibilidad de re-co-construir esas vivencias a través de la reflexión y traerlas a la consciencia, con la finalidad de construir experiencias subjetivas de aprendizaje que se integren, construyan y den sentido a las trayectorias personales de aprendizaje de las personas, y de reflexionar y aportar en la construcción de aprendices más competentes, en todos los contextos de actividad a lo largo de toda su vida y de cara a ser ciudadanos partícipes, críticos y que realicen aportes generosos en la comunidad en la que se desarrollan. Para estos fines, la Identidad de Aprendiz, como la entendemos desde nuestro enfoque, ha demostrado ser una herramienta teórica, de análisis y de intervención educativa clave para lograr dar respuesta a algunos de estos desafíos y oportunidades de la nueva ecología del aprendizaje, específicamente atendiendo a la necesidad de generar espacios o estrategias de construcción conjunta de un sentido del aprendizaje escolar y de las funciones de las instituciones formales para las personas que allí aprenden.



Capítulo 2. Identidad de Aprendiziz

Como hemos anticipado, partimos del modelo de construcción de la Identidad de Aprendiziz propuesto por Leili Falsafi y César Coll (Coll y Falsafi, 2010; Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2015), construido sólidamente desde la perspectiva constructivista de orientación sociocultural sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza, que rompe con el dualismo de los planos social y personal. El modelo se inspira en los planteamientos vygotkianos sobre el desarrollo de las funciones psicológicas superiores a través de la interacción de las dimensiones inter e intrapsicológicas. Según hemos desarrollado, esta perspectiva -que compartimos como fundamento teórico, metodológico e ideológico- nos permite comprender los procesos de construcción de significados que hacen las personas sobre el mundo y sobre sí mismas como un continuo. En este sentido, el proceso parte de las vivencias de participación en actividades, posteriormente reconstruidas en ESA a través de la reflexión y de la toma de consciencia en una nueva actividad vivenciada por la misma persona; por tanto, el proceso se constituye como un movimiento integrativo y dialógico, recursivo y discursivo, a través del que se van construyendo trayectorias personales de aprendizaje (Membrive, 2022) y en el que tiene lugar el reconocimiento de una misma como aprendiz.

Así, el modelo de Identidad de Aprendiziz representa una herramienta psicológica potencial para el apoyo a la personalización del aprendizaje y a la construcción de las trayectorias; además de ser una herramienta teórica y de análisis sobre cómo las personas construyen significados sobre sí mismas como aprendices en el marco de experiencias subjetivas de participación en actividades de aprendizaje, así como sobre cuáles son los efectos de los procesos de construcción de significados producidos en esa participación (Abello, 2019; Aldana, 2019; Bañuls, 2021; Campos, 2016; Coll y Falsafi, 2010; Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2011; Pereira, 2018; Saballa, 2019; Valdés, 2016).

En coherencia con estos planteos, varias autoras y autores han propuesto que las ESA, como cimiento de la construcción de las trayectorias personales de aprendizaje, serían una vía de acceso óptima para el estudio de cómo las personas re-co-construyen significados sobre sí mismas como

aprendices, es decir, su Identidad de Aprendiz (Aldana, 2019; Bañuls, 2021; Campos, 2016; Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2015; Membrive, 2022; Saballa, 2019; Pereira, 2018; Valdés, 2016).

A lo largo de este capítulo desarrollamos este modelo de Identidad de Aprendiz, partiendo de antecedentes teóricos que se relacionan con el mismo, hasta llegar al modelo y profundizarlo en función de las producciones que se han realizado desde su surgimiento hasta el día de hoy, para luego centrarnos especialmente en el papel de las TDIC y de los EPA en el mismo.

2.1. Antecedentes para una comprensión constructivista sociocultural de la identidad

En este apartado exploramos las hipótesis y nociones propuestas por diversas autoras y autores que estudian la construcción de la identidad en el campo de la psicología de la educación desde hace algunas décadas, de modo que podamos introducir primero el constructo identidad en general y luego el modelo de Identidad de Aprendiz de Falsafi y Coll en especial (Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2015), así como algunos de los avances y aportes realizados desde entonces y que a nuestro juicio tienen relevancia en nuestro marco explicativo.

El interés científico y académico por el constructo teórico de la identidad no ha sido homogéneo a lo largo de su desarrollo histórico. Principalmente se pueden identificar dos direcciones: por un lado, concepciones de la identidad como estable y unificada; por el otro, una visión múltiple -con fuerte influencia postmodernista-, situada y cambiante de la identidad, que la concibe como el producto de la construcción social (Hall, 2003; Saballa, 2019). En nuestro caso, adscribimos a la segunda, por tratarse de la más coherente con nuestra perspectiva al posicionar este constructo como una unidad de análisis dinámica, relacional, discursiva, situada contextualmente y reconstruida en la interacción con otras personas (Gee, 2000; Penuel y Wertsch, 1995; Ricoeur, 1991; Sfard y Prusak, 2005; Wortham 2004).

Una de las interrogantes académicas que se ha mantenido sobre la construcción de la identidad se relaciona justamente con el proceso a través del cual las personas son identificadas constantemente como el mismo tipo de persona, siendo que pueden desplegar diversas características en un mismo contexto. Ante esta incertidumbre Stanton Wortham (2004) responde apelando al concepto de *thickening* [engrosamiento] propuesto por Holland y Lave (2001 en Wortham, 2004), entendiéndolo como el proceso a través del cual un individuo es identificado repetidamente de una manera específica en un contexto, redundando en que el propio sujeto se identifique de ese modo. Para Wortham (2004) este concepto explicaría cómo nacen las identidades individuales estables.

Para definir el engrosamiento, se puntualiza en la relación de este con el concepto de *positioning* [posicionamiento], entendido como un evento de identificación acotado a un momento y espacio concretos en los que una persona es reconocida, explícita o implícitamente, dentro de una categoría específica de identidad. Es un proceso perteneciente a un contexto específico y que se presenta de manera impredecible, en contraposición al engrosamiento que se desarrolla ontogenéticamente y responde a la identificación reconocible y esperable de un sujeto en cierto contexto. Reconocemos en estos planteos nuestro primer apunte respecto a la dimensión temporal de la identidad, logrando identificar, en este primer momento, por lo menos, dos planos: uno transversal, el del acto de reconocimiento acotado en el tiempo y espacio que se vivencia en una actividad (posicionamiento); y uno longitudinal, el proceso de identificación prevista y sostenida en el tiempo (engrosamiento).

Para Wortham (2004) esta dimensión longitudinal del engrosamiento, que genera relativa constancia de las identidades y permite cierta estabilidad tanto psicológica como sociocultural, plantea el problema sobre cómo esa constancia se materializa en la práctica social, donde continuamente suceden eventos de posicionamiento a identidades engrosadas. El autor apela al concepto de *timescales* [escalas de tiempo], desarrollado por Lemke (Wortham, 2006). La propuesta consiste en analizar los fenómenos atendiendo al entrecruce de la escala de tiempo local (posicionamiento) y las trayectorias personales (engrosamiento). Este abordaje también asume que el engrosamiento de las identidades surge de los modelos de identidad públicos o representaciones sociales. Así, procesos de construcción de significados institucionales y locales median las categorías sociohistóricas y los modelos de identidad antes de contribuir al engrosamiento de las identidades personales. Y aquí es cuando el acercamiento a través de las escalas de tiempo se vuelve relevante, en cuanto el engrosamiento de una identidad acontece a través de una trayectoria de eventos en la que las categorías de identidad sociales pasan a identificar a un individuo, en un claro movimiento socioconstructivista y dialógico entre la participación en actividades, y representaciones externas, y los procesos interpsicológicos en la re-co-construcción de la identidad.

Consideramos que las explicaciones sobre el proceso de engrosamiento de la identidad se pueden ver nutridas por las explicaciones de Burke y Reitzes (1981 en Burke, 2006), quienes relacionan la identidad y los comportamientos a través de los significados compartidos entre ambos, es decir que las personas se comportan de determinada manera con el fin de crear significados que correspondan con los significados de sus estándares de identidad, lo que los autores llaman: proceso de verificación de la identidad. Este proceso se desarrolla a través de la interacción, en un intento por mantener las relaciones y situaciones que permiten tal verificación (Burke et al., 2007). Y cuando esto ocurre, sea en

función de significados positivos o negativos, se generan emociones positivas. Por el contrario, cuando la verificación no existe, emergen emociones negativas, las que generan mayor presión para reducir la falta de correspondencia entre lo percibido y los significados del estándar de identidad. Pero esta discrepancia puede ser positiva cuando la persona excede su estándar, o negativa cuando la persona no llega al mismo. En el primer caso la persona deberá moderar sus comportamientos para bajar al nivel del estándar, mientras que, en el segundo la persona reforzará sus comportamientos con el objetivo de convencer a los otros de ser quien cree, o quien supone que debería ser (Stets y Serp, 2013). Por consiguiente, cuando una identidad es activada, la percepción de significados estará controlada para que coincida con los significados de la identidad estándar, proceso inconsciente y relativamente automático que Powers (1973, en Burke, 2006) ha llamado sistema perceptual de control [*Perceptual Control System*].

A lo largo de esta explicación hemos hecho alusión a la participación en actividades, pudiendo parecer que lo mencionamos al pasar, pero no es así, ya que, como veremos en el próximo apartado, desde esta perspectiva las actividades son una parte fundamental en la construcción de las identidades. De hecho, para pensar la construcción de identidades Leontiev (en Black et al., 2010) propone el concepto de *leading activity* [actividad líder] para luego definir el concepto de *leading identity* [identidad líder].

Según Beach (1999), la relación entre los diferentes tipos de actividad en los que una persona participa no es neutral ni aditiva, sino que existen algunas actividades que lideran en ciertos niveles y exhiben mayor relevancia para el desarrollo subsecuente del individuo, mientras que otras son menos importantes. Cada actividad líder prepara al individuo para la siguiente. Por ende, podemos decir que el desarrollo de un individuo será determinado tanto por la secuencia de categorías de actividades características de la sociedad, así como por el período en la historia individual en que la persona participa de la actividad. Por otro lado, Leontiev (en Black et al., 2010) plantea que no es la dominancia en el presente lo que determina que una actividad sea líder, sino su rol en el modelado de procesos psíquicos particulares cuyo desarrollo depende esencialmente de esas actividades.

Tomando como referencia estos planteos, y retomando la noción vyotskiana de herramienta psicológica, en el sentido que una herramienta usada en la interacción social se verá reflejada en un uso interno a través de la mediación (Wertsch 1988, 2007), Black et al. (2010) asume que uno se convierte en lo que uno hace y termina pensando lo que uno dice. Continúa esta idea ampliando los planteos de Leontiev en relación a que cada individuo es un producto de la constelación de actividades culturales, los motivos y las subjetividades que integran su vida, afirmando que estas subjetividades se reflejan y

terminan cristalizándose en identidades, que permanecen relacionadas a las actividades líderes a las que correspondan, lo que llamaré identidades líderes.

Según las y los autores (Black et al., 2010), la noción de identidad tiene un origen histórico y emerge de las subjetividades que se experimentan en el proceso de participar en actividades; por tanto, mientras nos involucramos en diferentes actividades y experimentamos distintas subjetividades a lo largo de nuestras vidas, construimos algo así como una colección de identidades que podremos enactuar [*enact*] en cualquier momento. Estas identidades se organizan jerárquicamente en el *self*, lo que podría explicar cómo se relacionan distintas identidades en una misma persona. Este proceso se materializa a través de dos aspectos: el compromiso en actividades y la reflexión sobre esas actividades/identidades.

De esta manera, cuando se habla de *self*, no se hace referencia a una entidad abstracta -o abstraíble-, sino a un proceso dinámico construido y “enactuado” a través del compromiso en actividades, así como mediante la reflexión en torno a ellas y al propio *self*. Por tanto, la estructura precisa de la jerarquía de identidades dependerá esencialmente de la actividad líder -en términos de participación en, y reflexión sobre, la misma-, siendo esta la que provee la escala interna para determinar qué identidad deviene más o menos importante para el desarrollo de nuestro *self* en ese momento particular.

Así, las identidades líderes serán aquellas posibilitadas a través de las actividades líderes, lo que refleja una organización jerárquica de motivos y maneras de entender al *self*. El desarrollo del *self* dependerá de la organización jerárquica de los motivos y del cambio natural de esas jerarquías, en función de las actividades líderes. En este marco, un cambio en la identidad está implicado cuando deviene una nueva actividad líder (como puede ser comenzar una carrera universitaria, por ejemplo) ya que se ha establecido una nueva organización jerárquica de motivos.

Una de las ideas que más nos ha resonado en torno a la trascendencia de la participación en actividades, y la consecuente reflexión sobre las mismas, refiere a la importancia de las características de los contextos en los que esas actividades se desarrollan y de las acciones que los individuos realizan para pertenecer o participar de ellos en la construcción de la identidad. A este respecto, algunos autores como Settles (2004) proponen que cuanto mayor sea la cantidad de contextos en los que se participa, mayor será la cantidad de herramientas mediadoras que se podrán poner a disposición ante cada situación, contexto o actividad. Desde esta perspectiva, se entiende el *self* como un proceso dinámico y dialógico, construido y actuado a través del compromiso en actividades y en función del desarrollo, en el marco de un contexto social, histórico y cultural determinado (Olivera y Guimarães, 2016).

Ahora bien, el asunto es evitar el peligro que implica caer en un reduccionismo en el que la sola participación en múltiples actividades y los actos de hetero y autoreconocimiento en la interacción social en estos contextos puede prever ciertos desarrollos subjetivos y la construcción de identidades específicas, cuando sabemos que en los hechos esto no sucede de esta manera. Es decir, dos personas desarrollándose en el mismo contexto socio histórico y cultural, incluso participando de las mismas actividades en las mismas coordenadas temporoespaciales, no reconstruirán nunca los mismos significados sobre sí mismas (Engel y Coll, 2021). Esto es así en parte porque cada una ocupará un lugar distinto en esa actividad, por lo que recibirá distintos actos de reconocimiento, que serán reconstruidos intrapsicológicamente de manera muy distinta dependiendo de ese auto y hetero posicionamiento en el contexto de actividad, y de los motivos y subjetividad de la persona que interaccionan con el contexto y que son desarrollados en sus trayectorias personales de participación y de aprendizaje.

Por otra parte, hasta ahora nos hemos referido indirectamente a dos principios fundamentales de los planteos presentes en la obra de Lev Vygotsky -que si bien nunca se ocupó del constructo identidad, dejó en su obra muchas pistas y desarrollos relacionados con el constructo, de forma que posteriormente se ha logrado dar continuidad a su propuesta teórica en este sentido-. Hablamos de que las funciones psicológicas superiores se originan en procesos sociales en un desarrollo humano que comprendemos a través del análisis evolutivo. Pero existe un tercer principio que puede aportar elementos clave para el desarrollo del constructo identidad desde la mirada socioconstructivista cultural, y es la idea de que las funciones mentales se encuentran fuertemente ligadas a las formas de mediación de instrumentos y signos, como el lenguaje (Wertsch, 1988 y 2007).

En términos amplios, Penuel y Wertsch (1995) hablan de mecanismos semióticos que median la interacción social. Esta perspectiva de los procesos psicológicos mediados permite saldar las visiones dicotómicas de la construcción de los significados de una persona sobre una misma como un proceso inter o intrapsicológico, proponiendo una relación dinámica entre el individuo y el contexto como fuente de esa construcción. Por tanto, la construcción de significados que realiza una persona sobre sí misma es consecuencia en gran parte de la sinergia entre las características de las actividades y situaciones en donde los significados identitarios se ponen en juego; los contextos sociales, culturales, históricos, institucionales y las relaciones de poder (Hammack, 2008) en los que se enmarcan esas actividades; y el papel del lenguaje y de otros mecanismos semióticos en la construcción de la identidad, a los que en términos generales llamaremos discursos, adoptando una visión foucaultiana (Foucault, 1979).

Finalizando, existen en la actualidad dos propuestas que intentan integrar esta mirada global sobre la identidad que nos resulta interesante mencionar. Por un lado, el modelo tripartito de

identidades sociales, desarrollado por Phillip Hammack (2008), proponiendo que las identidades se conforman por un contenido principalmente ideológico, una estructura narrativa -que expresa ese contenido-, y un proceso de construcción de significados a través de la práctica social. Por otro lado, Mariana Solari (2015) propone un modelo de identidad profesional docente basado en el concepto de acción mediada, definiendo la construcción de la identidad como un proceso de negociación de significados dialógico, situado, relacional, dinámico y discursivo (Solari y Martin, 2022).

En nuestro caso, y como hemos anunciado, para dar explicación al fenómeno y responder a las interrogantes sobre la construcción de la identidad, centrándonos específicamente en la construcción que realizan las personas de significados sobre sí mismas como aprendices, tomaremos el modelo de Identidad de Aprendiz (Coll y Falsafi, 2010; Falsafi, 2011) que parte de una noción de construcción discursiva, situada y contextualizada de la identidad. Desde esta perspectiva conceptualizamos la Identidad de Aprendiz a partir de la relación de los tres elementos fundamentales que hemos desarrollado: 1. la relación entre construcción de la identidad y prácticas sociales y culturales situadas; 2. el papel del reconocimiento en la interacción social para la construcción de significados sobre una misma; y 3. la naturaleza discursiva de la identidad.

2.2. El constructo Identidad de Aprendiz

En primer lugar, sobre el constructo Identidad de Aprendiz existen dos distinciones conceptuales que requieren nuestra atención. Por un lado, la diferenciación con el autoconcepto académico [*academic self-concept*], más asociado a la tradición de la psicología cognitiva en relación más que nada al mundo interno de la persona; mientras que el constructo Identidad de Aprendiz, desde las aproximaciones teóricas de orientación sociocultural se basa en las relaciones entre los procesos intra e interpsicológicos (Aldana, 2019; Engel y Coll, 2021). Por otro lado, aunque parezca minúscula la diferencia, es necesario notar que nos referimos a la Identidad de Aprendiz y no *del* aprendiz, comprendiendo la primera como un tipo específico de identidad, referida a la re-co-construcción que hacen las personas de los significados sobre sí mismas como aprendices, a través de las ESA a lo largo y ancho de las trayectorias personales de aprendizaje. Mientras que la segunda se refiere tanto a la identidad general de una persona, en cuanto a distintas identidades que se relacionan y van emergiendo a lo largo de esas trayectorias, lo que es muy diferente a cómo consideramos necesario comprender el constructo desde nuestra perspectiva (Aldana, 2019).

Habida cuenta de la diferenciación de este constructo respecto de otros, explicitaremos cómo lo entendemos específicamente desde nuestra mirada. Como hemos venido desarrollando, de la literatura que conceptualiza la noción de identidad desde una mirada constructivista, destacamos tres núcleos de desarrollo del constructo especialmente característicos (Falsafi, 2011):

1. la relación entre construcción de la identidad y participación en actividades, como práctica social y cultural situada en contextos específicos (Engel y Coll, 2021; Lave y Wenger, 1991; Wortham, 2004);
2. la distinción de la naturaleza discursiva de la identidad, en función de cómo los discursos -cristalizados en el lenguaje y a través de las actividades- son materia prima para la construcción de significados sobre el mundo y sobre la propia identidad, y permiten el acceso a la identidad de las otras personas (Aldana et al., 2015; Bruner, 1991, 1996; Campos et al., 2015; Coll y Falsafi, 2010; Gee, 2000; Hammack, 2008; Largo et al., 2015; Penuel y Wertsch, 1995; Ricoeur, 1984; Sfard y Prusak, 2005);
3. el papel fundamental en el proceso de construcción de la identidad del reconocimiento a través de la interacción social dialógica con otras personas (Gee, 2000; Saballa, 2019). A continuación, dedicaremos algunas líneas a comprender a fondo cada uno de esos pilares fundamentales.

2.2.1. La relación entre construcción de la identidad y participación en actividades

Nos referimos al carácter situado temporoespacialmente de la reconstrucción de la identidad, situando a la persona en interacción dinámica con el contexto sociocultural, un contexto de actividad no entendido como un contenedor de la misma, sino donde la persona es pieza fundamental para su construcción, participando y encontrando fuentes discursivas y formas para reconstruir quién es en función de su participación en ese contexto de actividad específico (Lave y Wenger, 1991).

Para Lave y Wenger (1991), el proceso de aprender implica transformarse en otra persona, por lo que aprendizaje e identidad están íntimamente relacionados, asociando aprendizaje con participación social, pues le sitúan como parte de la práctica social que construye el mismo mundo en el que se participa, y al que se aspira pertenecer como participante pleno y legítimo. Por tanto, desde esta perspectiva, el contexto de actividad en el que se participa está en la base de la construcción de la identidad, así cuando nuestro foco está puesto en la participación en actividades donde la persona

identifica haber realizado algún tipo de aprendizaje, la identidad en construcción será la Identidad de Aprendiz, pues el contexto de actividad de referencia de la experiencia es de aprendizaje.

Entonces, las personas re-co-construyen significados sobre sí mismas a lo largo de las más diversas ESA que se entraman para construir su trayectoria personal de aprendizaje (Engel y Coll, 2021), dando cuenta del movimiento interrelacionado entre los procesos inter e intrapsicológicos comprendidos en la participación en actividades de aprendizaje y la atribución de sentido de esa participación que pueden realizar las personas (Falsafi, 2011; Saballa, 2019).

En relación con este tema, como hemos desarrollado, consideramos la importancia del aprendizaje a lo largo y ancho de la vida (Coll, 2013a, 2013b) y a través de diferentes contextos (Fischer, 2000). Este aspecto adquiere relevancia en tanto la base de la construcción de toda identidad se encuentra en la reconstrucción que realizan las personas de su participación en diversos contextos (Black et al., 2010). Entonces, los contextos de pertenencia y de participación más privilegiados para una persona, y por tanto aquellos en los que realiza más acciones para pertenecer y participar, serán definitorios para la construcción de su identidad general y, por tanto, los contextos de aprendizaje lo serán para la construcción de la Identidad de Aprendiz particularmente. Es por esto que Engel y Coll (2021) concluyen que la construcción de una identidad tiene un carácter funcional, es decir que responde a saciar una necesidad, en el marco de una situación o contexto de actividad en la que la persona participa y que obliga a esa construcción. En este sentido, cuando las personas participan en diferentes contextos, generan una interacción entre su necesidad básica de reconocimiento, sus motivos, los motivos de los otros participantes y los objetivos específicos de la actividad, que son la base de la re-co-construcción de la identidad (Falsafi, 2011).

Sobre este proceso re-co-constructivo de significados podemos encontrar un giro recursivo más, pues, si bien la Identidad de Aprendiz se re-co-construye a través de las ESA, según Falsafi y Coll (2015) es también a partir de la Identidad de Aprendiz que logramos construir significados y atribuir sentido a esas experiencias -es decir, el movimiento inverso-, dependiendo de cómo nos posicionamos como aprendices en las situaciones y actividades de aprendizaje a las que esas experiencias remiten. Así, experiencias de aprendizaje y construcción de la Identidad de Aprendiz se encuentran íntima e interdependientemente relacionadas y, por lo tanto, también lo están la construcción de la Identidad de Aprendiz y la construcción de significados sobre las actividades y contenidos de aprendizaje (Falsafi y Coll, 2015). La Identidad de Aprendiz aparece así como producto de este proceso de re-co-construcción de sentidos sobre sí como aprendiz y, al mismo tiempo, como mediadora de la reconstrucción de los significados previos y de nuevos significados en este proceso constructivo (Falsafi, 2011).

2.2.2. La naturaleza discursiva de la identidad

Este aspecto se relaciona con el papel protagónico de los discursos, en sentido foucaultiano (Foucault, 1979), sobre qué es aprender y ser aprendiz en un determinado contexto sociohistórico. Estos discursos se cristalizan, por un lado, en el lenguaje como instrumento mediador para la construcción de significados -propios y compartidos-, y por otro lado, en las actividades de aprendizaje que serán la referencia situacional de las ESA a partir de las que se construirá la identidad (Largo et al., 2015).

Estos discursos, o miradas, sobre cuáles son las características del aprendizaje y de las personas aprendices son conceptualizados como sistemas de pensamiento que describen, categorizan y construyen el mundo social y los objetos de conocimiento a través de los que se desarrollan las prácticas sociales (Foucault, 1979; Parker, 1992). Así, ofrecen a las personas diversas maneras de percibir y explicar su realidad y sus acciones, y orientándolas sobre el crisol de posiciones posibles en el momento de atribuir sentido a las experiencias.

En este esquema, la vía de acceso a esos discursos serían las construcciones discursivas, definidas como los significados personales y subjetivos re-co-construidos en las experiencias de participación en prácticas socioculturales atravesadas por los discursos, o elementos discursivos del contexto, y que se expresan a través del lenguaje (Largo et al., 2015).

2.2.3. El papel del reconocimiento en la construcción de la identidad

Cuando hablamos de la participación en un contexto de actividad que incluye unas coordenadas temporoespaciales, otras personas interactuando y unos discursos sobre qué se hace allí y quienes son las personas que participan, estamos introduciendo soslayadamente el papel del reconocimiento en el proceso de reconstrucción de significados sobre sí.

Nuestro reconocimiento como aprendices -cómo me siento, me describo y me posiciono como aprendiz- que proporciona la reflexión en torno a la Identidad de Aprendiz también se relaciona con cómo creemos o interpretamos que nos reconocen las otras personas, lo que refiere a los actos y al sentido de reconocimiento (Saballa, 2019). Aquí se instala una dimensión interpsicológica de la reconstrucción de la Identidad de Aprendiz, ya que es el sentido que construyo en y sobre el encuentro con el otro lo que me brindará evidencias para reconstruir el conjunto de sentidos sobre mi misma como aprendiz en esa experiencia (Falsafi y Coll, 2015).

Los actos y el sentido de reconocimiento se podrían asociar, en términos vygotskianos, a las dimensiones intersubjetiva e intrasubjetiva de reconstrucción de la Identidad de Aprendiz, respectivamente (Coll y Falsafi, 2008; Saballa, 2019; Valdés et al., 2016), teniendo en cuenta que no nos referimos a actos objetivos, desprovistos de una construcción de significado en la ESA. Por el contrario, hacemos referencia al sentido que se construye subjetivamente sobre acciones de otras personas dirigidas hacia mí misma como aprendiz, orientadas a contribuir al reconocimiento como tal de alguna forma en particular en el marco de la actividad de aprendizaje (Saballa, 2019).

Si nos concentramos en el contexto, la relevancia de los actos se verá influenciada por los objetivos de la actividad y por los discursos adscritos al mismo, por lo que no todos los actos llegarán a incidir en el sentido de reconocimiento. Sobre este tema, Coll y Falsafi (2008) explican que la participación en una actividad de aprendizaje siempre es mediada por la Identidad de Aprendiz, ya que esta es la herramienta para la construcción de sentido sobre la actividad, y el sentido de reconocimiento de uno como aprendiz se encuentra estrechamente ligado a esta construcción de sentido sobre la actividad.

Desde este marco, se considera inevitable el estudio del constructo Identidad de Aprendiz entendiendo que el aprendizaje y la reconstrucción constante de la identidad de un sujeto están íntimamente relacionados, puesto que para la construcción de cualquier identidad el aprendizaje y la Identidad de Aprendiz son imprescindibles (Engel y Coll, 2021; Falsafi y Coll, 2011). El asunto sería que el sentido de reconocimiento de una persona como aprendiz y el sentido de reconocimiento en términos globales están intrínsecamente relacionados, dado que en general se necesita establecer un sentido de coherencia y de consistencia entre ambos sentidos a través de la construcción de significados similares y conformes entre uno y otro, aunque de manera situada y contextualizada. De esta forma, el constructo Identidad de Aprendiz adquiere el carácter de fenómeno al mismo tiempo estable y dinámico, estable en cuanto a este sentido de coherencia y continuidad a lo largo de las trayectorias personales de aprendizaje, y dinámico y cambiante en lo que refiere a la construcción constante a través de diversas experiencias en la interacción con otras personas (Engel y Coll, 2021; Saballa, 2019).

Particularmente, en el proceso de re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz el sentido de reconocimiento de una persona como aprendiz emerge en gran medida de las experiencias previas de esta y, por tanto, de la relación e interjuego entre las características de los contextos de las actividades de aprendizaje en las que ha participado, los motivos de participación en la actividad de aprendizaje específica, las emociones que emergen en la misma, las interacciones sociales y los actos de reconocimiento (Coll y Falsafi, 2008; Falsafi, 2011; Valdés et al., 2016). Especialmente, en el caso de la

Educación Superior ocurre que las personas ya ostentan un acumulado de experiencias de aprendizaje en contextos formales y no formales, lo que los lleva a haber construido un conjunto de significados más o menos coherente y estable sobre sí mismos como aprendices (Coll y Falsafi, 2010), que puede resultar fuertemente comprometido al ser retado por nuevos desafíos y significados.

Estos tres núcleos de desarrollos conceptuales en torno al constructo de la Identidad de Aprendiz son los principios regentes para la construcción del modelo de Identidad de Aprendiz que han construido Leili Falsafi y César Coll (Coll y Falsafi, 2010; Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2011) y que desarrollaremos en el próximo apartado.

2.3. El modelo de Identidad de Aprendiz

En su tesis, Falsafi (2011) explora la Identidad de Aprendiz desde una visión socioconstructivista, entendiéndola como el sentido de reconocimiento de una/o misma/o como aprendiz, desarrollado mediante la reconstrucción permanente de la identificación con cierto nivel de disposición y capacidad para aprender a partir de experiencias de aprendizaje vividas en situaciones y contextos diversos.

Este reconocimiento propio se cimienta en la construcción de significados sobre sí mismas que hacen las personas a partir de las ESA -previas, actuales y las proyecciones futuras e imaginadas-, donde se vivencian situaciones de auto, hetero y coreconocimiento como aprendiz que influyen los posicionamientos ante las actividades y situaciones de aprendizaje, así como el sentido que se les atribuye. Es decir, que tiene efectos en cómo las personas experimentan las actividades y, al mismo tiempo, cómo construyen significados a través de esas experiencias (Coll y Falsafi, 2010; Engel y Coll, 2021; Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2011).

Este planteamiento permite la ausencia de conflicto entre el carácter fluido y estable de la construcción de la Identidad de Aprendiz, especialmente por ser un proceso situado temporoespacialmente pero tomando en cuenta distintas escalas o coordenadas (Saballa, 2019), lo que facilita que lo que puede ser movimiento o cambio en una escala se experimente como estabilidad visto desde otra. Bajo estos supuestos se elabora la propuesta de las modalidades de construcción de la Identidad de Aprendiz según tres coordenadas temporoespaciales.

2.3.1. Modalidades de construcción de la Identidad de Aprendiz según coordenadas temporoespaciales

Hasta ahora, cuando hablamos de las ESA nos hemos referido principalmente a dos coordenadas temporoespaciales: el momento en el que se vivencia la actividad en el contexto, y un momento posterior en el que se logra reflexionar sobre una vivencia pasada en un contexto de actividad anterior, re-co-construyendo los significados sobre el mundo y sobre sí, lo que constituye la ESA en sí misma. Leili Falsafi (2011) ha identificado una tercera modalidad en este proceso de reconstrucción de significados en función de las coordenadas temporoespaciales, dando un paso más allá de las experiencias de re-co-construcción, un momento en el que los significados pueden independizarse de estas y abstraerse a través de la reflexión.

Estas modalidades no son excluyentes, sino que interactúan permanentemente entre sí conformando un proceso continuo y dialógico entre la participación en actividades y la re-co-construcción de significados de sí como aprendiz, permitiendo una mirada global e integral del proceso de construcción de la identidad (Saballa, 2019).

En primer lugar, como ya mencionamos, podemos identificar la construcción de sentido en la actividad presente, la modalidad *in activity* [en-la-actividad], aquel proceso de re-co-construcción que está sucediendo mientras se está vivenciando, participando de la actividad. Por tanto, actúa como una categoría teórica, ya que es imposible de ser abstraída y estudiada, en tanto al momento de reflexionar, e incluso simplemente recordar, una vivencia se modifica, transformándose en una experiencia *sobre* la vivencia y no *en* la misma vivencia (Bañuls, 2021; Saballa, 2019).

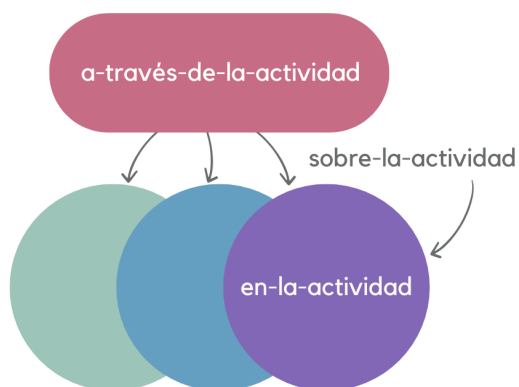
Esto da paso a la siguiente modalidad que es, justamente, la experiencia de re-co-construir el sentido posteriormente sobre una actividad puntual, lo que daría lugar a la modalidad *on activity* [sobre-la-actividad], que implica el plano de la experiencia que incluye la reflexión.

Finalmente, se podrán conectar los significados re-co-construidos en esa ESA sobre-la-actividad con otros significados construidos previamente, re-co-construyendo nuevos significados, lo que Falsafi llama la modalidad *cross activity* [a-través-de-la-actividad]. Esta modalidad se caracteriza por la conexión y reelaboración de distintos significados generales respecto a una persona como aprendiz a través del tiempo. Se trata de significados no ligados a la vivencia de una actividad específica ni a su reflexión posterior, sino a un proceso de re-co-construcción que trasciende las actividades, vivencias y experiencias específicas, si bien se ha construido a partir de estas, en el marco de la trayectoria personal de aprendizaje. Genera un sentido de coherencia y continuidad de los significados generales sobre sí

misma como aprendiz (Falsafi, 2011; Engel y Coll, 2021). Es esta modalidad la que será objeto y acceso en la construcción de la información de nuestro estudio empírico.

Figura 2.1

Modalidades de construcción de la Identidad de Aprendiz según las coordenadas temporoespaciales.



Fuente: Elaboración propia.

Esta última modalidad, a-través-de-la actividad, generalmente se produce cuando existen acciones intencionales para promover actividades de reflexión que ayuden a las personas a conectar y reconstruir conjuntamente las ESA. Estas actividades de reflexión rara vez suceden de manera espontánea y autogenerada, por lo que es de vital importancia que las instituciones educativas tomen conciencia de este proceso y puedan hacerse cargo de la generación de este tipo de actividades que promueven y facilitan la construcción de identidades de aprendiz más competentes y habilitadoras (Engel y Coll, 2021).

2.3.2. Elementos de las experiencias subjetivas de aprendizaje a través de las que se construye la Identidad de Aprendiz

Como hemos visto, este modelo de Identidad de Aprendiz se cimienta en la construcción de significados a través de las ESA, por lo que los componentes y características de estas experiencias se encuentran presentes en los fundamentos de este modelo.

Así, según los planteos iniciales de Falsafi y Coll (Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2008; 2010), y de los autores que han continuado el desarrollo del modelo, en las ESA de las personas podemos identificar seis elementos estrechamente relacionados entre sí en la construcción de la Identidad de Aprendiz de una persona. Estos elementos se afectan mutuamente, impactando en la construcción de los significados sobre sí misma como aprendiz de forma diversa dependiendo de las características de la ESA y de las características de la actividad (Bañuls, 2021; Saballa, 2019). Profundizaremos a continuación en estos elementos.

1. *Los motivos y objetivos de la actividad*, refiriendo a los fines, objeto o meta que guía la participación de la persona en la actividad de aprendizaje, y las necesidades a las que apunta satisfacer (Leontiev, 2005; en Valdés et al., 2016). Engel y Coll (2021) diferencian los motivos, o las razones más a largo plazo por las que se participa de una actividad de aprendizaje, de las metas que orientan la participación más a corto plazo. Estas metas pueden referirse, por un lado, al logro del aprendizaje propiamente dicho -usualmente asociadas con la motivación intrínseca y con el deseo o interés por aprender algo-, o por otro lado, al logro de algo más a través del aprendizaje -usualmente llamadas motivación extrínseca y asociadas con el deber de aprender algo para obtener algo más que se desea- (Falsafi et al., 2010).
2. *Las actividades de aprendizaje*. Aquí se hace foco en las características y rasgos de las actividades a las que se refiere la persona en las ESA, como son el contexto socioinstitucional de la actividad, los contenidos y resultados de aprendizaje, las otras personas participantes, el período vital en el que se participa de la actividad, y la duración en el tiempo de la misma (Engel y Coll, 2021; Falsafi, 2011), entre otras, y que definen el contenido o el conjunto de significados sobre la identidad (Coll y Falsafi, 2010).
3. *Las otras personas significativas*, que la persona identifica como decisivas en la reconstrucción de significados sobre sí misma como aprendiz, bien sea como otros

participantes de la actividad, o a través del despliegue de actos de reconocimiento, actuaciones discursivas y no discursivas que la persona interpreta como un reconocimiento de cómo esas otras personas le ven en su calidad de aprendiz e intrasubjetiviza con el objetivo de construir los significados de sí como tal. El nivel de significatividad de una persona no depende necesariamente de su rol en la configuración de la actividad, sino del período del ciclo vital por el que está atravesando la aprendiz, del peso del contexto socioinstitucional donde se relaciona con esa persona, o del efecto emocional que los actos de reconocimiento generan en la o el aprendiz. Además, va cambiando a lo largo del tiempo y del ciclo vital, así como en función del contexto de actividad en el que se suceda la experiencia de re-co-construcción. Igual puede suceder con un acto de reconocimiento o con su valencia, que puede comenzar como un comentario que se toma negativamente y que luego se transforma en un motor de autoreconocimiento positivo; o también la ausencia de reconocimiento por parte de una persona puede, por ejemplo, gatillar significados sobre sí (Campos, 2016; Engel y Coll, 2021; Saballa, 2019). En su tesis sobre este tema, Campos (2016) logró identificar dos tipos de otros significativos: aquellas personas que generaron un efecto puntual, y que generalmente se asocian con modelos de referencia a seguir para la reconstrucción de cierto tipo de significados deseados sobre una identidad, por ejemplo, la Identidad de Aprendiz; y los otros significativos transversales, personas que se asocian a la reconstrucción de significados sobre más de una identidad y que, generalmente, se les ve como fuentes de apoyo y confirmación identitaria constantes a lo largo de las trayectorias personales de aprendizaje debido a un fuerte vínculo interpersonal que comparten.

4. *Los discursos* (Foucault, 1979) o sistemas de pensamiento propios del contexto sociocultural, que se cristalizan en construcciones discursivas personales y subjetivas que refieren a las miradas sobre qué es el aprendizaje y qué significa ser aprendiz en el contexto sociohistórico de la persona. Los discursos se reconstruyen, particularmente, en el lenguaje y, en términos generales, en las prácticas sociales y actividades en las que participa, y las razones y sentidos de esa participación; así como en las ESA (Largo et al., 2015), dotando de contenido al proceso de construcción de significados a partir de los que la Identidad de Aprendiz se construye (Coll y Falsafi, 2010). Podemos decir, por tanto, que el lenguaje es la herramienta por excelencia para el ejercicio de la

re-co-construcción discursiva, a través del acceso a las construcciones discursivas de las personas, formadas por enunciados. De todas formas, es imprescindible tener presente que el lenguaje no es por sí solo la materialización del total de significados contenidos en los discurso, y que, por tanto, si bien la re-co-construcción discursiva a través del lenguaje puede ser una vía óptima, determinará limitaciones formales y semánticas en la construcción de los significados.

5. *La convergencia de la Identidad de Aprendiz con otras identidades* de la misma persona -como son la clase social, el género o la generación, o ciertos roles sociales como puede ser el de madre-. La Identidad de Aprendiz se ve influenciada por el contenido de los significados de estas otras identidades, así como a través del estímulo o de la inhibición que le puedan generar (Valdés, 2016). Pero, al mismo tiempo, los significados sobre lo que es pertenecer socialmente a determinado género, generación, lugar de origen o clase social son aprendidos a través de prácticas sociales en las que las personas también aprenden a participar, por lo que el aprendizaje estaría en la base de la construcción de toda identidad (Engel y Coll, 2021; Falsafi, 2011). Las prácticas sociales están mediadas y moldeadas por los discursos, en este caso, tanto los referidos a qué es aprender y qué es ser aprendiz, como a qué es el género, qué se supone o le corresponde a una mujer o a un varón, si se concibe alguna alternativa a la concepción binaria del género o no, o qué conductas son esperables para alguien de 16, 30 o 48 años o para alguien que atraviesa una situación de enfermedad, sea crónica o aguda. Así como el entrecruce entre qué significa aprender y ser aprendiz siendo hombre, mujer, no binarie, adolescente, adulta joven, adulta mayor, migrante, pobre, rico, entre otras categorías.
6. *Las emociones* que median las ESA y que la persona asocia a estas experiencias, que influyen los motivos de participación y son esenciales para la construcción de sentido sobre la actividad (Coll y Falsafi, 2008). Antonia Valdés (2016), en su investigación sobre experiencias clave en la construcción de la Identidad de Aprendiz llevada a cabo en el marco de su tesis doctoral, identificó el papel fundamental de las emociones en el aprendizaje y, por tanto, en este proceso de construcción de significados. En su investigación muestra que las emociones pueden ser experimentadas por la persona como positivas, como el orgullo, confianza y alegría; o negativas, como el enojo, la vergüenza o la desesperación; pero en cualquier caso también se re-co-construyen a lo largo de las experiencias y, por tanto, la emoción asociada a una vivencia puede

modificarse a través de la experiencia y continuar cambiando a lo largo de las múltiples experiencias en el marco de la trayectoria de la persona. La autora, además, identifica un tipo particular de ESA, a las que denomina experiencias clave de aprendizaje, de alto impacto emocional y con especial incidencia en la construcción de la Identidad de Aprendiz por el efecto transformador, abrumador y rupturista de la visión que se tenía de sí como aprendiz hasta el momento (Valdés 2016; Valdés et al., 2016).

Como se puede apreciar a la luz de los elementos que interactúan entre sí en el proceso de re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz, este proceso, si bien es personal -como lo son las ESA-, tiene un alto componente social, ya que se construye en contextos de interacción. Esta propuesta, por tanto, pretende saldar las discusiones en torno a la dicotomía individual/social de la identidad, integrando en el modelo los procesos intra e interpsicológicos que intervienen en la participación de las personas en actividades de aprendizaje y la construcción de significados sobre sí mismas a partir de los procesos de reconocimiento en las experiencias mediadas por los discursos (Engel y Coll, 2021; Falsafi, 2011; Saballa, 2019).

Finalmente, desde la visión expuesta, consideramos interesante pensar los elementos del modelo a la luz de los elementos característicos del constructo identidad, como pilares fundamentales y fundantes, que se encuentran en la base de la construcción de la identidad, que la sostienen y tiñen con sus características, dotándola de los contenidos y las formas dispuestas en los contextos socioculturales y sociomateriales donde la re-co-construcción se encuentra en proceso, como se muestra en la Figura 2.2.

Este componente fuertemente social de los procesos re-co-constructivos de significados también pone de manifiesto la participación de los sistemas e instituciones educativas formales en los mismos y, por tanto, la responsabilidad que estas pueden tener en la construcción de identidades de aprendiz competentes y habilitadoras, tanto en estudiantes como entre docentes. Teniendo presentes estos procesos, las instituciones pueden promover espacios o estrategias donde las personas puedan reflexionar sobre sí mismas como sujetos en proceso de aprendizaje, tomando conciencia sobre su autopercepción de sus características como tales, de modo de poder potenciar estos procesos (Coll y Falsafi, 2010). De esta forma, la educación formal puede promover capacidades potenciales de aprendizaje y de re-co-construcción, no centrándose exclusivamente en lo que ya se aprendió o construyó, sino en lo que se es capaz de aprender o construir.

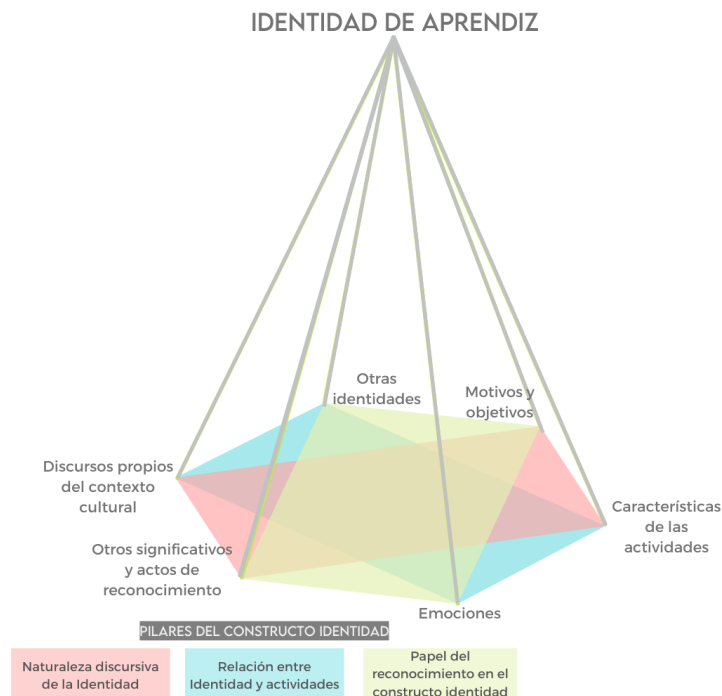
Según Coll (2013b), una aprendiz competente es aquella persona que tiene la capacidad de identificar las nuevas exigencias y situaciones de aprendizaje y ubicarse en ellas tomando esto en

consideración. Además, es capaz de identificar similitudes entre experiencias actuales y experiencias previas, y sacar provecho de sus conocimientos previos, fortalezas y debilidades propias, para ponerles a disposición de la situación actual. Finalmente, también es capaz de identificar cuándo necesita ayuda y cuáles son las mejores fuentes para recibirla y aprovecharla.

Asimismo, una aprendiz competente es consciente de estas capacidades y puede reconocerlas como propias, es decir, tener conciencia de su Identidad de Aprendiz, por lo que ser una aprendiz competente se relaciona íntimamente con el desarrollo de la Identidad de Aprendiz. Las instituciones de educación formal tienen, en consecuencia, un papel muy importante en el apoyo sistemático a la formación de aprendices competentes, a través de la acción educativa, así como en la co-construcción de identidades de aprendiz habilitantes de la capacidad de continuar aprendiendo en el futuro y en múltiples y variados contextos.

Figura 2.2

Elementos de la construcción de la Identidad de Aprendiz.



Fuente: Elaboración propia, adaptado de Falsafi (2011, p. 265).

2.3.3. Entornos personales de aprendizaje en el modelo de Identidad de Aprendiz

En este apartado nos interesa centrarnos particularmente en los desarrollos que intentan explicar la relación entre los elementos de las ESA en la re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz que se pueden asociar a elementos y características de los EPA que construyen las personas que estudian carreras de grado en la Universidad para realizar diversidad de aprendizajes en múltiples escenarios, en el marco de la ecología de aprendizaje actual.

Revisando la bibliografía sobre el tema, hemos encontrado varios puntos de conexión y coincidencia entre los elementos de los EPA de las personas y la Identidad de Aprendiz. Si bien nos ocuparemos de profundizar teóricamente de los EPA en el próximo capítulo, en este segmento nos permitimos adelantar algunas características esenciales, de forma de ir enlazando el tema que estamos cerrando -el modelo de Identidad de Aprendiz- con el tema del que nos ocuparemos a continuación -los EPA-.

Conceptualizamos a los EPA como la red de relaciones que construyen para aprender las personas con otras personas y artefactos culturales, potenciada por el valor agregado transformador de las TDIC, que permite la interconexión de las ESA entre los diferentes contextos o sistemas de actividad en los que participan, dinamizando procesos cognitivos de manera de dar coherencia y continuidad a los aprendizajes, y contribuir coordinadamente en la concreción de los objetivos de aprendizaje a lo largo de sus trayectorias personales de aprendizajes.

Podemos decir que los EPA se materializan, por un lado, en los artefactos como elemento de las características de la actividad, como parte del referente situacional de las ESA (herramientas, materiales, fuentes de información, conexiones, actividades, aplicaciones y servicios digitales), y por otro lado, en los recursos humanos con los que interactúan en sus procesos de aprendizaje sea en entornos presenciales, virtuales o híbridos (Adell y Castañeda, 2010; Area y Sanabria, 2014; Coll y Engel, 2014; Dabbagh y Kitsantas, 2012; Downes, 2007; Engel et al., 2012; Wilson et al., 2007).

Partiendo de esta conceptualización sobre los EPA, hemos establecido -en el capítulo 1- nuestra mirada sobre cómo las TDIC han modificado las prácticas socioculturales todas, y especialmente las asociadas con el aprendizaje. En el contexto sociocultural actual, las TDIC -con sus potencias y limitaciones- son parte y han impactado en las características de los contextos de actividad de aprendizaje en los que participan e interactúan las personas. Además, las TDIC ofician como referentes situacionales en la re-co-construcción de ESA a través de las que se construyen los significados de una

misma como aprendiz, impactando no en las características de los contextos que determinan las condiciones en las que se reconstruye la Identidad de Aprendiz, sino también en los discursos a través de los que se construyen los significados sobre lo que es aprender y ser aprendiz, y por lo tanto la Identidad de Aprendiz (Falsafi, 2011).

Tomando la teoría de la interactividad, Falsafi (2011) identifica diez elementos que definen las características de las actividades de aprendizaje mediadas por la web, estos son:

1. el tema o contenido que se aprende;
2. las condiciones físicas y tecnológicas de la actividad (presencial/virtual, el diseño tecnopedagógico, sincrónica/asincrónica);
3. la estructura social y naturaleza de la actividad (por ejemplo, cuántas personas y quiénes participan, quién enseña y quién aprende, cómo se desarrolla la participación, en qué orden, por qué medios y actos, con qué propósito, entre otras);
4. la estructura, patrón y contenido de la comunicación (las forma de interacción, los discursos circulantes, los contenidos o temas, la densidad, frecuencia, duración y destino de la comunicación, entre otras);
5. la naturaleza del aprendizaje (teórico/práctico, declarativo/procedimental, identitario);
6. la naturaleza y características de las tareas desarrolladas en las actividades de aprendizaje (individuales/competitivas/colaborativas, discusión/debate, resolución de problemas, etc.);
7. el nivel de detalle en la estructura de la tarea y las instrucciones para la participación en ella;
8. la importancia de la actividad para la evaluación global;
9. los referentes temporales y espaciales de la actividad de aprendizaje;
10. el contexto socioinstitucional de las actividades de aprendizaje.

Estos cambios en las prácticas culturales asociados a las TDIC plantean nuevos desafíos, como son la manera en que las personas construyen su Identidad de Aprendiz en entornos digitales, entornos que muchas veces pueden ser poco familiares, en términos generales, o particularmente desafiantes, por ejemplo, al momento de integrar elementos de los entornos digitales en actividades de aprendizaje en contextos formales. El constructo de Identidad de Aprendiz puede ofrecer un modelo potente de estudio para abordar estos desafíos (Coll y Falsafi, 2008).

Estos desafíos también pueden referir al proceso de apropiación y aprendizaje del uso tecnológico de los elementos de los entornos digitales -para estudiantes y docentes-; a los aspectos pedagógicos implicados en la integración eficaz de las TDIC al ámbito educativo formal, ya que cambian las características de las actividades de aprendizaje, así como las características de la interacción y la participación social. También pueden estar asociados a temas relacionados con la comunicación asincrónica, referidos a la ausencia física de los otros (Hron y Friedrich, 2003; en Coll y Falsafi, 2008), lo que suele demandar una actitud más autónoma de la persona, quien debe desarrollar las competencias necesarias para ejercer un mayor control sobre su proceso de aprendizaje para participar en actividades de aprendizaje colaborativo y para el procesamiento y acceso a gran cantidad de información (Vuorela y Nummenmaa, 2004; en Coll y Falsafi, 2008).

Otro desafío que se suele identificar refiere a las emociones que las actividades de aprendizaje que utilizan elementos de los entornos digitales suscitan en función de las experiencias previas que el sujeto haya tenido en estos entornos, que pueden haberse vivido con resistencia, angustia y ansiedad, en algunos casos. En este sentido, Vuorela y Nummenmaa (2004; en Coll y Falsafi, 2008) discuten que este sea un factor de predisposición a la participación de los estudiantes en actividades de aprendizaje en línea, identificando como un factor más significativo el enfoque de aprendizaje de los sujetos, distinguiendo entre enfoques profundos y superficiales, siendo los primeros los que promoverían mayor satisfacción con el aprendizaje en línea. Los autores también hacen énfasis en que es la interacción social el factor primordial que media las emociones de los estudiantes en el aprendizaje en estos entornos, y no tanto los elementos tecnológicos. Coll y Falsafi (2008) advierten que las experiencias previas de aprendizaje deben ser entendidas como un todo, por lo que es necesario no concentrarse solamente en las experiencias previas en entornos digitales sino en todos los significados de sí mismo como aprendiz que el estudiante trae a colación en la actividad.

Por ejemplo, como veremos en el próximo capítulo, algunos de los elementos básicos del contexto de actividad en las redes sociales en línea como parte de los EPA son las personas con las que se comunica e intercambia a través de las mismas, las actividades que se despliegan en ellas, las emociones que esta participación e intercambios despiertan, y el sentido de reconocimiento que las personas allí reciben. Todos estos elementos son coincidentes con los del modelo de Identidad de Aprendiz y, por tanto, potenciales herramientas para el aprendizaje, no de contenidos, sino de lo que sucede concomitantemente cuando aprendemos, que es aprender -o construir significados- de nosotras mismas como aprendices (Coll, 1988 en Falsafi y Coll, 2015; Pereira, 2018).

Abonando estas ideas, Milka Pereira (2018) en su tesis propone tres principios teórico-metodológicos articulados de su estudio. El primero hace referencia, justamente, al valor de las TDIC como mecanismos culturales potenciadores de la capacidad de aprender participando en diferentes contextos de actividad. Con el segundo principio establece que el impacto de las experiencias de aprendizaje mediadas por las TDIC en la construcción de la Identidad de Aprendiz no se explica por el tipo de recursos que ofrecen estas tecnologías sino más bien por los otros elementos de la actividad, como son los significados socialmente compartidos sobre las TDIC, y los sentidos atribuidos a las actividades mediadas por estas. Finalmente, el tercer principio es el que establece que los significados de sí misma como aprendiz con ciertas capacidades y limitaciones para aprender, es decir la Identidad de Aprendiz, se construye por medio de las ESA de participación en actividades de aprendizaje en distintos contextos, mediadas o no por TDIC.

En los resultados de su estudio, Pereira (2018) evidencia los impactos de las ESA mediadas por las TDIC en la re-co-construcción de los significados sobre sí misma como aprendiz de las personas de la Universidad participantes del mismo. Entre las conclusiones que más se destacan en este sentido encontramos:

1. la relevancia del aprendizaje en actividades mediadas por TDIC por su funcionalidad para aprender más eficazmente en el presente y afrontar mejor las experiencias de aprendizaje en el futuro;
2. la conexión de la Identidad de Aprendiz principalmente con la identidad como persona y la identidad profesional;
3. la relación entre el lugar que ocupan las TDIC en las actividades de aprendizaje -dependiendo de la intensidad de su uso y la variedad de actividades mediadas por ellas- en interacción con los otros elementos de la actividad y sus impactos en la construcción de significados sobre sí como aprendiz; y finalmente,
4. la diferencia entre las personas que hacen un uso elevado de TDIC en múltiples experiencias de aprendizaje y que logran integrar estos artefactos a la construcción de los significados de sí mismas como aprendices, lo que la autora denomina integración *cross-experience*. Y una integración genérica de estos artefactos en la construcción de la Identidad de Aprendiz, asociada a estudiantes que realizan menor uso de TDIC y participan en menos actividades mediadas por estas.

Habiendo establecido algunos desarrollos teóricos sobre el impacto de los componentes tecnológicos de los EPA en los procesos que realizan las personas de construcción de significados sobre sí

mismas como aprendices desde el modelo de Identidad de Aprendiz, en el capítulo siguiente desarrollamos y profundizamos cómo comprendemos y caracterizamos los EPA desde la perspectiva constructivista sociocultural de los procesos de aprendizaje en el marco de esta tesis.



Capítulo 3. Entornos personales de aprendizaje

3.1. Los entornos personales de aprendizaje como concepto

Como hemos venido desarrollando, en la actualidad la proliferación de las TDIC inalámbricas, móviles y ubicuas en la educación (que a partir de aquí llamaremos IMUE) se ha relacionado con la posibilidad de permeabilidad entre los diferentes contextos socioinstitucionales donde se generan aprendizajes, permitiendo la portabilidad de los EPA y ampliando las oportunidades físicas de aprendizaje. Esto redundo, además, en las posibilidades de personalización del aprendizaje y la necesidad de situar nuestra mirada sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje desde las trayectorias personales de aprendizaje, centrándonos en la persona aprendiz. En este marco, al desarrollo de las tecnologías IMUE se le suman el desarrollo de la Web 2.0, y el ancho de banda y las redes sociales, lo que de forma extendida se ha relacionado con el surgimiento de las discusiones académicas sobre los EPA (Barroso et al., 2012; Cabero-Almenara et al., 2011; Coll et al., 2013).

En términos cronológicos, existe un hito muy relevante signado por el inicio en el año 2001 del proyecto *Northern Ireland Integrated Managed Learning Environment* [Entorno de Gestión del Aprendizaje Integrado de Irlanda del Norte], primer proyecto financiado por el *Joint Information Systems Committee* (JISC) [Comité Conjunto de Sistemas de Información] de Gran Bretaña. El objetivo del proyecto era la construcción de un *Managed Learning Environment* [Entorno de Gestión del Aprendizaje] interinstitucional para la región de Irlanda del Norte que facilitara la movilidad de las personas a través de las instituciones educativas a lo largo de toda la vida y permitiera la colaboración entre ellas (Adell y Castañeda, 2010; Saz, 2014).

Respecto al primer uso del término *Personal Learning Environments* [Entorno Personal de Aprendizaje], popularizado ampliamente con su sigla en inglés como *PLE*, Cabero-Almenara y Vázquez-Martínez (2014) lo rastrean hasta ese mismo año, 2011, en el trabajo de Oliver y Liber (2001), *“Lifelong learning: the need for portable personal learning environments and supporting interoperability standards”* [Aprendizaje permanente: la necesidad de entornos de aprendizaje personal portátiles y estándares de interoperabilidad compatibles]. Sin embargo, otros autores asocian su primera

aparición con el título de la sesión de la Conferencia JISC/CETIS de noviembre de 2004, luego de la que -al año siguiente, exactamente- el Centre for Educational Technology and Interoperability Standards (CETIS) [Centro de Tecnología Educacional e Interoperabilidad] recibiera fondos del JISC para desarrollar un prototipo que oficiara de modelo de referencia de los EPA (Adell y Castañeda, 2010; Saz, 2014; Saz et al., 2011).

Posteriormente, en 2005, Scott Wilson impulsa la discusión sobre el término con su artículo académico "*Future VLE – The visual vision*", en el que expone un modelo conceptual para un nuevo tipo de sistema, los *Virtual Learning Environment* (VLE) [Entornos Virtuales de Aprendizaje] del futuro (en Casquero et al., 2010; Wilson et al., 2007). Un año más tarde, Mark van Harmelen (2006) describe los EPA como un sistema individual de *e-learning* que permite el acceso a distintos recursos de aprendizaje, al mismo tiempo que puede facilitar el enlace con otros EPA o VLE que utilicen tanto profesores como estudiantes. Además, propone considerar los EPA como parte del ecosistema de aprendizaje de las personas, considerando este ecosistema como los recursos disponibles de una aprendiz, lo que incluiría tanto a otras personas como a materiales impresos y computacionales, y otros recursos como material fungible, etc.

Paralelamente, Anderson (2006) concibe los EPA como una interfaz digital, propiedad de una persona, que integra sus intereses personales y profesionales e incluye sus aprendizajes formales e informales conectados a través de las redes sociales. Contemporáneamente, Downes (2007) los define escuetamente como una agregación de herramientas, servicios, personas y recursos. Más allá de estas menciones puntuales, no es hasta el año 2008 que las producciones científicas y académicas sobre el tema de los EPA comienzan a tener peso en las bases de datos bibliográficas, estimuladas y fortalecidas por el desarrollo de *The PLE Conference* [La Conferencia de EPA] entre los años 2010 y 2014 (Castañeda et al., 2019).

Considerando las coincidencias, diferencias y matices entre las distintas definiciones iniciales sobre los EPA, hay un acuerdo en torno a la idea de que estos entornos configuran una nueva e innovadora manera de apropiarnos del uso de los recursos y herramientas disponibles, especialmente de las TDIC, para aprender a lo largo de toda la vida en diferentes contextos. Proporcionando a las personas espacios propios -únicos, diseñados y gestionados por sí mismas- donde desarrollar y compartir sus ideas, bajo su control, es decir de forma centrada en la aprendiz (Castañeda et al., 2017; Dabbagh y Castañeda, 2020).

En este sentido, para Attwell (2007) los EPA se conforman como un entorno holístico donde la persona reúne diferentes fuentes, estilos y contextos de aprendizaje -como el aprendizaje a lo largo de la vida, aprendizaje informal, nuevos abordajes y herramientas cognitivas-, hasta el momento separados. Y es justamente en esa posibilidad de conexión e integración de las experiencias de aprendizaje independientemente de los contextos socioinstitucionales y temporoespaciales -facilitada por el surgimiento de las nuevas TDIC omnipresentes y el software social (Attwell, 2019)- donde radica uno de los mayores potenciales de los EPA para la dinamización de aprendizajes para toda la vida y con sensación de continuidad (Attwell, 2019 en Engel y Coll, 2022).

Tomando como referencia el trabajo de Graham Attwell, Adell y Castañeda (2010) realizan aportes en torno a los EPA que serán referencia por la mayoría de las y los autores que traten el tema con posterioridad. Comprendiendo a los EPA “como el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender.” (p. 23). Dentro de este conjunto, encontramos las fuentes de información y consulta, así como las relaciones que se establecen con esta información y entre distintas fuentes y tipos de información; las otras personas, las conexiones entre estas y de estas con la persona aprendiz; y los mecanismos de reelaboración de la información y reconstrucción de la misma en conocimiento, propio y de otros.

En definitiva, el EPA puede verse como un sistema de ayuda para que las personas puedan organizar de forma más eficaz, autónoma y personalizada el conjunto de información, recursos e interacciones para aprender (Castañeda et al., 2017).

Llegados a este punto, podemos decir que todas las herramientas e instrumentos que utiliza una persona para aprender conforman su EPA y que, por lo tanto, las personas hemos tenido EPA siempre, a lo largo de la historia, lo cual no sería erróneo. Sin embargo, diversas y diversos autores han hecho notar la particular trascendencia de los elementos informáticos que conforman el entorno de aprendizaje de una persona (Adell y Castañeda, 2010; Casquero et al., 2010; Engel et al., 2012; van Harmelen, 2008) y la posibilidad que ofrecen de aprender mejor utilizando las TDIC de forma eficiente (Castañeda y Adell, 2014). Se considera que, por un lado, las características y evolución de los EPA estarían condicionadas por las herramientas de la internet social asociadas al desarrollo de la Web 2.0 (Saz, 2014). Por otro lado, se vincula los EPA a las “herramientas y servicios en red que nos permiten el acceso y la relación con la información (acceso y actividad), así como con otras personas” (Adell y Castañeda, 2010, p. 7).

Así, los EPA generalmente son entornos híbridos, ya que integran recursos y herramientas analógicas, o no digitales -como libros en papel, escritorios, lapiceras y agendas-, con otras herramientas

digitales también utilizadas para aprender -por ejemplo, pero no sólo, las tecnologías IMUE-. Además de la red social de personas con quien la aprendiz interactúa en actividades conjuntas de aprendizaje, aprovechando así el valor añadido que brindan las TDIC a disposición de los procesos de aprendizaje, en su más amplia expresión (Castañeda et al., 2022; Engel y Coll, 2022). Esta potencialidad de los EPA para sacar el máximo provecho a las TDIC para el aprendizaje desde un punto de vista social permite que este se expanda más allá de las personas y de los espacios formales hacia una posibilidad de pensar colectivamente, en experiencias conectadas de aprendizaje en red (Dabbagh y Castañeda, 2020).

Desde nuestra óptica, consideramos que los EPA son, precisamente, la red de relaciones que construye una persona con otras personas y artefactos culturales, a lo largo de su trayectoria personal de aprendizaje en un contexto sociocultural. Esta red se ve fortalecida por el valor agregado transformador de las TDIC, favoreciendo la interconexión de las ESA entre los diferentes contextos o sistemas de actividad en los que una persona participa, reforzando procesos cognitivos de modo de dar coherencia y continuidad a los aprendizajes, y contribuir coordinadamente en la concreción de los objetivos de aprendizaje. El EPA se materializa en el conjunto de herramientas, materiales, fuentes de información, conexiones, actividades, aplicaciones y servicios digitales; y los recursos humanos con los que la persona interactúa en sus procesos de aprendizaje (Adell y Castañeda, 2010; Area y Sanabria 2014; Coll y Engel, 2014; Dabbagh y Kitsantas, 2012; Downes, 2007; Engel et al., 2012; Wilson et al., 2007).

Visto así, se hace evidente que sería muy difícil pensar que exista persona alguna que no construya su EPA, y no nos estamos refiriendo a estudiantes, sino a cualquier persona en su calidad de aprendiz (Castañeda et al., 2022; Kaptelinin, 2013; Kühn, 2017). El asunto, sin embargo, radica más bien en el nivel de conocimiento y conciencia que la persona desarrolla sobre la existencia, características, fortalezas y debilidades de su EPA, de forma de poder reflexionar sobre cómo enriquecerlo y mantenerlo actualizado en el devenir de los aprendizajes de la vida. Aprovechando así el potencial de los EPA como herramienta metacognitiva y de reflexión (Valtonen et al., 2012) con el fin de ponerlos a disposición de las más diversas experiencias de aprendizaje a lo largo y ancho de la vida (Castañeda y Adell, 2014; Lim y Newby, 2021).

Como hemos expresado con ocasión del acceso a las TDIC y su uso crítico en general, en el caso particular de los EPA la alfabetización digital también es una herramienta y una práctica fundamental para poder sacar el mayor provecho de estas utilidades que ofrecen las tecnologías a los procesos de enseñanza y aprendizaje (Castañeda et al., 2022; Coll, 2013a, 2013b; Coll et al., 2008c; Schaffert y Hilzensauer, 2008).

Así, Dabbagh y Castañeda (2020) proponen que las personas deben ser capaces de desarrollar habilidades para el manejo personal de sus conocimientos y aprendizajes en las actividades de construcción, mantenimiento y enriquecimiento de sus EPA. Algunas de estas habilidades son la creatividad, organización y el compartir información y contenidos digitales, la destreza en el balance y conexión entre los contextos formales e informales de aprendizaje, el desarrollo de su capacidad crítica así como de su habilidad para aprender de forma autorregulada, pudiendo construir sus metas personales y de aprendizaje e identificar qué información y conocimientos necesitan para lograrlas (Kühn, 2017), y de qué manera poder aprender socialmente en redes de aprendizaje y participación.

Entendemos que garantizar esta alfabetización digital continua y contextualizada, así como que las posibilidades de reconocer, conocer y reconstruir el EPA sean de acceso universal y no dependan de las posibilidades sociomateriales de las personas, es responsabilidad de las instituciones de educación básica formal (Castañeda y Adell, 2014; Castañeda et al., 2022), que son las encargadas de garantizar una base común, un capital cultural mínimo compartido por la ciudadanía (Bourdieu, 2015).

Asegurar estas posibilidades de toma de conciencia sobre el EPA y de agencia para poder reconstruirlo, mantenerlo y fortalecerlo deliberada y eficazmente forma parte del desarrollo de un capital cultural muypreciado. En la medida en que las personas van construyendo su identidad en el marco de sus vivencias y ESA con TDIC a lo largo y ancho de sus trayectorias personales de aprendizaje, estos EPA irán mutando, transformándose, en un movimiento cambiante, continuo y recíproco (Castañeda et al., 2022; Castañeda y Adell, 2014; Torres-Kompen et al., 2008), acompañando el flujo de la vida y de los aprendizajes, por lo que el ejercicio de reconocerlo, conocerlo y reconstruirlo es una actividad para toda la vida, a lo largo y a lo ancho.

3.1.1. La conceptualización de los entornos personales de aprendizaje desde la mirada de los procesos de aprendizaje

Si bien los componentes digitales de las TDIC son esenciales para el desarrollo de los EPA -tanto a nivel ontogenético como filogenético-, no se trata solo y exclusivamente de la integración de estas tecnologías al aprendizaje, sino que los EPA abarcan procesos psicosociales en un entramado complejo y vasto de relaciones de las personas con el aprendizaje mediado por herramientas o instrumentos, en sentido vygotskiano. Dentro del desarrollo de esta noción tecnopedagógica de los EPA, revisando la bibliografía sobre el tema encontramos dos grandes orientaciones para su conceptualización. Por un

lado, una orientación centrada en los aspectos tecnológicos e instrumentales y, por el otro, un énfasis hacia los aspectos pedagógicos y educativos (Adell y Castañeda, 2010; Barroso et al., 2012; Bustos et al. 2012; Cabero-Almenara et al., 2011; Cabero-Almenara y Vázquez-Martínez, 2014; Dabbagh y Kitsantas, 2012; Lim y Newby, 2021; Torres-Kompen et al., 2019).

Como se puede prever, la primera orientación conceptualiza los EPA como un conjunto o colección de tecnologías, instrumentos, herramientas, recursos, dispositivos, servicios, artefactos y aplicaciones, desarrolladas para el aprendizaje en el marco de la Web 2.0 y los *social media*, con el objetivo de un uso individual y la conformación de redes personales de conocimiento entre profesores y estudiantes (Adell y Castañeda, 2010; Cabero-Almenara et al., 2011; Cabero-Almenara y Vázquez-Martínez, 2014). Por tanto, centrarse en esta orientación implica profundizar temas como, la accesibilidad, la facilidad de manejo y la integración entre tecnologías diversas (Cabero-Almenara y Vázquez-Martínez, 2014). Muchos de los exponentes de esta orientación han trabajado en el diseño e implementación de plataformas software que permitan aunar todas las herramientas digitales que utiliza una persona para aprender. Para ellos, un EPA se puede pensar como una estructura determinada con distintos componentes y herramientas, ofrecidos y controlados por las instituciones, aunque gestionados por los estudiantes (Adell y Castañeda, 2010).

El segundo enfoque u orientación se centra en los procesos de aprendizaje. Los EPA son vistos como la realidad tecnosocial actual, que “...encarna el enredo sociomaterial en el que las personas aprenden” (Dabbagh y Castañeda, 2020, p.1). Según las autoras, los EPA son un abordaje o una estrategia centrada en el ecosistema de actividades de aprendizaje diversas, personalizadas, sociales, adaptativas e integradas en una red tecnológica entrelazada con la red personal, que interconecta sociotecnológicamente y determina los aprendizajes a lo largo de toda la vida de una persona (Dabbagh y Castañeda, 2020). Se convierten así en una idea pedagógica, una manera de analizar los procesos de aprendizaje de las personas en su relación con internet, su naturaleza y dinámica (Adell y Castañeda, 2010; Saz, 2014). De hecho, Cabero-Almenara et al. (2011) plantea que los EPA pueden considerarse como una consecuencia del uso que las personas están dando a las TDIC para aprender, así como de las nuevas demandas en el ámbito educativo y las nuevas formas de conocimiento que surgen en la sociedad de la información.

Por tanto, los EPA como enfoque pedagógico no afectan el análisis de las prácticas educativas, sino también los procesos mismos de aprendizaje, con fuerte base en las posibilidades y oportunidades que ofrecen las TDIC y la emergencia de nuevas formas de aprender y de relacionarse socialmente en nuevos escenarios. Invitándonos así a reflexionar sobre cuáles son las mejores maneras de aprovechar

este contexto de desarrollo tecnológico a disposición del aprendizaje de las personas (Castañeda y Adell, 2014) como un fenómeno profundamente social.

Esta generalización del aprendizaje mediado por TDIC también implica que actualmente sea imposible pensar en una aprendiz sin pensar en el EPA que se ha construido para aprender, y cómo este influye en su aprendizaje, al tiempo que el aprendizaje influye en el constante devenir de ese EPA (Adell y Castañeda, 2010).

Bustos et al. (2012) recoge lo dicho hasta ahora y entiende que la noción de EPA permite ampliar la mirada del aprendizaje en dos sentidos. Por un lado, respecto a las posibilidades que ofrecen para el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida (Coll, 2013a, 2013b) y su gran capacidad de adaptabilidad a los cambios rápidos y constantes de la era digital. Por otro lado, extendiendo los límites del proceso de aprendizaje más allá de la educación formal y permitiendo la interacción entre este contexto y los otros contextos y experiencias de aprendizaje de las personas, pudiendo considerarse a los EPA como la expresión de la ecología del aprendizaje de estas (Coll y Engel, 2014).

Asimismo, la consideración del aprovechamiento educativo de los EPA no se reduce al ámbito formal. Muy por el contrario, uno de los aspectos que destaca es la potencia que ofrecen como metodología educativa para la integración y diálogo de elementos de las experiencias de aprendizaje en contextos formales, no formales e informales (Castañeda et al., 2022; Dabbagh y Castañeda, 2020; Dabbagh y Kitsantas, 2012) -educativos o no educativos, escolares o no escolares- en una sola experiencia, canalizada a través de la aprendiz. Un gran aporte para esto son las redes sociales, que permiten mayor permeabilidad en las fronteras entre los aspectos institucionales y no institucionales (Barroso et al., 2012; Cabero-Almenara et al., 2011). En este sentido, Noguera et al. (2014) reflexionan que los componentes del EPA podrían desempeñarse como objeto frontera, permitiendo al aprendiz mudarse de un contexto a otro, conectando sus elementos basándose en las relaciones sociales que establece.

Otro de los aspectos de los EPA que muchas autoras y autores focalizan en la vertiente pedagógica es el rol de la persona como protagonista en la toma de decisiones y de control sobre su aprendizaje, autorregulándolo (Cabero-Almenara et al., 2011; Cabero-Almenara y Vázquez-Martínez, 2014; Castañeda et al., 2022; Castañeda et al., 2019; Castañeda et al., 2016; Dabbagh y Kitsantas, 2012; Kühn, 2017; Torres-Kompen et al., 2019; Lim y Newby, 2021; Schaffert y Hilzensauer, 2008), así como sobre la personalización de su entorno (Attwell, 2007).

Desde este enfoque, los EPA facilitan las posibilidades de organización personal de los aprendizajes para que sea la persona quien controle y construya su escenario de interacción con distintas fuentes de información, sean personas, materiales u otras (Adell y Castañeda, 2010; Dabbagh y Kitsantas, 2012), con las que, y en donde, elaborar, colaborar y compartir productos a través de procesos de participación distribuida (Noguera et al., 2014). De hecho, Schaffert y Hilzensauer (2008) plantean que son estos procesos de interacción social -colaborar y compartir- los que se vuelven relevantes para el aprendizaje desde esta concepción, y no el contenido. Puesto que gracias a las facilidades que ofrece internet, el contenido está disponible en la red y lo importante termina siendo la posibilidad de intercambiar colaborativamente con diferentes personas con distintos niveles de conocimiento e intereses de aprendizaje. Desde esta mirada, las personas ya no son meras consumidoras pasivas de contenidos, por lo que algunos autores han introducido el término de *prosumidora*, en oposición al de consumidora, ya sea de contenidos, relaciones, programas informáticos, aplicaciones móviles, etc. (Bustos et al., 2012; Coll y Engel, 2014; Schaffert y Hilzensauer, 2008; Torres-Kompen et al., 2019).

Esta toma de control de los procesos de aprendizaje personal, según Bustos et al. (2012) se manifiesta en torno a las decisiones de qué, cómo, cuándo, dónde, y con quien aprender. Sin embargo, múltiples autores también han observado que el traspaso de control a los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje, así como su experticia en el manejo de las herramientas informáticas, incluso en el caso de que la institución facilite los soportes tecnológicos, no es suficiente para que se desarrolle el potencial máximo de los EPA, al menos no garantizando el intercambio entre los diferentes contextos, personas y objetivos de aprendizaje.

El que se afronta no es un reto tecnológico ni pedagógico solamente, sino tecnopedagógico, que la educación formal disponga de las oportunidades para que las personas desarrollen competencias cognitivas y metacognitivas para que su entorno tecnológico sea, efectivamente, un entorno de aprendizaje eficaz en su máxima expresión (Cabero-Almenara y Vázquez-Martínez, 2014; Castañeda et al., 2022; Castañeda et al., 2017; Castañeda y Adell, 2014; Coll et al., 2014; Dabbagh y Kitsantas, 2012). Y que, además, lo sea de una manera equitativa para todas las personas y no para quienes tengan la posibilidad de acceder a estas condiciones.

Sobre este reto tecnopedagógico, Cabero-Almenara et al. (2011) expresa que “En la vertiente pedagógica, se concibe un EPA como un cambio en la metodología educativa que promueve el autoaprendizaje por medio de la utilización de recursos Web” (p. 4). Por nuestra parte, extenderíamos esta declaración para incluir no el autoaprendizaje o la organización personal de los aprendizajes, sino también el coaprendizaje, los ya mencionados escenarios de interacción. En el entendido que las

oportunidades que ofrecen los EPA para que las personas tomen conciencia de sus procesos metacognitivos, de aprender a aprender en la era digital, no se limitan a impactar en sus ESA e Identidad de Aprendiz propias solamente, sino que tienen el potencial de impactar en todas las personas participantes de las actividades que comparten. Desde ellas mismas y sus pares, accediendo a conocer la naturaleza misma del aprendizaje propio y colectivo, convirtiéndose en agentes de aprendizaje mutuo; hasta en el profesorado que irá experimentando una modificación en su concepción sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y sobre cuáles son las mejores maneras de enseñar (Castañeda y Adell, 2014).

Todos estos efectos en las personas participantes de las actividades de aprendizaje redundarán también en la modificación de las concepciones institucionales y sociales sobre qué, cómo, cuándo, dónde, con quién/quienes y para qué se aprende. Desde esta óptica, si los cambios en las concepciones sociales e institucionales se llevan a cabo, los EPA también pueden ser eficaces sistemas de ayudas para que tanto profesores como estudiantes puedan establecer sus metas de aprendizaje y decidir la manera de lograrlas en función de sus intereses (Barroso et al., 2012; Cabero-Almenara et al., 2011), en vez de hacerlo en base a un currículo prefijado (Coll, 2013a).

A esto se suma el planteo de Adell y Castañeda (2010), que afirman que el enfoque pedagógico-educativo es el mejor argumento para centrarse en el estudio de los EPA, puesto que interpela, justamente, las concepciones sobre qué es valioso aprender y cómo en esta sociedad, promoviendo un cambio muy importante en la perspectiva tradicional del aprendizaje (Castañeda et al., 2017). En este sentido, Area y Sanabria (2014) exponen ampliamente su visión del interés académico por los EPA como síntoma de la necesidad de repensar teóricamente los enfoques educativos tradicionales, centrados en la enseñanza y en los contextos formales e institucionales de aprendizaje, y construir nuevas concepciones alternativas, alejadas de las concepciones bancarias. Nuevas concepciones que se centren en la persona, que contemplen la relevancia de los diversos contextos de aprendizaje, y que fomenten el desarrollo de las competencias necesarias para el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida, concibiendo al aprendizaje como un proceso que, además de ser autorregulado, es una construcción social constante.

Estas propuestas resultan desafiantes puesto que implican una ruptura radical del *status quo* de la educación, cuestionando las concepciones establecidas de cuál es el sentido del aprendizaje en la sociedad (Castañeda et al., 2022), cuáles son los objetos y tecnologías utilizados para aprender, así como la organización jerárquica y de poder de las relaciones personales. Se resalta así el papel protagónico de la persona como autora de su proceso de autoformación, tomando conciencia de que el desafío actual es

estar en un proceso continuo de aprendizaje a lo largo de toda la vida, para lo que conviene que las personas se empoderen de este proceso (Dabbagh y Castañeda, 2020). En este sentido, Area y Sanabria (2014) reflexionan:

Esta pudiera ser la principal aportación pedagógica de los EPA, al menos a corto y medio plazo: incorporar a los procesos formales de enseñanza una estructura o proyecto de tarea académica donde cada estudiante tiene que enfrentarse a aprender a partir de su propia experiencia tanto individual como en conexión con sus compañeros, obligándole a realizar el esfuerzo cognitivo para que dé forma a lo que es informal, a que transforme lo que son eventos, episodios o sucesos de acción que desarrolla en el ciberespacio en un mapamundi formativo que tiene lógica, sentido y significación. (p. 75)

Los EPA se transforman así en una herramienta muy potente y valiosa no solo de manera individual, sino para toda la sociedad, ya que, en tanto las aprendices son personas integradas en una comunidad, la re-co-construcción exitosa de sus EPA redundará en el bien común. El interés por el desarrollo ético y responsable de los EPA de las personas se posiciona así como una preocupación común, social y comunitaria (Castañeda et al., 2022). Especialmente en la educación superior, donde las personas no solo utilizan las redes mediadas por las TDIC para buscar información, sino también para producirla y compartirla, de modo que ya no se les puede continuar viendo como meras consumidoras pasivas sino como coproductoras de contenidos (Dabbagh y Kitsantas, 2012).

3.1.2. Los entornos personales de aprendizaje y la personalización del aprendizaje

En continuidad con los desarrollos que hemos realizado hasta aquí sobre las perspectivas de trayectorias personales y personalización del aprendizaje y sobre la influencia de la integración de las TDIC a los procesos de aprendizaje, podemos observar que existe una fuerte vinculación entre estas perspectivas y el enfoque pedagógico sobre los EPA. Si bien algunas autoras y autores prefieren mantener un alejamiento teórico entre los EPA y la personalización del aprendizaje, por entender la personalización como la identificación y aplicación de patrones según ciertas particularidades generalizadas de las personas (Attwell, 2019; Castañeda et al., 2022), no es así como entendemos aquí la personalización y, por tanto, encontramos fructífero poder conectar ambas perspectivas.

Primariamente, por el carácter personal de ambos, tanto la personalización del aprendizaje como la construcción del EPA implican que las personas conozcan y expresen sus intereses y tomen las

riendas de las decisiones respecto a ciertos aspectos de sus procesos de aprendizaje (Schaffert y Hilzensauer, 2008). En el caso de la construcción de los EPA, estas decisiones girarán en torno a la elección -más o menos consciente, según sea el caso- de los recursos y herramientas para aprender que se integrarán en el entorno personal. Esta elección dependerá no de los objetivos personales, sino también de los institucionales, así como de las opciones o realidad material, tanto personal como socioinstitucional, a lo largo de su ciclo vital (Castañeda et al., 2019; Coll y Engel, 2014; Dabbagh y Castañeda, 2020; Engel y Coll, 2022; Torres-Kompen et al., 2019).

Respecto al componente “personal” de los EPA, diversas autoras y autores defienden su importancia, enfatizando que el desarrollo de los EPA debería generarse a partir de los intereses y necesidades personales y subjetivas de las personas en función de potenciar sus posibilidades de interacción social con su red personal de aprendizaje para desarrollar discusiones, colaboraciones e intercambios de cualquier tipo, y no en base a las posibilidades que ofrece la tecnología (Adell y Castañeda, 2010; Dabbagh y Castañeda, 2020). También destacan que no hay un tipo de EPA que contemple las necesidades de todas las personas, ya que el EPA es el producto de la actividad de aprendizaje de cada una, de su trayectoria personal de aprendizaje, por lo que es único e irrepetible, y no en cuanto a la diversidad de sujetos, sino también en relación a los diferentes momentos vitales y necesidades cambiantes de cada uno de ellos (Coll y Engel, 2014). Incluso podríamos avanzar en esta línea de pensamiento y preguntarnos si las personas construyen un EPA o distintos, en función de los distintos nichos o contextos de aprendizaje, incluso en un mismo momento vital.

Continuando con las ideas previas, un EPA que no ha sido construido a partir de las elecciones personales del aprendiz pierde gran parte de su valor, inherente a la potencialidad de construcción y reconstrucción de la red personal de recursos, personas, información y comunidades de interés; así como a las posibilidades de toma de control respecto a la elección de los recursos, aplicaciones y servicios involucrados en su aprendizaje (Adell y Castañeda, 2010; Conole et al., 2008; Engel et al., 2012; Lim y Newby, 2021; van Harmelen, 2008). Algunas investigaciones dan cuenta de la percepción de las personas de vivencias más personales, conectadas, sociales y abiertas al sentirse protagonistas de la construcción consciente y reflexiva de sus EPA (Tu et al., 2012 en Dabbagh y Castañeda, 2020; Dabbagh y Fake, 2017).

Otro aspecto compartido entre la perspectiva de la personalización del aprendizaje y el enfoque pedagógico o educativo de los EPA se relaciona con las oportunidades que brindan -o que exigen- de reflexión. Puesto que es a través de procesos reflexivos sobre las experiencias de aprendizaje y los aprendizajes realizados en distintos contextos que se puede llegar a identificar los intereses y objetivos

de aprendizaje necesarios y construir trayectorias personales de aprendizaje más exitosas, potentes y habilitadoras (Engel y Coll, 2022; Kühn, 2017).

Además, las herramientas reflexivas, tanto en la construcción de los EPA como en la perspectiva de personalización de los aprendizajes, no inciden en los intereses y objetivos de aprendizaje, sino también en las características personales como aprendiz. Permitiendo identificar fortalezas y debilidades propias, emociones asociadas a las diferentes actividades de aprendizaje experimentadas, recursos o condiciones que facilitan o dificultan el aprendizaje, así como fuentes de ayuda que históricamente han apoyado estos procesos. Fortaleciendo de esta manera la Identidad de Aprendiz y contribuyendo a la construcción de identidades de aprendiz más habilitadoras de aprendizajes con sentido para toda la vida y con percepción de unidad y de continuidad.

3.2. Caracterización de los entornos personales de aprendizaje

Como hemos argumentado, nuestra mirada sobre los EPA se basa en un enfoque profundamente pedagógico con grandes implicaciones para los procesos de enseñanza y aprendizaje (Castañeda y Adell, 2014). Desde esta óptica, un EPA se edifica como un entorno de relaciones personales y con artefactos a disposición del aprendizaje, facilitadas y mediadas fuertemente por componentes digitales (Adell y Castañeda, 2010). Una de las ventajas que ofrecen las TDIC como base de los EPA, en función del desarrollo de relaciones personales al servicio de los procesos de aprendizaje, es que a través de estas tecnologías -y gracias a ellas- se logran articular los espacios de aprendizaje individuales, grupales (pequeños grupos) y colectivos (comunidades), generando interacciones en y entre los distintos niveles de publicidad y privacidad (Coll y Engel, 2014; Engel et al., 2012).

En esta línea, Adell y Castañeda (2010) distinguen entre un componente personal y un componente profundamente social de los EPA, expresado en dos tipos de relaciones: por un lado, las relaciones que prescinden de interacción, en las que aprendo de lo que hacen los otros; por otro lado, relaciones de co-construcción y recreación conjunta de la información. Ambas comportan procesos intersubjetivos de aprendizaje, que en el plano intrapsicológico cristalizan procesos cognitivos.

Adell y Castañeda (2010) identifican tres tipos de procesos cognitivos que las TDIC facilitan en el marco de la construcción y caracterización de los EPA. En primer lugar, los procesos que denominan de lectura -más asociados al tipo de relaciones que prescinden de interacción-. En segundo lugar, los procesos relacionados con la creación o producción, modificación, de artefactos culturales. Y por último,

los procesos asociados a compartir estos artefactos (Castañeda y Adell, 2014), más en la línea de las relaciones de co-construcción y recreación conjunta de la información, de las que hablamos anteriormente. A continuación, nos detendremos brevemente en cada uno de estos tipos de procesos.

1. Los *procesos asociados a la lectura* refieren, en términos generales, a herramientas informáticas que permiten actividades de búsqueda, selección, acceso, adquisición, gestión e integración de fuentes de información en cualquier formato, y que promueven el desarrollo de experticias en el correcto desempeño en estas actividades (Castañeda y Adell, 2013). Se materializan en herramientas como sitios de publicación (blogs, wikis), repositorios y bases de datos de audio y video (*iTunes U, podcasts; YouTube, Vimeo*, etc.), acceso a recursos multimedia (*Slideshare*), objetos de aprendizaje estandarizados (como los repositorios institucionales), lectores de redes sociales (listas de *RSS*, por ejemplo), sitios de noticias, portales de información específica, repositorios no institucionales, etc.
2. Los *procesos asociados a la creación de artefactos culturales y la reflexión sobre ello*. Se relacionan con hacer algo -en términos prácticos- con la información a la que se accedió, modificarla de alguna forma, transformarla dándole sentido y reconstruyéndola en nuevos conocimientos. También se asocia con reflexionar en términos cognitivos, a través de procesos mentales como la reorganización, priorización y reelaboración de la información, que promueve aptitudes para la síntesis, reflexión, organización y reestructuración de la misma con el objetivo de integrarla (Castañeda y Adell, 2013). Pensamos en herramientas como las *wikis* (pero esta vez en su potencia para la elaboración colectiva), herramientas ofimáticas de escritorio (*Open Office, Microsoft Office, Libre Office*) y en red (*Google Docs*), herramientas para la elaboración de mapas conceptuales y mentales (*CMapTools*, por ejemplo), herramientas de edición de audio (*Audacity*), de vídeo (*WindowsMovie Maker* o *iMovie*), creación de presentaciones (*Prezi* o *Slideshare*), cronogramas, y cualquier tipo de artefacto informacional de creación y edición de información (Castañeda y Adell, 2014).
3. Por último, los *procesos asociados a compartir estos artefactos*. Se trata de vías para difundir e interactuar, relacionarse con otras personas con las que aprender sobre asertividad, diálogo y capacidad de consenso, así como ejercer la toma de decisiones, en relación a dichos artefactos. Aquí se recogen las herramientas vinculadas a las redes sociales (*Facebook, Twitter, Instagram, Pinerest, Flickr*, etc.), con seguimiento de

actividades en la red y la inclusión de otras personas como fuentes de información y de interacciones que enriquecen el aprendizaje, y la construcción del propio EPA, a través de las experiencias compartidas. Mediante estas interacciones sociales se incluye en el EPA el entorno social de aprendizaje, en la actualidad la parte más relevante de los EPA (Castañeda et al., 2022; Castañeda y Adell, 2014), conformando las Redes Personales de Aprendizaje (Tobin, 1998 y Waters, 2008, en Adell y Castañeda, 2010; Dabbagh y Castañeda, 2020).

Estas redes personales de aprendizaje son las herramientas para el desarrollo de los procesos cognitivos que involucran actividades y aprendizajes relacionados con discutir, negociar y argumentar posiciones, compartir ideas y experiencias, reflexionar y llegar a consensos, y reconstruir los conocimientos a través de actitudes y aptitudes para el intercambio con otras personas de forma asertiva. Entendemos que, por el carácter situado e intersubjetivo de la identidad, las modificaciones en la red personal de aprendizaje, es decir, en la matriz relacional social de los procesos de aprendizaje, y por ende en los EPA, promueven nuevos intercambios en los que circulan nuevas miradas y discursos sobre el mundo, sobre el aprendizaje y sobre la Identidad de Aprendiz propia (Castañeda y Adell, 2014), con claros efectos en su re-co-construcción y mayor toma de conciencia de la misma.

Continuando con la categorización de procesos cognitivos, Adell y Castañeda (2010, p. 9) proponen un esquema general de los EPA, en el que asocian a cada proceso cognitivo acciones o posibilidades de acción para las personas.

1. Dónde acceder a la información (los procesos asociados a la lectura).
2. Donde modificar la información (los procesos asociados a la creación de artefactos culturales).
3. Dónde relacionarse con otros (los procesos asociados a compartir estos artefactos):
 - 3.1. A través de objetos de información que compartimos (textos, videos, fotografías, presentaciones, o combinaciones de estos).
 - 3.2. A través de experiencias y actividades que compartimos (recursos, sitios de interés compartidos).
 - 3.3. A través de relaciones personales (interacciones comunicativas con otras personas).

Sin embargo, el y la autora nos advierten que esta clasificación en tres tipos de procesos cognitivos que conforman los EPA no es excluyente de ciertas TDIC, sino que dependen del uso que se le da a esas tecnologías, según las ESA (Adell y Castañeda, 2010; Castañeda y Adell, 2014). Es atendiendo a esta salvedad que, en el marco de nuestro estudio empírico, tanto en su fase cuantitativa como en la

cualitativa, la aproximación se lleva a cabo a partir de la valoración subjetiva que las personas realizan del uso de las tecnologías en general y en sus ESA en múltiples contextos.

Particularmente, en nuestro estudio empírico sobre los EPA, tomaremos como punto de partida para la reflexión la indagación por elementos tanto del software -delimitado como las aplicaciones móviles y redes sociales en línea- como del hardware -en términos de dispositivos digitales-. En los próximos apartados realizamos algunas precisiones teóricas sobre estos elementos que consideramos necesarias.

3.3. Tecnologías digitales de la información y la comunicación en la composición de los entornos personales de aprendizaje

En este segmento, nos enfocaremos en aquellos elementos tecnológicos de los EPA más salientes en la composición de los mismos, y que por esta razón son los elementos tomados en el estudio empírico cuantitativo en el marco de esta tesis: las redes sociales en línea y las aplicaciones móviles, y los dispositivos digitales. El peso del componente tecnológico en los EPA y su relación con el componente humano es un punto al que le prestan especial atención Nada Dabbagh y Linda Castañeda (2020), considerando que los componentes humanos y no humanos de los EPA son inseparables, que se vinculan de manera recíproca, simbiótica e interdependiente, afectándose y transformándose mutuamente.

3.3.1. Redes sociales en línea y aplicaciones móviles en los entornos personales de aprendizaje

Cuando hablamos de red social en línea nos referimos específicamente a aquellas herramientas telemáticas de comunicación que tienen como base la Web, se organizan alrededor de perfiles personales o profesionales de las personas usuarias y tienen como objetivo conectar secuencialmente los perfiles de estas personas a través de categorías, grupos, etiquetados personales, etc., ligados a su propia persona o perfil profesional (Castañeda y Gutiérrez, 2010). Esta conexión entre las personas acontece en función de los datos que cada una comparte sobre sí con otras personas usuarias en su perfil en la red y a través de categorías de intereses, adhesión a grupos, etiquetados personales, entre otros.

Además de conectar a las personas, las herramientas de software social permiten ampliar las posibilidades de colaboración y comunicación (Schaffert y Hilzensauer, 2008), así como ser efectivas redes de intercambio de ideas, conocimiento y apoyo para el aprendizaje (Attwell, 2019), que se destacan por su potencial para motivar a las personas a aprender participando social y comunitariamente (Dabbagh y Fake, 2017), así como por la facilidad y accesibilidad para su uso, o “usabilidad” (Dabbagh y Castañeda, 2020).

Lo importante en las redes sociales es la red en sí misma y lo que allí sucede, las características de los perfiles conectados a ella y lo que estos le aportan a la misma. Razones por las que estas se han vuelto tan populares, especialmente en la educación, donde permiten a las personas desarrollar fácilmente en un mismo espacio actividades que usualmente realizan con diferentes herramientas, cómo comunicarse, conocer, compartir, entretenerse y consumir, entre otras (Castañeda y Gutiérrez, 2010).

Así, las redes sociales en línea ya no se consideran un entretenimiento, o adorno en el vínculo social, sino una parte inherente al contexto de relaciones de las personas, constituyéndose como un canal legítimo de comunicación e intercambio incluso para instituciones, movimientos sociales y grupos de referencia. De esta manera, se han integrado orgánicamente al resto de los contextos de relaciones de la vida cotidiana y, al ser parte de esta, es imprescindible que la educación que las tenga en cuenta (Castañeda y Sánchez, 2010) con el fin de no quedar fuera de esta realidad tan cotidiana para las personas que actualmente, aprenden en las redes sociales de forma sumamente automotivada, autónoma e informal, lo que muchas veces trasladan a los aprendizajes en el marco de la educación formal (Dabbagh y Kitsantas, 2012).

Nuestras redes de relaciones son, por tanto, parte fundamental de cómo aprendemos, así como el entorno dónde lo hacemos, conformándose actualmente las redes sociales en línea como un organizador de las redes de aprendizaje que desarrollamos (Castañeda y Gutiérrez, 2010). Las autoras encuentran, al menos, tres sentidos, complementarios entre sí, de las redes sociales en línea en la educación: 1) aprender con redes sociales, 2) aprender a través de redes sociales, y 3) aprender a vivir en un mundo de redes sociales.

Centrándonos en el último de los aspectos, Castañeda y Gutiérrez (2010) identifican que el desafío se encuentra en la ausencia de modelos de cómo actuar nuestras versiones de nosotras mismas en estos nuevos entornos. Empujándonos a construirlos en razón de nuestra propia experiencia, por no tener otras experiencias en las cuáles referenciarlos, o por prescindir de la ayuda, apoyo, guía e intervenciones pedagógicas que garanticen las posibilidades de sacarle a las redes sociales el mayor

provecho educativo, esto es, de poder desarrollar competencias de autorregulación del aprendizaje (Schaffert y Hilzensauer, 2008).

Desde el modelo de Identidad de Aprendiz en el que nos situamos, más que hablar de distintas versiones hablamos de la re-co-construcción constante de la identidad, del efecto en la misma de la interacción dentro de las redes sociales en línea, y en interacción con las TDIC en general (Castañeda, et al., 2017). También, nos referimos al potencial de la Identidad de Aprendiz como herramienta, no , para aprender a vivir en un mundo de redes sociales y aprender a través de su uso, sino para constituirse en una aprendiz con una identidad que favorezca la integración y participación activa y crítica en este mundo, tanto en su plano digital como en el analógico.

Respecto a la identidad y el papel de las redes sociales, Schmidt (2007 en Dabbagh y Kitsantas, 2012) identifica tres procesos cognitivos sociales que se dinamizan en el contexto del aprendizaje autorregulado a través de las redes sociales y que pueden generar un cambio de autorrepresentación: i) la gestión de la información, ii) la gestión de la identidad, y iii) la gestión de las relaciones. Según Turker y Zingel (2008 en Dabbagh y Kitsantas, 2012), estos procesos estarían ligados a los actos de aprendizaje autorregulado y las necesidades psicológicas de a) sentido de competencia, b) sentido de pertenencia, y c) sentido de aceptación o aprobación social.

Como ya hemos mencionado, las redes sociales en línea son actualmente uno de los aspectos más importantes de los EPA, y coincidimos con Castañeda y Gutiérrez (2010) en que estos nos permiten un ingreso al tema de la enseñanza y el aprendizaje desde el lugar de las aprendices, ubicándolas en el centro de la actividad y en el lugar de toma de decisiones respecto a los entornos y actividades en los que participan, atendiendo a sus intereses, estilos y ritmos personales. Y, cómo decíamos anteriormente, también coincidimos en que no son las redes sociales en línea como herramienta tecnológica en sí lo que interesa, sino el uso que se les da y la participación dentro de las mismas.

Por tanto, las personas con las que los sujetos se comunican e intercambian dentro de ellas, las actividades que despliegan, las emociones que esta participación e intercambios despiertan, y el sentido de reconocimiento que las personas allí reciben son los componentes básicos del contexto de actividad de las redes sociales. Esto hace que las redes sociales en línea tengan un componente fuertemente individual (por ejemplo, las usamos a través de la creación de usuarios/os), que posibilita que la potencialidad de las herramientas se centre en la persona. Pero al mismo tiempo, permiten el despliegue de inmensas redes sociales que, en el caso de su integración a los EPA, se conforman como plataformas o

sistemas sociales de aprendizaje donde el conocimiento se encuentra socialmente mediado y distribuido (Dabbagh y Castañeda, 2020; Dabbagh y Kitsantas, 2012).

3.3.2. Dispositivos digitales en los entornos personales de aprendizaje

A la integración de los dispositivos o tecnologías móviles a todas las prácticas sociales cotidianas, en el campo del aprendizaje se suman las posibilidades que ofrecen de utilizarlos en variedad de contextos, gracias a su generalización y omnipresencia. Justamente, como ya hemos visto, estas tecnologías desafían la dicotomía clásica entre aprendizaje formal e informal a través de la posibilidad de vivir experiencias de aprendizaje interconectadas, fortalecidas a través de las tecnologías móviles, en las que el aprendizaje está presente tanto dentro como fuera de las instituciones educativas, facilitando y promoviendo también el aprendizaje colaborativo.

De hecho, más allá de que los dispositivos digitales, o las TDIC en general, pueden tener características específicas que apoyen en mayor o menor medida ciertos procesos de enseñanza y aprendizaje, las posibilidades que ofrecen no son estáticas, sino que se construyen y definen en la relación e interacción de las personas participantes con esos objetos -materiales, virtuales y simbólicos-. De forma que estas posibilidades pueden ir cambiando según quién las use -por ejemplo, dependiendo del conocimiento o no que tenga la persona sobre sus usos-, o según los cambios que se produzcan en cualquiera de las características de la actividad o del contexto de uso (Pereira, 2018), como por ejemplo si la actividad es de realización colaborativa o individual (Jeong y Hmelo-Silver, 2016).

Además, la portabilidad, conectividad y versatilidad de algunos dispositivos digitales ofrecen el potencial de descentrar los procesos de aprendizaje de la figura docente, centrándolos en las personas aprendices, ofreciéndoles posibilidades de convertirse en participantes activos de las actividades de aprendizaje, en vez de colocarlas como receptoras pasivas de las mismas (Looi et al., 2010). Un ejemplo de esto son algunos de los efectos registrados por Heisawn Jeong y Cindy Hmelo-Silver (2016) en el uso de computadoras para el apoyo del aprendizaje colaborativo Y, cómo la posibilidad de las personas de desarrollarse como agentes de regulación de los procesos de aprendizaje en general, de sus pares y propios, siendo conscientes de la interdependencia de las acciones de cada persona en las actividades de aprendizaje.

3.4. Las y los aprendices y sus entornos personales de aprendizaje

Cómo hemos mencionado, diversas investigaciones han mostrado cómo el mismo diseño tecnológico no garantiza los mismos desarrollos educativos. La clave está más bien en la articulación de ese diseño con el diseño pedagógico, es decir, en el diseño tecnopedagógico (Coll et al., 2008a, 2008b, 2008c). Por tanto, no importan las características técnicas de las TDIC que pueden nutrir una práctica educativa, sus posibilidades y limitaciones en este sentido, sino que es menester pensar actividades que dinamicen y promuevan la capitalización por parte de las personas de las ventajas que ofrecen las TDIC para los procesos de aprendizaje.

En el marco de los EPA, los entornos y herramientas tecnológicos que se ofrecen desde las instituciones de educación superior para mediar sus procesos de aprendizaje serán integradas a sus EPA si intencional e institucionalmente se induce y dinamiza a este tipo de prácticas (Castañeda et al., 2022) de una manera atractiva, que genere interés, motivación y compromiso.

En este sentido, Anderson (2006 en Schaffert y Hilzensauer, 2008) identifica seis ventajas de los EPA en comparación con los entornos virtuales de aprendizaje centrados en sistemas de gestión del aprendizaje:

1. Permiten la sensación de unidad de la identidad de las personas, que no empieza ni se acaba en la institución, sino que existe y tiene continuidad en todos los contextos de su vida.
2. La facilidad en el uso y la personalización del entorno por sí misma o sí mismo.
3. La propiedad y responsabilidad sobre el contenido.
4. El control de la persona, y no de la institución, sobre el copyright y el uso y la reutilización de la información.
5. La presencia social, las posibilidades de comunicación no con la comunidad universitaria, sino de forma abierta a toda la comunidad o a diferentes comunidades de participación y/o aprendizaje.
6. La gran capacidad y velocidad en su innovación, ya que al ser software que se está desarrollando para múltiples usos, y no para usos educativos, se está mejorando y renovando constantemente.

Por su parte, Schaffert y Hilzensauer (2008) identifican siete aspectos de los EPA que implican no ventajas, sino cambios y desafíos para el aprendizaje a través de internet:

1. El papel activo de las personas como creadoras autodirigidas de contenidos, prosumidoras.
2. Las posibilidades de personalización gracias al apoyo e información brindada por la propia comunidad en red.
3. Los contenidos y oportunidades de aprendizaje en el marco de los EPA como un infinito bazar provisto tanto por el profesorado y personas expertas en distintos temas como por pares, amistades y colegas, donde también se puede incluir personas con las que nunca se tuvo ni se tendrá vínculo directo como *influencers* o productoras de contenido online.
4. Como lo hacía Anderson (2006), también aquí se destaca la participación social y el gran papel que juega la comunidad, ya que los EPA se basan en la conexión con, y entre, comunidades de aprendizaje.
5. Se subraya la preocupación por la apertura de la información de las personas a toda la comunidad y no a una comunidad restringida, la comunidad institucional, por ejemplo, y la necesidad de colaborar para que se puedan desarrollar una conciencia ética de protección de los datos personales, respaldo y almacenamiento propio de su información.
6. Los impactos y sentidos del aprendizaje autoorganizado para la modificación de la cultura educativa de las instituciones, que al mismo tiempo podrá o no favorecer el desarrollo de este tipo de aprendizaje, pero sin lugar a dudas, desde esta orientación pedagógica de los EPA, las instituciones de educación formal se están viendo, y se verán cada vez más, afectadas y transformadas.
7. Finalmente, se plantean los desafíos dispuestos por la búsqueda de la mejor manera de conectar los múltiples recursos y fuentes a través del software social, ya sea a través de una interfaz que los reúna o de otro tipo de canal para el intercambio de la información.

Algunas autoras y autores han tomado este tema con la seriedad que implica (Dabbagh y Castañeda, 2020), preocupándose por el manejo que se puede hacer de los datos personales que se generan con la participación de las personas en las actividades de creación de su EPA. Así se propone la necesidad de pensar en una alfabetización de los datos personales en la red obligatoria que permita desarrollar habilidades y conocimientos para su manejo, comprensión y control ético y seguro. Esta alfabetización de los datos personales, según Pangrazio y Selwyn (2018 en Dabbagh y Castañeda, 2020), debe ocuparse de formar a las personas para que sean capaces de manejar de manera segura sus datos de identificación y puedan comprender, reflexionar y usar adecuada y tácticamente sus datos en la red.

Todos estos cambios, ventajas y desafíos implican la necesidad de acompañar y apoyar a las personas en el desarrollo de las competencias y habilidades necesarias para sacar el mejor provecho de sus EPA para el aprendizaje, teniendo precaución de todos los reparos posibles y necesarios, pero permitiendo que se abra la discusión sobre las prácticas educativas y el aprendizaje formal, informal y no formal.

También es necesario reflexionar sobre cómo los EPA pueden colaborar en dar continuidad a los aprendizajes y experiencias capitalizando las ventajas de cada una de ellas y promoviendo el giro del aprendizaje centrado en la enseñanza a un aprendizaje centrado mayoritariamente en la persona aprendiz, y fuertemente comprometido con el desarrollo de la sociedad en su conjunto. Puesto que esta transformación de las prácticas de aprendizaje a través de los EPA redundará en el desarrollo de mejores ciudadanas y ciudadanos, participantes activos de la comunidad y del desarrollo de la cultura. Además, serán participantes competentes de las prácticas educativas y laborales de la sociedad actual, desarrollando habilidades y aptitudes como compartir y discutir ideas, potenciando la creatividad y el trabajo en equipo, entre otras. Todas habilidades plausibles de ser dinamizadas y fortalecidas en el marco de los EPA, si se conciben dentro de la orientación pedagógica (Schaffert y Hilzensauer, 2008).

Mientras las instituciones no modifiquen su manera de presentar y ofrecer actividades de enseñanza y aprendizaje que pongan en juego la utilización estratégica y eficaz de las ventajas que ofrecen las tecnologías en el marco de su potencial integración al EPA, más allá del contexto meramente institucional y académico, será muy difícil que esto suceda de forma espontánea y autodirigida. Coll et al. (2014) lo expresa con inmensa claridad:

Desde el punto de vista de vista educativo, la clave no está en ofrecer a los estudiantes universitarios entornos tecnológicos que les permitan construir su PLE, sino en diseñar actividades que les guíen y apoyen en la construcción de sus propias trayectorias de aprendizaje, y que les ayuden a establecer sinergias entre los diferentes contextos educativos, formales y no formales, y profesionales donde aprenden y trabajan. (pp. 799-800)

Por su parte, Castañeda et al. (2022) se preocupan por la implementación de la perspectiva pedagógica de los EPA específicamente en la educación superior, ya que esto amerita una flexibilización de las prácticas pedagógicas de las actividades educativas en el marco de los procesos de enseñanza universitaria en pos de que las personas conozcan sus EPA y cómo enriquecerlos para sacarle sus máximas ventajas de aprendizaje. Sin embargo, para muchas autoras y autores, hasta ahora las instituciones de educación superior continúan basando sus propuestas de aprendizaje híbrido o virtual

casi exclusivamente en sistemas de gestión de cursos o aprendizajes, es decir aplicaciones diseñadas para que las instituciones puedan gestionar los procesos educativos (Attwell, 2019; Dabbagh y Fake, 2017).

Consideramos que estos sistemas virtuales de gestión de aprendizajes o cursos no se oponen a los EPA, sino que -especialmente en el caso de la Udelar y el uso de su EVA- generalmente son uno de los elementos constitutivos de estos (Saz, 2014). Pero, estos sistemas por sí solos no permiten capitalizar totalmente las posibilidades de autocontrol y automantenimiento del EPA, ni la autonomía de decisión sobre las actividades de aprendizaje ni sobre la conexión con sus pares, o compartir los resultados de sus logros de aprendizaje, participar fluidamente de espacios colaborativos de construcción de conocimientos, ni ser partícipes activos de su propia creación de sentidos sobre los aprendizajes realizados. Esto sí lo puede permitir la integración consciente y reflexiva de los medios sociales en línea en los EPA que, en los hechos, las personas ya se encuentran utilizando de forma autónoma y autogestionada en sus ESA en los contextos formales, no formales e informales (Attwell, 2019; Dabbagh y Castañeda, 2020; Dabbagh y Kitsantas, 2012), especialmente en el caso de estudiantes de instituciones de educación superior.

Incluso algunas autoras sugieren que el debate debe orientarse hacia la forma en que las instituciones de educación superior pueden, y deberían, integrar las redes sociales en línea para apoyar a las personas en la construcción de sus EPA (Dabbagh y Fake, 2017). Como plantea Attwell (2019), si tenemos en cuenta que los aprendizajes informales y no formales a lo largo de la vida se estima que ocupen entre el 70% y el 90% del total de aprendizajes, y estos se ven fuertemente mediados por las TDIC, es evidente que las personas ya estamos haciendo uso de las TDIC para aprender la mayor parte de nuestro tiempo y, por tanto, se podría trasladar mucho de estas maneras de aprender a las maneras de aprender en lo formal.

Llegado este punto, nos surge la siguiente interrogante: ¿el hecho que las personas utilicen competente y hábilmente las TDIC en las prácticas de su vida cotidiana significa que lo hacen igualmente para construir y mantener sus EPA en el contexto de actividad universitario?

Un aspecto muy interesante a tener en cuenta a este respecto es la distancia que usualmente experimentan las personas entre los usos de las TDIC en su vida cotidiana y los usos para aprender, especialmente en lo referido a los aprendizajes académicos (Davies et al., 2008; Sharpe y Beetham 2009). Si no tomamos en consideración este aspecto, podemos caer en el error de partir de la base que sus competencias autónomamente les permitirán construir ESA con EPA que redunden positivamente en

sus trayectorias personales de aprendizaje, sin mediación de ayuda alguna (Kühn, 2017). Por el contrario, en algunos estudios se llegó a identificar la necesidad de las personas de recibir orientación, guía y apoyo pedagógico por parte del profesorado para la ardua tarea de construcción de los EPA, de forma que fueran estratégicos y eficaces para sus experiencias de aprendizaje académico (Dabbagh y Fake, 2017; Valtonen et al., 2012).

En este sentido, Kühn (2017), en su estudio sobre la construcción espontánea -primero- y orientada -luego- de EPA por parte de estudiantes de educación superior, logró identificar el peso emocional que sienten las personas al enfrentarse a la construcción de su EPA, experimentando un desfase entre su autopercepción de competencia en el uso de TDIC y los desafíos que implica esa tarea. Las consecuencias de esa sensación de incompetencia para la construcción del EPA se pueden asociar con la desigualdad en las trayectorias personales de aprendizaje respecto al uso de las TDIC para aprender académicamente (Dimaggio et al., 2004). Esto es, quienes han vivenciado más frecuentemente actividades de aprendizaje con TDIC, y en general con sensaciones satisfactorias, se dispondrán más fácil y confiadamente a la construcción de sus EPA en actividades académicas universitarias (Kühn, 2017). Para poner en práctica el análisis de los resultados de su investigación, de cara a esta hipótesis, la autora toma la metáfora de visitantes y residentes de White y Le Cornu (2011 en Kühn, 2017), que propone un abordaje situado y contextual sobre las competencias de las y los jóvenes con las TDIC.

El enfoque de visitantes y residentes comprende que las personas pueden sentirse más o menos competentes en el uso de las TDIC (residentes y visitantes, respectivamente) dependiendo del contexto de actividad de la vivencia y del interés de la persona en la situación. Por ejemplo, una persona puede sentirse muy competente utilizando las redes sociales para su emprendimiento laboral personal, pero muy poco competente y cómoda haciéndolo en el contexto universitario. Asimismo, este enfoque admite que esta autopercepción de visitante o residente no es estática, sino que también va modificándose a lo largo de la trayectoria personal de aprendizaje. En un momento dado una persona puede sentirse poco capaz, pero comenzar a sentirse más capacitada luego de haber participado de ciertas actividades utilizando TDIC en cierto contexto (White y Le Cornu, 2011).

Según los hallazgos que realizaron el y la autora, la autopercepción de residente o visitante también afecta la calidad de los productos compartidos en la red. Las personas que se autoperciben como residentes serían prosumidoras activas, mientras que las visitantes tienden a actuar más como consumidoras (White y Le Cornu, 2011). Y, según los hallazgos de la investigación de Caroline Kühn (2017) -en la que las personas realizaron mapas de las TDIC que utilizan, distinguiendo 4 cuadrantes: institucional-residente, institucional-visitante, personal-residente, y personal-visitante- el cuadrante en el

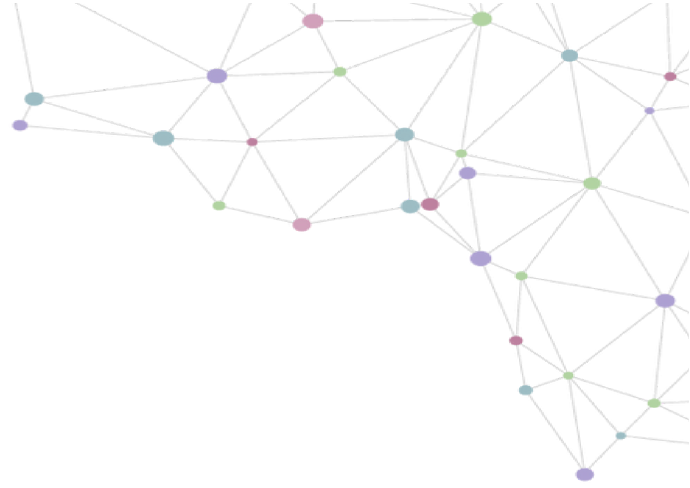
que menos herramientas aparecen es el de institucional-residente. Esto nos da argumentos para continuar pensando y buscando soluciones institucionales en la línea de la necesidad de disponer actividades formativas y de apoyo para el desarrollo de aprendices cada vez más competentes para la construcción de EPA que sean eficaces y potentes para sus trayectorias personales de aprendizaje.

Como se puede inferir de lo que venimos desarrollando hasta ahora, todos los aspectos compartidos en segmentos anteriores entre la personalización del aprendizaje y la perspectiva pedagógica de los EPA también se presentan como posibles ventajas en la educación superior, incluso potenciadas por el atravesamiento de la autonomía como supraregla de la cultura universitaria (Casco, 2009). En un contexto educativo como el universitario, donde es norma la autonomía académica y pedagógica del profesorado y donde se espera el desarrollo académico autónomo de las personas aprendizajes (con las ventajas y desventajas que esto conlleva), las posibilidades de flexibilización de las propuestas de enseñanza y aprendizaje y de trabajo para la construcción y nutrición de los EPA se podrían ver magnificadas por las TDIC.

La combinación de autonomía estudiantil universitaria y posibilidades de autonomía en la toma de decisiones que permiten los EPA desarrollados de forma eficaz tiene el potencial de generar procesos de empoderamiento de las personas, permitiendo el despliegue de un sentido de agencia personal en la toma de decisiones sobre los procesos de aprendizaje (Attwell, 2019; Castañeda et al., 2019; Dabbagh y Castañeda, 2020; Kühn, 2017). Esto podrá suceder siempre y cuando haya un enfoque centrado en la subjetividad, motivos e intereses de las personas con el objetivo de co-construir habilidades o competencias de manejo personal del conocimiento con sentido para toda la vida, que implican capacidades tales como crear, organizar y compartir contenidos e información digital. Así como otras habilidades relacionadas con la conectividad, el balance entre los aprendizajes o experiencias en contextos formales e informales, el pensamiento crítico y la creatividad (Cigognini et al., 2011 en Dabbagh y Kitsantas, 2012; Dabbagh y Castañeda, 2020). La autonomía propia de la educación superior puede permitir más fácilmente, además, la introducción de transformaciones en el currículo, vehiculizadas por las posibilidades de creación de espacios personales y sociales de aprendizaje y las posibilidades de personalización que ofrecen las TDIC (Dabbagh y Kitsantas, 2012).

Hasta aquí, hemos intentado dar cuenta de nuestro posicionamiento teórico e ideológico sobre cómo aprenden y construyen su Identidad de Aprendiz las personas en una sociedad interconectada, con las TDIC completamente integradas a las prácticas sociales, en la que las personas construyen EPA que median estas prácticas sociales en las que participan y aprenden. Ahora bien, nuestra finalidad es, justamente, contribuir al desarrollo teórico y metodológico de las nociones de Identidad de Aprendiz y

Entorno Personal de Aprendizaje (EPA), así como a sus implicaciones para la práctica educativa, mediante la identificación y análisis de los EPA de estudiantes de grado de la Udelar y de sus relaciones con los procesos de construcción de la Identidad de Aprendiziz. Por lo que, a continuación, daremos paso a los planteos metodológicos del estudio empírico que nos permitirá explorar estos fenómenos.



Parte II. Aproximación empírica

En todo, siempre el color es del cristal con que se mira,
de rosa yo te veía, cuando callabas, cuando reías.
Después, con otro cristal cambió el color y ya no eras.
La vida es toda ilusión y un prisma es el corazón.

—Enrique Cadícamo, La luz de fósforo



La segunda parte de esta tesis se centra en exponer los aspectos relacionados y decisiones tomadas para el desarrollo del estudio empírico que, inspirado por el abordaje teórico anterior, se propone explorar los fenómenos de estudio de nuestro interés.

Inicialmente exponemos la finalidad, objetivos y preguntas que guían el estudio. A continuación, en el Capítulo 4. Método, explicamos primero, el enfoque metodológico que fundamenta el tipo de estudio que desarrollamos. También explicamos por qué elegimos y cómo entendemos la unidad de análisis, la experiencia subjetiva de aprendizaje. Segundo, compartimos el diseño metodológico -que consta de dos fases-, explicando el método elegido -que es el método mixto-, así como la manera de selección y acceso a las personas participantes. En tercer lugar, exponemos los procedimientos de construcción y uso de los instrumentos para la construcción y para el análisis de la información. Finalizamos el capítulo 4 exponiendo nuestros criterios de reflexividad y calidad, así como nuestras consideraciones éticas.

El otro capítulo que compone esta segunda parte es el 5. Resultados y análisis, subdividido en dos grandes epígrafes correspondiente a cada una de las fases de este estudio. En el epígrafe correspondiente a las experiencias subjetivas de uso de TDIC en general y para aprender en distintos contextos de actividad, exponemos los resultados en cuanto a las características, usos, aprendizajes realizados, actividades y valoración de los usos de las TDIC en la Universidad y en otros contextos de actividad. En el siguiente epígrafe, sobre la re-co-construcción de los significados que construye una persona sobre sí misma como aprendiz, compartimos los resultados en función de las características, elementos y construcción de los EPA, a partir del estudio de las ESA; y de los impactos de los EPA en la construcción de la Identidad de Aprendiz.

Finalidad | Objetivos | Preguntas de investigación

La finalidad general de la investigación que compartimos a través de esta tesis radica en contribuir al desarrollo teórico y metodológico de las nociones de Identidad de Aprendiz y Entorno Personal de Aprendizaje (EPA), así como a sus implicaciones para la práctica educativa, mediante la identificación y análisis de los EPA de estudiantes de grado de la Udelar y de sus relaciones con los procesos de construcción de la Identidad de Aprendiz.

Para alcanzar esta finalidad, hemos decidido comenzar por la exploración, estudio y descripción de los EPA de estas personas. Así, inicialmente nos preguntamos si es posible abstraer los EPA de las

personas en su globalidad para su estudio o, por el contrario, corresponde explorar los elementos que conforman sus entornos digitales. Y, a partir de allí, analizar la relación de estos elementos con el aprendizaje en distintos contextos de actividad, y particularmente con el aprendizaje en el contexto universitario, de forma de construir un mapa de estos entornos.

A partir de estas reflexiones tomamos dos decisiones que consideramos relevante compartir antes de continuar. Por un lado, los elementos tecnológicos de los EPA seleccionados para el estudio son los dispositivos digitales, las aplicaciones digitales y las redes sociales en línea, a los que en términos generales nos referimos con la sigla TDIC. Por otro lado, visualizamos dos grandes núcleos de indagación: un núcleo referido a las experiencias subjetivas de uso de los elementos de los entornos digitales de las personas en diferentes contextos de actividad, orientados y no orientados al aprendizaje. Y un núcleo centrado en la re-co-construcción de los significados que construye una persona sobre sí misma como aprendiz a partir de las ESA.

Así, nuestra finalidad, orientada por los dos núcleos de indagación, se concreta en tres objetivos que la profundizan, junto a sus correspondientes preguntas de investigación, como exponemos a continuación.

Objetivo 1

Explorar y describir los entornos personales digitales que construyen las personas que estudian carreras de grado en la Universidad, identificando sus elementos y características y analizando su relación con los distintos contextos en los que participan.

Preguntas 1

1.1. ¿Cuáles son los principales dispositivos digitales, aplicaciones digitales y redes sociales en línea que utilizan las personas, y cuáles sus características?

1.2. ¿Qué elementos o aspectos de las experiencias utilizando dispositivos, aplicaciones y redes sociales comparten las personas entre el contexto universitario y los otros contextos de su vida cotidiana?

Objetivo 2

Indagar el papel que desempeñan los dispositivos, aplicaciones y redes sociales que usan las personas que estudian carreras de grado en la Universidad en sus experiencias subjetivas de aprendizaje

en general, y específicamente en el contexto universitario.

Preguntas 2

2.1. ¿Cuáles son los usos que hacen las personas de los dispositivos, aplicaciones y redes sociales en las experiencias subjetivas de aprendizaje, dentro y fuera de la institución?

2.2. ¿Cuáles son los principales aprendizajes realizados a través del uso de dispositivos, aplicaciones y redes sociales, identificados por las personas?

Objetivo 3

Analizar las relaciones entre los dispositivos, aplicaciones y redes sociales que usan las personas que estudian carreras de grado en la Universidad, especialmente en sus aprendizajes universitarios, y el proceso de re-co-construcción de su Identidad de Aprendiz.

Preguntas 3

3.1. ¿Qué relaciones podemos establecer entre, por una parte, el uso de dispositivos, aplicaciones y redes sociales en las experiencias subjetivas de aprendizaje, y por otra, la manera en que las personas que cursan carreras de grado en la Udelar se ven a sí mismas como aprendices?

3.2. ¿Cuáles son las emociones asociadas a las experiencias subjetivas de aprendizaje con uso de dispositivos, aplicaciones y redes sociales?

3.3. ¿Existen diferencias entre la disposición de las personas ante experiencias de aprendizaje con y sin dispositivos, aplicaciones y redes sociales?

3.4. ¿Cuáles son las otras personas significativas presentes en las experiencias subjetivas de aprendizaje con dispositivos, aplicaciones y redes sociales, qué tipo de comunicación establecen con ellos, y de qué manera les afectan como aprendices?

3.5. ¿Cómo la trayectoria universitaria impacta en las experiencias subjetivas de aprendizaje -y cómo las experiencias generan trayectorias de aprendizaje- que incluyen el uso de dispositivos, aplicaciones y redes sociales en el marco de la re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz?



Capítulo 4. Método

Habida cuenta del desarrollo de la aproximación teórica, en la que situamos la delimitación y comprensión de los fenómenos de nuestro interés, en este capítulo realizamos un recorrido ordenado sobre cómo esta comprensión se manifiesta, complementa y profundiza en un estudio empírico.

Las decisiones tomadas a lo largo del proceso de investigación fueron guiadas principalmente por los siguientes aspectos: (i) su adecuación al acercamiento y abordaje de los temas de estudio; (ii) su congruencia con las preguntas de investigación; (iii) su coherencia con el paradigma e ideología del grupo de investigación, así como con la tradición académica y horizonte futuro de este; (iv) su adaptación a los recursos y a las condiciones de las que se disponía; y (v) su ajuste a los tiempos estimados para su desarrollo (Hernández-Sampieri et al., 2014).

4.1. Enfoque metodológico | Unidad de análisis

Como punto de partida, consideramos que las reflexiones en torno a la metodología de la investigación realizadas en su época por Lev Vygotsky resultan de lo más actuales y pertinentes. A principios del siglo pasado, el autor advertía sobre los peligros del reduccionismo y los enfoques atomistas en los abordajes analíticos. Para esto, proponía analizar las unidades de un fenómeno, y no sus componentes, bajo el principio de que la unidad de análisis es parte del todo y un objeto analítico que posee todas las características de ese todo, por lo que se constituye como la expresión mínima de un fenómeno psicológico (Vygotsky, 1987).

Desde esta visión, cualquier intento de entender los fenómenos psicológicos implicados en el aprendizaje de manera separada no logra contribuir a un entendimiento global del tema. Por tanto, nuestro foco de atención está centrado en buscar una unidad básica de análisis que permita la comprensión de cómo los elementos interactúan en la construcción de un fenómeno global y holístico. En nuestro caso, como anticipamos en la fundamentación teórica, consideramos que la unidad mínima que permite un ingreso integral al análisis de nuestros fenómenos de estudio es la ESA.

Esta definición de nuestra unidad de análisis, en consonancia con la naturaleza de nuestros objetivos y la delimitación de los fenómenos de investigación, nos lleva a desarrollar una posición ontológica que considera la experiencia subjetiva de las personas como una unidad de gran relevancia para la comprensión de los fenómenos relacionados con el aprendizaje desde un abordaje psicológico (Membrive, 2022). Esto no implica negar la existencia de la realidad sociomaterial, sino centrarnos en la manera en la que se vive esa realidad, tomando en cuenta que la experiencia es un proceso dinámico y co-construido, histórico, cultural y social. Un proceso configurado a través de negociaciones intersubjetivas de significados sobre lo vivido en las diferentes prácticas sociales en las que se participa (García-Borés, 2015) y en ningún caso un fenómeno intrínseco, individual y constante.

En coherencia con nuestra posición ontológica, nuestra posición epistemológica global a lo largo del estudio es fenomenológica interpretativa, entendida por Carla Willig (2013) como aquella que se interesa en el mundo tal como es experimentado por las personas en contextos y tiempos particulares, más que en declaraciones abstractas sobre la naturaleza del mundo en general. La fenomenología se preocupa, precisamente, por los fenómenos como aparecen en nuestra conciencia mientras nos relacionamos con el mundo a nuestro alrededor (Willig, 2013).

A partir de estas posiciones -ontológica y epistemológica-, axiológicamente nos situamos desde un lugar que no reconoce posibilidad de neutralidad de quien investiga. Un lugar que reivindica la reflexividad, en oposición al artificio del objetivismo positivista del siglo XX (Hammack, 2011), asumiendo la relación de los fenómenos con nuestra historia y posición social, y reconociendo el lugar desde el que nos estamos parando para la producción del conocimiento original. Este lugar también da cuenta de por qué nos preguntamos lo que nos preguntamos, qué determina los participantes que seleccionamos, los métodos y los marcos teóricos referenciales que definen nuestros fenómenos, así como de qué forma analizamos los resultados, y qué discusiones damos.

Desconocemos, por tanto, la validez de una sola verdad a descubrir por una investigadora o un investigador imparcial, y destacamos la multiplicidad de miradas y perspectivas que admite un fenómeno y, por tanto, que la nuestra es una de ellas (Leyva, 2011)⁶. Esto nos posiciona desde un lugar de diálogo abierto y transparente de nuestro discurso, así como frente a la escucha del discurso de la otra persona, a raíz de comprender este encuentro como una construcción conjunta. Esta posición axiológica, además, hace parte de cómo comprendemos los fenómenos involucrados en nuestro estudio, orientando nuestras decisiones respecto a cómo aproximarnos a su comprensión.

⁶ Ver apartado de Criterios de calidad al final de este mismo capítulo.

En nuestro caso, consideramos que los dos grandes núcleos de indagación, que interactúan entre sí de forma interdependiente para la construcción de un fenómeno más global, comparten la misma unidad de análisis: la experiencia subjetiva. Así, por un lado, diferenciamos (A) un núcleo referido a las experiencias subjetivas de uso de los elementos de los entornos digitales de las personas en diferentes contextos de actividad, orientados y no orientados al aprendizaje. Por otro lado, (B) un núcleo centrado en la re-co-construcción de los significados de una persona sobre sí misma cómo aprendiz a partir de las ESA.

Ambos núcleos temáticos se articulan a lo largo de esta investigación, siendo el interés principal la relación entre estos, no obstante, los núcleos presentan características muy distintas. Ante esta realidad tan dispar, decidimos asumir un método mixto como aproximación metodológica para el desarrollo de nuestra investigación (Creswell, 2013; Teddlie y Tashakkori, 2010).

Ya a fines del siglo pasado Reichardt y Cook (1986) desaconsejaban relacionar directamente las características de los paradigmas cuantitativo y cualitativo con un método de investigación concreto. Según los autores, el método debe ser seleccionado tomando en cuenta los atributos independientes, así como las exigencias de la situación de investigación de la que se trate. Es por esto que quien investiga debe ser libre de elegir mezclar atributos de ambos paradigmas, siempre y cuando esto redunde en la mejora de la situación de investigación. Asimismo, los autores (Reichardt y Cook, 1986) consideran ciertas ventajas potenciales del uso conjunto de los métodos cualitativos y cuantitativos:

1. En relación con los objetivos múltiples, entienden que los propósitos múltiples demandan ser atendidos por métodos variados que atiendan a su diversidad y características.
2. Consideran la vigorización mutua, entienden que estos métodos combinados pueden llegar a conclusiones que por separado no podrían, es por esto que logran beneficiarse mutuamente.
3. Proponen una triangulación a través de operaciones convergentes, es decir, mediante la utilización de múltiples técnicas y realizando las triangulaciones correspondientes, se puede aislar el sesgo en el método.

En este sentido, para estos autores, cada método por separado se queda corto en el propósito de brindar explicaciones amplias, dado que los métodos se complementan (Reichardt y Cook, 1986).

Por su parte, Ercikan y Roth (2006) continúan esta línea y consideran que la polarización entre métodos cuantitativos y cualitativos no es productiva ni debiera considerarse significativa. Por lo que

proponen un enfoque integrador que prioriza las preguntas de investigación ante la metodología y que estimula el trabajo conjunto. Schmelkes (2001) también hace algunas consideraciones en torno al uso de los métodos mixtos, considerando que la selección de técnicas es independiente del enfoque epistemológico del investigador, también que la pregunta de investigación es la que determinará las técnicas a emplear, así como que el uso combinado de técnicas puede conducir a hallazgos a los que no se hubiese podido acceder desde estrategias separadas.

Respecto al uso de diversos métodos conjuntamente en los *Mixed Methods* [Métodos Mixtos], Sharlene Hesse-Biber (2010) argumenta que posibilita la conjunción de distintos lenguajes, y expone cinco razones propuestas por Greene et al. (1989 en Hesse-Biber, 2010) para el uso de los métodos mixtos:

1. la triangulación, el uso de más de un método fortalece los resultados;
2. a complementariedad, hace referencia a la validación cruzada, atendiendo a la clarificación de resultados;
3. el desarrollo, en cuanto al efecto sinérgico y potenciador que estos métodos pueden generar;
4. la iniciación, la posibilidad de que nuevos asuntos o contradicciones inicien un nuevo estudio; y
5. la expansión, haciendo referencia a la capacidad de amplitud y variedad que el uso combinado de métodos provoca.

En cuanto a las ventajas de estos métodos, la autora considera que estos permiten explorar más profundamente anomalías o variación de información en una investigación, además permiten una mayor ampliación de los resultados y de la exploración de los significados a través de la narrativa, así como ofrecer mayores pruebas de validez, la posibilidad de desarrollar instrumentos de investigación, y generalizar resultados cualitativos. De la misma manera, los enfoques cualitativos refuerzan o ayudan a los datos cuantitativos, dan énfasis a la importancia de las múltiples realidades subjetivas a las que nos enfrentamos en una investigación reconociéndolas como fuente inagotable de creación de conocimientos y favoreciendo la co-construcción de los mismos (Hesse-Biber, 2010).

Por su parte, Kenneth Howe (2004) va un paso más allá, y en una postura menos conciliadora, no critica el experimentalismo en los métodos mixtos, por considerarlo retrógrado y que le otorga un papel secundario a los métodos cualitativos. Propone una alternativa denominada *mixed-methods interpretivism* [interpretativismo de métodos mixtos] -en oposición a los *mixed-methods*

experimentalism [experimentalismo de métodos mixtos]-, situando su propuesta en un marco cualitativo-interpretativo no inferencial, dejando a los métodos cuantitativos en un rol secundario o auxiliar. Asimismo, plantea algunos principios, como la inclusión y el diálogo, utilizando técnicas que favorezcan la interacción entre investigador y participante, y propone un rol democrático en oposición al tecnocrático propio del experimentalismo.

Resonamos completamente con los planteamientos de Howe (2004), por lo que en esta investigación nos situamos desde esta mirada de los métodos mixtos. Además, resulta muy interesante poder sumar la concepción del multimétodo como un tercer tipo de aproximación metodológica a la investigación (Bryman, 2007; Johnson y Onwuegbuzie, 2004), de forma que esta combinación de métodos permita que diferentes perspectivas confluyan en la comprensión de los intereses del estudio, enriqueciendo los resultados y permitiendo una mirada más integradora de los mismos (Pereira, 2018). Ahora bien, a pesar de situar nuestro estudio empírico en la aproximación multimétodo, como investigadoras de las ciencias sociales nos identificamos con una mirada preponderantemente cualitativa sobre los fenómenos psicosociales. Nos preocupamos por los significados, es decir nos interesamos en cómo las personas construyen sentido del mundo y cómo viven los eventos (Willig, 2013).

Es por esto que nuestra indagación es esencialmente cualitativa y se centra en la reconstrucción de las ESA y de los significados de una misma como aprendiz. Por esta misma razón reforzamos el carácter interpretativo de nuestro estudio, ajustándonos a los lineamientos de la Investigación Cualitativa, distinguiéndola en mayúscula como lo hacen Kidder and Fine (1987 en Willig, 2013) al referirse a metodologías de investigación inductivas, de final abierto, que se preocupan por generar teoría y explorar sentidos. Entendiendo que el objetivo de la investigación cualitativa es describir y dar explicaciones posibles a los eventos y experiencias, pero nunca predecir (Willig, 2013).

Finalmente, desde esta perspectiva, los elementos propios de nuestro fenómeno de estudio son reunidos y mezclados de acuerdo con una lógica subjetiva, permitiendo su combinación de forma particular y una mirada holística de las características de la actividad que le permiten a las personas participante re-co-construir significados sobre sí misma como aprendiz (Falsafi, 2011), así como a la persona que se encuentra realizando la investigación. Esta mirada holística permite pensar este estudio como un proceso a través del cual las personas (participantes e investigadoras) se re-co-construyen mutuamente a través de la actividad conjunta que implica participar en el propio estudio. Al mismo tiempo, el estudio en sí mismo está en proceso re-co-constructivo, en el sentido que los datos van guiando en gran parte el desarrollo del mismo (Evered y Reis Louis, 1981), de modo que el proceso de lectura, así como la exploración teórica y empírica pueden influenciar su curso.

4.2. Diseño metodológico

4.2.1. Método

Como hemos indicado, para el desarrollo metodológico adoptamos un abordaje multimétodo en dos fases: una esencialmente cuantitativa (fase 1), ya que utilizamos instrumentos de construcción de la información basados en ese enfoque; y otra cualitativa (fase 2), respondiendo a la orientación epistemológica fenomenológica general de este estudio.

Cada una de las fases está enfocada, principalmente, a responder ciertas preguntas de esta investigación, sin embargo, hay preguntas que se abordan descriptivamente en el estudio cuantitativo de la fase 1, pero se exploran en profundidad en el estudio cualitativo de la fase 2. De forma que en los resultados la información construida con uno y otro instrumento se retroalimenta en función de llegar a respuestas lo más completas posible.

Es por esto que, para representar la complejidad de este diseño, en la tabla 4.1. identificamos con una **X** la intersección entre la pregunta y la fase principal para su exploración, y con un **O** la intersección entre la fase secundaria de exploración, en los casos en los que ambos instrumentos otorguen posibilidades de construcción de la información de forma complementaria. Las casillas que aparecen vacías se deben a que consideramos que esa pregunta no se aborda en la fase correspondiente a la misma.

Tabla 4.1

Correspondencia de cada fase de la investigación para cada pregunta en función de los objetivos de la investigación

Objetivo	Preguntas	Fase 1	Fase 2
1. Explorar y describir los entornos personales digitales que construyen las personas que estudian carreras de grado en la Universidad, identificando sus elementos y características y analizando su relación con los distintos contextos en los que participan.	1.1. ¿Cuáles son los principales dispositivos digitales, aplicaciones digitales y redes sociales en línea que utilizan las personas, y cuáles sus características?	X	O
	1.2. ¿Qué elementos o aspectos de las experiencias utilizando dispositivos, aplicaciones y redes sociales comparten las personas entre el contexto universitario y los otros contextos de su vida cotidiana?	O	X
2. Indagar el papel que desempeñan los dispositivos, aplicaciones y redes sociales que usan las personas que estudian carreras de grado en la Universidad en sus experiencias subjetivas de aprendizaje en general, y específicamente en el contexto universitario.	2.1. ¿Cuáles son los usos que hacen las personas de los dispositivos, aplicaciones y redes sociales en las experiencias subjetivas de aprendizaje, dentro y fuera de la institución?	O	X
	2.2. ¿Cuáles son los principales aprendizajes realizados a través del uso de dispositivos, aplicaciones y redes sociales, identificados por las personas?	X	O
3. Analizar las relaciones entre los dispositivos, aplicaciones y redes sociales que usan las personas que estudian carreras de grado en la Universidad, especialmente en sus aprendizajes universitarios, y el proceso de re-co-construcción de su Identidad de Aprendiz.	3.1. ¿Qué relaciones podemos establecer entre, por una parte, el uso de dispositivos, aplicaciones y redes sociales en las experiencias subjetivas de aprendizaje, y por otra, la manera en que las personas que cursan carreras de grado en la Udelar se ven a sí mismas como aprendices?		X
	3.2. ¿Cuáles son las emociones asociadas a las experiencias subjetivas de aprendizaje con uso de dispositivos, aplicaciones y redes sociales?		X
	3.3. ¿Existen diferencias entre la disposición de las personas ante experiencias de aprendizaje con y sin dispositivos, aplicaciones y redes sociales?	X	O

3.4. ¿Cuáles son las otras personas significativas presentes en las experiencias subjetivas de aprendizaje con dispositivos, aplicaciones y redes sociales, qué tipo de comunicación establecen con ellos, y de qué manera les afectan como aprendices?	O	X
3.5. ¿Cómo la trayectoria universitaria impacta en las experiencias subjetivas de aprendizaje -y cómo las experiencias generan trayectorias de aprendizaje- que incluyen el uso de dispositivos, aplicaciones y redes sociales en el marco de la re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz?		X

No obstante, cada uno de los abordajes y/o fases se integran en un diseño secuencial explicativo (Creswell, 2013) de forma tal que colaboran en responder a las preguntas de investigación. Al mismo tiempo, los resultados de la fase 1 son tomados como insumos para la elección de casos de la fase 2 (Pereira, 2018). A continuación, describimos brevemente cada una de estas fases para luego ahondar en los detalles correspondientes.

La Fase 1 se trata de la aplicación de un instrumento de consulta estandarizado y genérico, respondiendo a una perspectiva cuantitativa, con una muestra de estudiantes de la Udelar, para lo que utilizamos un cuestionario virtual autoadministrado (Hernández-Sampieri et al., 2014) para la exploración de las experiencias subjetivas de uso de TDIC en diferentes contextos de actividad, orientados y no orientados al aprendizaje.

Mientras que en la Fase 2 realizamos un estudio cualitativo de caso múltiple instrumental colectivo (Stake, 1994) e incrustado (Yin, 2006), con atención a la actividad discursiva conjunta sobre la re-construcción de los significados que construye una persona sobre sí misma como aprendiz, a través de entrevistas en profundidad semi estructuradas a ciertos estudiantes, seleccionados en función de la potencial riqueza de sus respuestas en la entrevista, según sus respuestas previas en el cuestionario de la fase 1.

De esta manera garantizamos, por un lado, obtener resultados de frecuencias y análisis descriptivo -en la fase 1, cuantitativa-; y por otro lado, realizar un análisis temático de contenido y en profundidad sobre las construcciones discursivas de las aprendices en la actividad de re-co-construcción de significados -en las entrevistas de la fase 2, cualitativa-. Lo anterior da cuenta de la integración metodológica, en tanto la secuenciación de ambos estudios, y de la integración analítica, en tanto la información de uno y otro será relacionada a través del análisis de los resultados (Pereira, 2018).

Fase 1: Estudio cuantitativo sobre experiencias subjetivas de uso de dispositivos digitales, aplicaciones digitales y redes sociales en línea en general y para aprender, en distintos contextos de actividad.

Nuestra decisión respecto a la exploración de este núcleo se decantó por la realización de un estudio cuantitativo tomando una muestra de la población de la Udelar, atendiendo a ciertas características de la población universitaria, tales como el área disciplinar y el género. En función de este interés metodológico, decidimos desarrollar un muestreo no probabilístico por conveniencia (Hernández Gonzalez, 2021; Otzen y Manterola, 2017) con un diseño muestral polietápico, que combina más de un tipo de muestreo (López-Roldán y Fachelli, 2015), considerando tres criterios:

1. El número total de la población de Udelar.
2. El porcentaje de estudiantes en las distintas Áreas u oferta académica de la Udelar.
3. La distribución por género en cada una de las Áreas u ofertas académicas de la Udelar.

En primer lugar, tomando como referencia las 163.112 inscripciones de estudiantes por servicio (Udelar, 2020a), realizamos un cálculo del tamaño de la muestra con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, atendiendo a la siguiente fórmula:

Figura 4.1

Fórmula para calcular el tamaño de la muestra.

$$\text{Tamaño de la muestra} = \frac{\frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2}}{1 + \left(\frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2 N} \right)}$$

Nota: Obtenida de la web de SurveyMonkey⁷.

Luego, para los criterios 2 y 3, calculamos la cantidad de participantes de la muestra que representan los porcentajes por Área disciplinar (criterio 2) y por género en cada Área (criterio 3), según

⁷SurveyMonkey (s.d.). *Calculadora del tamaño de la muestra.*

<https://es.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator/>

las estadísticas de la Udelar (2018b y 2020a, respectivamente). Estos criterios aplicados al total de la población universitaria dieron como resultado las características de la muestra proyectada a la que debíamos aspirar, que resumimos a continuación en la Tabla 4.2.

Tabla 4.2

Características de la muestra proyectada en función de las características de la población de la Udelar

Criterios	Categorías	En la Udelar		Nº de estudiantes proyectado en la muestra	
		Mujer (en %)	Hombre (en %)	Mujer (en Nº)	Hombre (en Nº)
1. Población total		163.112 estudiantes		384	
	Área Ciencias de la Salud (AS)	32,9 %		126	
	Área Social y Artística (ASA)	39,6 %		152	
2. Porcentaje de estudiantes por Área	Área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat (ATCNH)	21,1 %		81	
	Carreras Compartidas (CC)	2,2 %		8	
	Ciclos Iniciales Optativos (CIO)	4,2 %		16	
		Mujer (en %)	Hombre (en %)	Mujer (en Nº)	Hombre (en Nº)
3. Distribución por género en cada Área	AS	71,2	28,8	90	36
	ASA	63,2	36,8	96	56
	ATCNH	46,9	53,1	38	43
	CC	48	52	4	4
	CIO	71,1	28,9	11	5

Notas: Fuente de 1 y 2, Udelar (2020a); fuente de 3, Udelar (2018b).

Fase 2: Estudio cualitativo sobre la re-co-construcción de los significados sobre una misma cómo aprendiz.

En esta fase realizamos un estudio de caso múltiple instrumental colectivo (Stake, 1994), en el que tomamos varios casos dentro de la muestra general del estudio determinada para la fase 1. Además, se trata de un estudio de caso incrustado, en el que varios estudios de casos dentro de uno mayor permiten, en conjunto, explicar el general (Yin, 2006). En nuestro estudio, cada uno de los participantes entrevistados se constituye como un caso en sí mismo, y el análisis de cada uno y del conjunto de casos permite indagar en el fenómeno del papel de la construcción de los EPA en la re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz.

El diseño para la indagación de este núcleo se centra en la actividad discursiva conjunta reconstructiva de los significados sobre las ESA y sobre la propia Identidad de Aprendiz. Esta actividad conjunta se desarrolla a través de las entrevistas en profundidad, en sincronía con el espíritu y orientación general de esta investigación, lo que nos lleva a representarla como un diálogo, un acto comunicativo en el que la producción de conocimiento es fruto de la interacción entre investigadoras y participantes del estudio (Membrive, 2022).

4.2.2. Participantes

Como hemos explicado, las personas que han participado de las dos fases de esta investigación son parte de una misma muestra. Todos estos participantes comparten la misma delimitación dada por su afiliación institucional universitaria (Casco, 2011) a carreras de grado de la Udelar. La decisión por esta delimitación responde a que la Udelar constituye la mayor institución de Educación Superior del país, con una matrícula del 79% del total de estudiantes a nivel universitario del territorio nacional, tomando como referencia tanto a instituciones públicas como privadas (Errandonea y Orós, 2020). Asimismo, la Udelar se posiciona como la mayor institución de investigación, siendo identificada como la institución de referencia del 78% de las investigadoras e investigadores del Sistema Nacional de Investigadores/as (ANII, 2018).

En otro orden, como se verá en la Tabla 4.3, la edad media de las personas que cursan carreras de grado en la Udelar es de 26 años y, como explicamos en la presentación de esta tesis, en Uruguay las personas que realizan mayor porcentaje de uso de teléfonos inteligentes, uso diario de TDIC y de acceso universal a internet son las comprendidas entre los 14 y los 34 años, rango coincidente con la media de

edad de las personas que estudian carreras de grado en la Udelar. Por otro lado, el nivel educativo con mayor uso de dispositivos es el terciario, el uso de *tablet* también presenta su mayor presencia entre la juventud y las personas con nivel educativo terciario, así como entre los residentes de hogares con mayores ingresos (INE y AGESIC, 2020), razones que profundizan la pertinencia de la selección de esta población para nuestro estudio.

4.2.2.1. Muestreo

Una vez establecido que la Udelar sería el marco institucional en el que se desarrollaría la investigación, procedimos a calcular el tamaño de la muestra según los criterios establecidos en el diseño. Si bien la muestra calculada era de 384 participantes, de la cantidad total de veces que el formulario fue comenzado (687), eliminando los no finalizados, los casos duplicados y las pruebas, finalmente el número al que llegamos fue de 351 participantes. Esta diferencia no remite una significación estadística al realizar un cálculo de pruebas A/B de dos muestras tanto con un 99%, 95% y 90% de confianza.

Características demográficas de la muestra

Respecto a la caracterización demográfica de nuestra muestra en función del perfil de estudiantes de grado de la Udelar (2020c), en la siguiente tabla 4.3 se podrán apreciar las comparaciones entre ambos grupos:

Tabla 4.3

Comparación de datos sociodemográficos entre la población estudiantil de la Udelar y la muestra

Dato	Indicador	En la Udelar	En la muestra
EDAD	1. Edad Media (promedio)	26	27
	2. Edad Mediana	24	24
	3. Menos de 20 años	15 %	12 %
	4. 20 a 24 años	40 %	41,9 %
	5. 25 a 29 años	22,6 %	18,5 %
	6. 30 años o más	22,4 %	27,6 %
GÉNERO	7. Mujer	63,2 %	78,3 %
	8. Hombre	36,8 %	20,8 %

Dato	Indicador	En la Udelar	En la muestra
	9. Otre	Sin dato	0,9 %
LUGAR DE RESIDENCIA	10. Montevideo	69,5 %	69,1 %
	11. Interior	30,3 %	30,9 %
LUGAR DE NACIMIENTO	12. Montevideo	58,5 %	58 %
	13. Interior	38,6 %	41 %
	14. Exterior	2,9 %	1,2 %
CONDICIÓN LABORAL	15. Trabaja	53,8 %	57,7 %
	16. No trabaja	46,2 %	42,3 %
HORAS DE TRABAJO	17. Menos de 10	9,8 %	12,7 %
	18. De 10 a 20	10,4 %	14,7 %
	19. De 21 a 30	20 %	23 %
	20. De 31 a 40	34 %	29,4 %
	21. Más de 40	25,8 %	20,1 %

Notas: Fuente de 1, 2, 7, 8, 9, 10, 11, 15 y 16, Udelar (2020d); fuente de 3, 4, 5 y 6, Udelar (2020c); fuente de 12, 13 y 14, Udelar (2013); fuente de 17, 18, 19, 20 y 21, Udelar (2020b); y elaboración propia a partir de los resultados.

Características de las trayectorias universitarias de las personas de la muestra

En términos de las trayectorias en la Udelar de las personas participantes del estudio, la gran mayoría (92,4%) ingresaron entre los años 2011 y 2021, con especial concentración entre los años 2016 y 2019, período en el que se ingresó a la Udelar el 58,1% de nuestra muestra. Si a este período le sumamos los próximos años con mayor porcentaje (2014, 2015 y 2020), observamos que entre los años 2014 y 2020 se concentra el 83,8% del total de la muestra.

Respecto al avance en la carrera, encontramos una diferencia de distribución entre la población de la Udelar en general y las características de nuestra muestra, como se puede observar en la tabla 4.4.

Tabla 4.4

Comparación del avance en la carrera entre la población de la Udelar y la muestra, según cantidad de materias aprobadas

Nº de materias aprobadas	% en la Udelar	% en la muestra
9 o menos	49,5 %	27,8 %
10 o más	50,5 %	72,2 %

Notas: Fuente del % en la Udelar: Udelar, 2013. Fuente de % en la muestra: elaboración propia a partir de los resultados.

Es por esto que, en nuestro caso, para poder establecer 2 perfiles de avance en la carrera asimilables, optamos por un criterio de corte en 20 materias aprobadas, en tanto en nuestra muestra el porcentaje de participantes cuya aprobación está por debajo de ese criterio representa un 54,2% -avance bajo-, mientras que el porcentaje de quienes aprobaron 20 o más materias es de un 45,8% -avance alto-. En este punto, vale la pena realizar una aclaración, si bien actualmente la Udelar se rige por créditos y no por cantidad de materias, la Ordenanza de estudios de grado (Udelar, 2011) establece 320 créditos por carrera, distribuidos en un mínimo de 4 años, por lo que, si dividimos esos créditos en ese lapso temporal, cada año corresponde a 80 créditos, aproximadamente. Y, teniendo en cuenta que los cursos semestrales suelen contabilizar entre 5 y 10 créditos (dependiendo de su carga horaria), podemos estimar que 20 materias aprobadas corresponden a un segundo año de una carrera universitaria en la Udelar y, por tanto, la mitad de la misma.

Asimismo, la cantidad de materias aprobadas fue preguntada en el cuestionario con los siguientes ítems:

1. Ninguna materia aprobada.
2. 1 materia aprobada.
3. 2 a 9 materias aprobadas.
4. 10 a 19 materias aprobadas.
5. 20 a 29 materias aprobadas.
6. 30 o más materias aprobadas.

El cálculo de la media de todas las respuestas del cuestionario a esta pregunta es 4, lo que apoya la decisión de establecer 20 como el punto de corte, ya que es la opción que, justamente, divide las opciones entre menos de 19 y 20 o más materias aprobadas.

Finalmente, además del año de ingreso y cantidad de materias aprobadas, tomamos como indicador de las trayectorias el uso de alguno de los dispositivos del Plan Ceibal o del Plan Ibirapitá, en este caso sin comparar con la representación de estos usos en la Udelar, ya que no se cuenta con este dato. Del total de nuestra muestra, un 60,4% no utilizó ningún tipo de dispositivo del Plan Ceibal a lo largo de su trayectoria de enseñanza primaria y secundaria. Del 39,6% que sí utilizó algún dispositivo del Plan Ceibal durante su trayectoria de enseñanza primaria y/o secundaria, un 37% utilizó más de uno, es decir casi un 15% del total de la muestra.

Continuando, buscamos que las Áreas de conocimiento y ofertas académicas en las que la Udelar se organiza se encuentren lo más fielmente representadas. Con este fin, a continuación, desarrollamos un diseño muestral polietápico. Así, las personas fueron diferenciadas, primero, según el porcentaje en el que se presentan en las Áreas de la Universidad (Udelar, 2020a) y, en segundo lugar, según el porcentaje por género en cada área (Udelar, 2018b).

Participantes según área u oferta académica de la Universidad

En el caso de las áreas u oferta académica a la que se encuentran afiliadas intelectualmente (Casco, 2011) las personas de la muestra, se calculó las diferencias significativas entre la muestra alcanzada y la muestra proyectada en función de la representatividad en la población de la Udelar a través de pruebas A/B sobre un 95% de confianza, resultando en las diferencias que se pueden apreciar a continuación en la Tabla 4.5 que, como se puede comprobar, ha demostrado no ser representativa solo en el caso del Área Social y Artística.

Tabla 4.5

Diferencias entre la muestra alcanzada y la muestra proyectada según Área u oferta académica de la Udelar

Oferta académica	% en la Udelar	% de la muestra	Diferencia
Área Salud (AS)	32,9	47,6	Diferencia significativa a favor de la muestra

Oferta académica	% en la Udelar	% de la muestra	Diferencia
Área Social y Artística (ASA)	39,6	31,9	Diferencia significativa en detrimento de la muestra.
Área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat (ATCNH)	21,1	15,7	No hay diferencia significativa
Carreras Compartidas (CC)	4,2	2,6	No hay diferencia significativa
Ciclos Introdutorios Optativos (CIO)	2,2	1,1	No hay diferencia significativa

Notas: Fuente del % en la Udelar: Udelar, 2020a. Fuente de % de la muestra: elaboración propia a partir de los resultados.

Participantes según género en cada área de la Universidad

Respecto al género, en el caso femenino se alcanzó un porcentaje de respuesta representativo de la población de la Udelar en todas las áreas y ofertas, mientras que en el caso masculino esto no se logró en ninguna de ellas. Además, del total de respuestas a los cuestionarios, en tres se contestó la opción “Otro” al responder sobre su género, pero esta es una opción de respuesta no contemplada en las estadísticas de la Udelar.

En la Tabla 4.6 se puede observar la disparidad en el logro de las respuestas según género, siendo que en todas las áreas el porcentaje de respuestas de autoidentificación con la categoría de género “Mujer” sobrepasa el 100% del porcentaje de población que era necesario alcanzar. Mientras que quienes se autoidentificaron con la categoría de género “Hombre”, en el caso del Área Salud (AS) sobrepasa el 50% de logro, mientras que en el resto de las áreas se presenta en un porcentaje menor; aún en la única área del total de la población de la Udelar en la que porcentualmente sobrepasa al género femenino como ser el Área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat (ATCNH).

Tabla 4.6

Diferencias entre la muestra alcanzada y la muestra proyectada para el género según Área de la Universidad

Oferta académica	Género	% en la Udelar	% de la muestra	Diferencia
AS	Mujer	71,2	77	No hay diferencia significativa
	Hombre	28,8	23	No hay diferencia significativa
ASA	Mujer	63,2	83,5	Diferencia significativa a favor de la muestra
	Hombre	36,8	16,5	Diferencia significativa en detrimento de la muestra.
ATCNH	Mujer	46,9	73,7	Diferencia significativa a favor de la muestra
	Hombre	53,1	26,3	Diferencia significativa en detrimento de la muestra.
CC	Mujer	48	84,5	Diferencia significativa a favor de la muestra
	Hombre	52	15,5	Diferencia significativa en detrimento de la muestra.
CIO	Mujer	71,1	100	Diferencia significativa a favor de la muestra
	Hombre	28,9	0	Diferencia significativa en detrimento de la muestra.

Notas: Fuente del % en la Udelar: Udelar, 2018b. Fuente de % de la muestra: elaboración propia a partir de los resultados.

Como se aprecia en la Tabla 4.6, en todos las Áreas y ofertas académicas se logró representatividad de las personas que se autoidentifican como mujeres. El Área Salud es la única en la que mujeres y hombres se encuentran representados acorde al porcentaje en la Udelar, sin embargo, en el resto de la oferta académica (Área Social y Artística, Área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat, Carreras Compartidas y Ciclos Iniciales Optativos) las mujeres se encuentran sobrerrepresentadas, mientras que los hombres no llegan a estar representados en la muestra.

Participantes según los perfiles de uso de las tecnologías digitales de la información y de la comunicación

Los resultados de los cuestionarios autoaplicados fueron tomados como referencia para la clasificación de la muestra total en cuatro perfiles de uso. Estos fueron contruidos a partir de las medias de las respuestas en el cuestionario, específicamente a las preguntas de la dimensión 1 -frecuencia de uso- y a las de la dimensión 6 -valoración de los usos-, que se explicarán a continuación en el apartado de *Instrumentos y Procedimientos de Construcción de la Información*. Los perfiles resultan de la combinación de mayor o menor uso y valoración del uso de las TDIC, siguiendo un criterio de corte establecido por la mediana (*Me*) del total de promedios de frecuencia de uso, calculada en 2,0291, y una mediana de los promedios de valoración de los usos, calculada en 1,5831. Así, se establecieron cuatro perfiles de uso que incluyen la frecuencia y la valoración del uso, como se puede apreciar en la tabla 4.7.

Tabla 4.7

Criterios para la construcción de los cuatro perfiles

Perfil	Descripción	Me de usos	Me de valoración
Perfil 1	Promedio de usos alto + Promedio de valoración alto	Igual o mayor a 2,0291	Igual o mayor a 1,5831
Perfil 2	Promedio de usos bajo + Promedio de valoración alto	Igual o menor a 2,0290	Igual o mayor a 1,5831
Perfil 3	Promedio de usos alto + Promedio de valoración bajo	Igual o mayor a 2,0291	Igual o menor a 1,5830
Perfil 4	Promedio de usos bajo + Promedio de valoración bajo	Igual o menor a 2,0290	Igual o menor a 1,5830

La distribución del total de la muestra en estos cuatro perfiles es equitativa en los extremos y en los perfiles medios, presentando idéntico porcentaje de participantes en los perfiles 2 y 3, y un porcentaje casi igual en los perfiles de los extremos -1 y 4-. En la tabla 4.8 vemos la distribución total porcentual de la población para cada uno de los criterios muestrales en general y para las trayectorias de las personas que, como veremos en el apartado de *Procedimientos e Instrumentos de Análisis de la Información*, hemos seleccionado para la reflexión y análisis de los resultados.

Tabla 4.8*Frecuencia de conglomerados y datos sociodemográficos en cada perfil*

		Perfil_1 (N=117/33,3%)	Perfil_2 (N=60/17,1%)	Perfil_3 (N=60/17,1%)	Perfil_4 (N=114/32,5%)
Área de conocimiento	ATCNH	11%	18%	15%	19%
	ASA	33%	27%	28%	35%
	AS	50%	52%	50%	41%
	CIO	0%	2%	2%	2%
	CC	3%	2%	3%	2%
	SIN DATO	2%	0%	2%	1%
Género	Mujer	76%	77%	70%	86%
	Hombre	22%	23%	28%	14%
	Otro	2%	0%	2%	0%
Avance	Bajo	44%	53%	59%	62%
	Alto	56%	47%	41%	38%
Plan Ceibal	Ceibal Sí	38%	38%	36%	43%
	Ceibal No	62%	62%	64%	57%
COVID	Antes del COVID	68%	60%	57%	61%
	Después del COVID	33%	40%	43%	40%

Por otro lado, cuando observamos de manera detenida los porcentajes de los perfiles para los criterios muestrales de nuestro interés, notamos que los porcentajes generales se modifican. Por ejemplo, contrario a lo que se podría suponer, a la interna del área académica de tecnologías y ciencias el mayor porcentaje de participantes se ubican en el Perfil 4, el área social y artística también presenta su mayor porcentaje en este perfil, mientras que el área salud tiene mayor presencia de personas

concentradas en el Perfil 1. Las muestras de CIO y de carreras compartidas fueron demasiado pequeñas como para poder llegar a algún tipo de representatividad (ver Tabla 4.9.).

Tabla 4.9

Distribución de los perfiles dentro de cada Área

Perfil	% dentro de ATCNH	% dentro de ASA	% dentro de AS	% dentro de CIO	% dentro de CC
1	23,6	34,8	35,3	0,0	44,4
2	20,0	14,3	18,6	25,0	11,1
3	16,4	15,2	18,0	25,0	22,2
4	40,0	35,7	28,1	50,0	22,2

Analizando el otro criterio muestral, el género, llama la atención la distribución inversamente proporcional entre hombres y mujeres en los perfiles de los extremos -1 y 4-, el 35,6% del total de hombres se ubica en el Perfil 1 -el más fuerte-, mientras que exactamente el mismo porcentaje de mujeres se ubica en el Perfil 4 -el más débil-, como se ve en la Tabla 4.10. De hecho, al realizar una prueba de Chi-cuadrado para las variables perfiles y género, el resultado es que estas no están asociadas entre sí, por tanto, podemos comprobar que es estadísticamente distinta la distribución de hombres y mujeres en los perfiles.

Tabla 4.10

Distribución de los perfiles dentro de cada elección de género

Perfil	% dentro del total de Mujeres	% dentro del total de Hombres	Chi-cuadrado de Pearson	Grados de libertad (df)	Significación
1	32,4	35,6	8,872	6	p > .05
2	16,7	19,2			
3	15,3	23,3			
4	35,6	21,9			

4.2.2.2. Selección de casos

Los criterios para la selección de los casos para la Fase 2 dentro de cada perfil fueron los dos criterios tomados para el muestreo polietápico: (1) el área u oferta académica, y (2) el género. También incluimos información sobre el avance en la carrera, considerando las dos categorías ya mencionadas en el muestreo (alto y bajo).

Para la entrevista fueron convocadas vía e-mail 56 personas del total de la muestra que completó el cuestionario, atendiendo a que se presentara una distribución equilibrada de perfiles, área u oferta académica y género. Se envió un segundo mail recordatorio a 38 estudiantes, ante la ausencia de respuesta al mail inicial, siguiendo la recomendación de incluir al menos un recordatorio en estudios que incluyen instrumentos en línea. Finalmente, se logró realizar 20 entrevistas de las que se seleccionaron 15 para el análisis por el potencial de sus respuestas y para procurar la representación equitativa de cada perfil en el análisis cualitativo de la Fase 2.

En la Tabla 4.11 compartimos la distribución de las entrevistas según área, género, avance en la carrera y edad para cada perfil.

Tabla 4.11

Características de las y los participantes entrevistadas/os para cada perfil de uso

Perfiles	Seudónimo	Área	Género	Edad	Avance en la carrera
1. Altos usos + Alta valoración	Burdeo	AS	Mujer	23	Alto
	Fucsia	ASA	Mujer	19	Bajo
	Marfil	ATCNH	Hombre	25	Bajo
	Jade	CC	Hombre	45	Alto
2. Bajos usos + Alta valoración	Magenta	ASA	Hombre	46	Bajo
	Índigo	ATCNH	Mujer	19	Bajo
	Celeste	ATCNH	Mujer	31	Alto
	Ámbar	CC	Hombre	33	Alto
3. Altos usos + Baja valoración	Borgoña	AS	Mujer	34	Alto
	Rosa	AS	Mujer	18	Bajo
	Plata	ASA	Hombre	29	Alto
4. Bajos usos + Baja valoración	Violeta	AS	Mujer	21	Alto
	Añil	ATCNH	Mujer	44	Alto
	Lavanda	CIO	Mujer	45	Bajo
	Naranja	CIO	Mujer	42	Bajo

Finalmente, como resumen, en la Tabla 4.12 informamos sobre la cantidad de casos para cada categoría.

Tabla 4.12

Cantidad de casos para cada categoría del muestreo polietápico

Categoría	Subcategoría	Cantidad de casos
Perfil	1	4
	2	4
	3	3
	4	4
Área	AS	4
	ASA	3
	ATCNH	4
	CC	2
	CIO	2
Género	Mujer	10
	Hombre	5
Edad	18 a 28	6
	29 a 39	4
	40 a 50	5
Avance en la carrera	Bajo	7
	Alto	8

4.3. Instrumentos y procedimiento de construcción de la información

Los instrumentos que seleccionamos para la exploración de las experiencias subjetivas en el marco de las dos fases de nuestra investigación permiten, por un lado, cierto grado de autonomía en la actitud y conducta de las personas participantes en la elaboración de las respuestas y, por otro lado, un acompañamiento y andamiaje al momento de la re-co-construcción de sus experiencias subjetivas de aprendizaje y de la Identidad de Aprendiz en las entrevistas.

A nivel logístico ambos instrumentos fueron utilizados a través de medios electrónicos. En el caso del diseño del cuestionario se utilizó la plataforma Qualtrics que permite versiones adaptadas a

ordenador y a teléfonos celulares⁸. En el caso de las entrevistas, se realizaron a través de la plataforma de videollamadas Zoom⁹.

Existe evidencia académica que respalda la viabilidad metodológica del uso de estos medios, y de las TDIC en general, para el abordaje de la construcción de la información (Hanna, 2012; Oates, 2015; Pereira, 2018), especialmente como un recurso de innovación en las metodologías de la investigación cualitativa (Pereira, 2018). Estos argumentos también respaldan la utilización de una TDIC para la realización de las entrevistas, sin embargo, un factor decisivo de su uso se relacionó con el impacto de la pandemia en las dificultades para generar encuentros presenciales al momento de comenzar con el trabajo de entrevistas, y las facilidades y posibilidades que presentaba poder llevarlas a cabo de manera virtual.

A la luz del desarrollo del trabajo de campo, consideramos de gran riqueza que este estudio sobre los entornos personales de aprendizaje se haya desarrollado enteramente a través de las propias tecnologías que eran su objeto. A nuestro juicio, resulta inmensamente coherente la coincidencia de metodología y objeto de estudio, incluso en algunas entrevistas se pudo reflexionar sobre el uso de las TDIC en esta investigación, como veremos en el Capítulo 5. Resultados de esta investigación.

A continuación, exponemos las decisiones tomadas en los procedimientos de construcción de cada uno de los instrumentos, así como los pasos que se siguieron para ello.

Cuestionario sobre entornos personales de aprendizaje digitales de estudiantes universitarios (EPAD.EU)

Con el objetivo de alcanzar la cantidad de participantes necesaria, en general, y para cada criterio del muestreo polietápico, decidimos utilizar un cuestionario virtual autoadministrado (Hernández-Sampieri et al., 2014). Este instrumento permitió su envío a gran número de personas para que pudieran rellenarlo en el momento y a través del soporte que más les conviniera. Además, facilitó la

⁸ Gracias a la licencia facilitada por el Postgrado Interuniversitario de Psicología de la Educación (PSYED) perteneciente a la sección de Psicología Evolutiva y de la Educación del Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona (UB), que incluye tanto al Máster Interuniversitario de Psicología de la Educación (MIPE) como al Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación (DIPE).

⁹ Gracias a la licencia para docentes que la Udelar facilitó en el marco de las estrategias de enseñanza virtual de emergencia para afrontar la Educación Superior en el contexto de pandemia mundial por el virus SARS-CoV-2, y la enfermedad de COVID-19.

posibilidad de enviarlo a gran cantidad de estudiantes a través de las bases de datos de distintos servicios universitarios y así procurar abarcar todas las características de la población antes descritas.

Este cuestionario, además de permitirnos explorar la percepción personal de la vivencia con el uso y la valoración del uso de TDIC en general y para aprender en distintos contextos de actividad (fase 1), demostró ser un instrumento muy eficaz para la selección de las personas participantes del estudio cualitativo (que se explicará posteriormente, en la fase 2). Por tanto, a medida que el número proyectado de participantes de cada criterio se fue completando, procedimos a la selección de casos para invitar a participar de la siguiente etapa de la investigación, centrada en la exploración cualitativa de la re-co-construcción de los significados sobre una misma como aprendiz.

Atendiendo al diseño de investigación explicado anteriormente, el cuestionario autoaplicado se elaboró con el objetivo de explorar siete dimensiones, que explicaremos a continuación en la Tabla 4.13.

Tabla 4.13

Dimensiones y categorías del cuestionario para la construcción de la información de la fase 1 según el objetivo y preguntas de investigación con los que se corresponden

Objetivo	Pregunta de investigación	Dimensiones de las preguntas	Categorías de respuesta
1. Explorar y describir los entornos personales digitales que construyen las personas que estudian carreras de grado en la Universidad, identificando sus elementos y características y analizando su relación con los distintos contextos en los que participan.	1.1. ¿Cuáles son los principales dispositivos digitales, aplicaciones digitales y redes sociales en línea que utilizan las personas, y cuáles sus características?	1. La frecuencia con que las personas utilizan una lista de dispositivos, aplicaciones y redes sociales.	1. Diariamente (5 o más días a la semana). 2. Semanalmente (menos de 5 días a la semana). 3. Algunas veces al mes (unas semanas sí y otras no). 4. No utilizo

Objetivo	Pregunta de investigación	Dimensiones de las preguntas	Categorías de respuesta
	1.2. ¿Qué elementos o aspectos de las experiencias utilizando dispositivos, aplicaciones y redes sociales comparten las personas entre el contexto universitario y los otros contextos de su vida cotidiana?	2. Los contextos de actividad en los que utilizan los dispositivos, aplicaciones y redes sociales, en general en su vida cotidiana.	<ol style="list-style-type: none"> 1. La Universidad (cualquier actividad relativa a la Universidad, realizada en cualquier lugar) 2. Otras instituciones educativas formales (UTU, Centros de formación privados aprobados por el MEC, etc.) 3. Instituciones educativas no formales (Escuela de deportes, o expresión artística, etc.) 4. Hogar (actividades relacionadas con tareas y aspectos del hogar) 5. Ocio (cine, teatro, música, series, libros, deportes, etc.) 6. Social (comunicación, juegos, etc., con amigos/as, pareja, familiares, compañeros/as, etc.) 7. Trabajo (en el lugar de trabajo o en cualquier otro lugar en que se realicen tareas de trabajo) 8. Política (gremios, sindicatos, federaciones, comités de base, casas de partidos políticos, etc.) 9. Espiritual (Iglesias o grupos asociados a el as, centros de meditación, etc.)
	<p>2.1. ¿Cuáles son los usos que hacen las personas de los dispositivos, aplicaciones y redes sociales en las experiencias subjetivas de aprendizaje, dentro y fuera de la institución?</p> <p>2.2. ¿Cuáles son los principales aprendizajes realizados a través del uso de dispositivos, aplicaciones y redes sociales, identificados por las personas?</p>	3. Los contextos de actividad en los que consideran que aprenden cosas nuevas utilizando dispositivos, aplicaciones y redes sociales en línea.	

Objetivo	Pregunta de investigación	Dimensiones de las preguntas	Categorías de respuesta
<p>2. Indagar el papel que desempeñan los dispositivos, aplicaciones y redes sociales que usan las personas que estudian carreras de grado en la Universidad en sus experiencias subjetivas de aprendizaje en general, y específicamente en el contexto universitario.</p>		<p>4. Los aprendizajes que las personas consideran que realizan a través del uso de los dispositivos, aplicaciones y redes sociales.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autoconocimiento (aprender de ti mismo/a, tus características, fortalezas, debilidades, etc.) 2. Contenidos académicos (aprendizajes promovidos o motivados por la participación en instituciones educativas) 3. Contenidos culturales (artes, música, literatura, etc.) 4. Relaciones interpersonales (cómo vincularse con otros/as, modos y maneras de comunicarse, etc.) 5. Valores humanos (solidaridad, honestidad, cooperación, etc.) 6. Temas de interés personal (cocina, deportes, viajes, ocio, etc.)

Objetivo	Pregunta de investigación	Dimensiones de las preguntas	Categorías de respuesta
		5. La frecuencia de participación en diferentes tipos de actividades orientadas al aprendizaje en la Udelar.	<p>Utilizando la misma escala de frecuencia que en la Dimensión 1, se consultó sobre:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="1486 375 1871 493">1. Actividades mediadas exclusivamente por dispositivos, aplicaciones y/o redes sociales en línea. <li data-bbox="1486 505 1885 623">2. Actividades mixtas con mayor presencia de tareas en dispositivos, aplicaciones y redes sociales en línea. <li data-bbox="1486 634 1885 850">3. Actividades mixtas, con igual presencia de tareas mediadas por dispositivos, aplicaciones y/o redes sociales en línea y tareas en las que estas herramientas no se utilizan. <li data-bbox="1486 862 1871 1013">4. Actividades mixtas, con mayor presencia de tareas sin participación de dispositivos, aplicaciones y redes sociales en línea. <li data-bbox="1486 1024 1885 1141">5. Actividades en las que no se utilizan para nada los dispositivos, aplicaciones y redes sociales en línea.

Objetivo	Pregunta de investigación	Dimensiones de las preguntas	Categorías de respuesta
3. Analizar las relaciones entre los dispositivos, aplicaciones y redes sociales que usan las personas que estudian carreras de grado en la Universidad, especialmente en sus aprendizajes universitarios, y el proceso de re-co-construcción de su Identidad de Aprendiz.	3.3. ¿Existen diferencias entre la disposición de las personas ante experiencias de aprendizaje con y sin dispositivos, aplicaciones y redes sociales?	6. La valoración en relación al uso de los dispositivos, aplicaciones y redes sociales en actividades de la Universidad de la República (Udelar).	En escala Likert del 1 al 5, siendo 1 nada y 5 Muy, se solicitó la valoración autopercebida del grado de: 1. Competencia. 2. Motivación. 3. Satisfacción.
	3.4. ¿Cuáles son las otras personas significativas presentes en las experiencias subjetivas de aprendizaje con dispositivos, aplicaciones y redes sociales, qué tipo de comunicación establecen con ellos, y de qué manera les afectan como aprendices?	7. Los grupos de personas con las que se comunica o se relaciona frecuentemente utilizando las redes sociales y aplicaciones.	1. Familiares 2. Amistades 3. Docentes 4. Compañeras/os de estudio 5. Otros 6. Nadie

Nota: En esta tabla retomamos las preguntas de investigación que se exploran con el cuestionario EPAD. EU.

Este cuestionario se confeccionó en dos etapas, que incluyen algunos pasos que describimos a continuación:

1. Se partió por realizar una propuesta de cuestionario tomando como fuentes:
 - 1.1. El “Cuestionario sobre el uso de las tecnologías digitales de la información y comunicación y experiencias de aprendizaje asociadas a estos usos (versión en castellano)”, diseñado por Milka Pereira (2018) en el marco de su tesis doctoral.
 - 1.2. La compilación de los resultados de la 12ª Encuesta Anual sobre Herramientas de Aprendizaje Digital realizada por Jane Hart (2018).
 - 1.3. La contextualización del uso de los dispositivos, aplicaciones y redes sociales en Uruguay basándonos en:
 - 1.3.1. El Informe de la Encuesta de Usos de las Tecnologías de la Información y Comunicación (EUTIC) 2016, por el Instituto Nacional de Estadística (INE) y la Agencia de Gobierno Electrónico y Sociedad de la Información y del Conocimiento (AGESIC), de la Presidencia de la República Oriental del Uruguay (INE Y AGESIC, 2016);
 - 1.3.2. El Perfil del Internauta, de la consultora RADAR (2016).
 - 1.3.3. El Monitor de Opinión Pública sobre Uso de Redes Sociales, de la consultora Opción (2018).
2. Luego se procedió a la validación del cuestionario a través de dos instancias:
 - 2.1. Por un lado, un juicio de expertos para el que se confeccionó una Planilla de Evaluación, siguiendo las propuestas de Escobar y Cuervo (2008) de valoración de las preguntas del cuestionario en función de las categorías de Claridad, Coherencia, Relevancia y Suficiencia, en una escala Likert con las opciones: (1) No cumple con el criterio, (2) Nivel bajo, (3) Nivel moderado, (4) Nivel alto. Posteriormente, se solicitó la colaboración de 9 expertas y expertos en las áreas de la Psicología y la Educación de Uruguay, Brasil, España y Andorra en razón de su formación y su experiencia y del reconocimiento que gozan por parte de los miembros de la comunidad académica.

Tabla 4.14

Especificidad temática y anclaje institucional de las expertas y expertos participantes del juicio al cuestionario

Nº Id	Especificidad	Institución
	Doc. en Psicología de la Educación.	
1	Mág. en Psicología y Educación. Lic. en Psicología.	Facultad de Psicología, Udelar.
	Doc. en Educación.	
2	Mág. en Psicología y Educación. Lic. en Psicología.	Facultad de Psicología y CSE, Udelar.
	Doc. en Currículo Universitario.	
3	Lic. y Mág. en Ciencias de la Educación, UB (España)/CIEP-IDRC (Uruguay). Doc. en Equidad e Innovación en Educación. Mág. en Enseñanza Universitaria	CSE, Udelar.
4	Esp. en Entornos Virtuales de Aprendizaje por OEI – Virtual Educa. Lic. en Ciencias de la Comunicación, opción Comunicación Educativa. Doc. Educación.	CSE, Udelar.
5	Mág. en Enseñanza Universitaria. Dr. en Medicina y Tecnología Veterinaria. Doc. en Psicología de la Educación	Facultad de Veterinaria, Udelar
6	Mág. en Psicología de la Educación Lic. en Psicología.	Universidad de Barcelona
	Doc. en Psicología de la Educación	
7	Mág. en Psicología de la Educación Lic. en Psicología.	Universidade Federal do Piauí
	Pós-doc. en Psicología.	
8	Doc. en Psicología. Mág. en Administración de Recursos Humanos. Lic. en Psicología	Universidade de Brasilia
	Doc. en Psicología de la Educación	
9	Mág. en Psicología de la Educación Lic. en Psicología.	Universidad de Andorra

Finalmente, las respuestas se analizaron a través del software de análisis estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 25. En primer lugar, calculamos el Coeficiente de concordancia W de Kendall, para todos los ítems y para cada uno de ellos que, según Escobar y Cuervo (2008), es de gran utilidad en casos en que los jueces deben asignar rangos a los ítems, como sucede en nuestro caso (del 1 al 4). Este coeficiente asume un valor mínimo de 0 y máximo de 1, el valor 1 indica un acuerdo perfecto entre los jueces, el 0 que el acuerdo no es mayor a lo esperado por el azar y los valores en negativo indican desacuerdo entre los jueces (Escobar y Cuervo, 2008). En nuestro caso todos los valores se han encontrado por encima de 0, por tanto, existe acuerdo entre los jueces, respecto a la Claridad, Coherencia, Relevancia y Suficiencia de todos los ítems.

2.2. Una vez integradas las sugerencias de las expertas y expertos, se realizó una prueba piloto del cuestionario con estudiantes del Área Salud de la Udelar, cuatro mujeres y cinco hombres, con un avance de diez o más materias aprobadas. Del total de las personas que participaron del piloto, cinco realizaron el cuestionario en formato digital a través de sus dispositivos móviles y cuatro lo hicieron en formato impreso, a razón de no contar en ese momento con un dispositivo digital o bien por problemas de conexión.

Culminadas ambas instancias, se analizaron e integraron las sugerencias vertidas por estudiantes y profesionales respecto al cuestionario, y se elaboró una versión final que circuló entre julio del 2019 y agosto de 2021 de diversas maneras:

- Presentaciones del cuestionario e invitaciones a participar de su relleno presencialmente en clases del curso de Tutorías entre Pares del Progreso de la CSE de la Udelar, por ser un curso abierto a todas las personas y acreditado por todas las carreras independientemente del grado de avance en los estudios universitarios, por lo que se garantiza el acceso a la diversidad de situaciones de estudiantes de la Udelar.
- Invitaciones vía correo electrónico a participar de la investigación a través del relleno del cuestionario de forma virtual y asincrónica a ex estudiantes que realizaron cursos en el Progreso, haciendo uso de las bases de datos con previa autorización de las autoridades institucionales para el uso de las mismas.
- Invitación a través de listas de difusión de varios servicios universitarios, con especial énfasis en captar estudiantes que cumplieran con los criterios muestrales en donde había menos respuestas.

- Coordinación con docentes de distintos servicios universitarios para dar la máxima difusión al cuestionario en sus cursos, también con especial énfasis en los criterios donde había menos respuestas.

Entrevista sobre entornos personales de aprendizaje digitales de estudiantes de la Universidad e Identidad de Aprendiziz

Consideramos que el formato de entrevista en profundidad (Legard et al., 2003) es el instrumento que mejor nos permite re-co-construir y conocer detalladamente aspectos de las vidas y experiencias de las personas participantes en un encuentro dialógico (Crouch y McKenzie, 2003). Es justamente en coherencia con este carácter dialógico y co-constructivo del encuentro que, en términos de formato u organización, hemos decidido que las entrevistas en profundidad sean semiestructuradas, en tanto permiten que este diálogo suceda de una manera distendida y natural. Con el objetivo de que la persona entrevistada se sienta lo suficientemente cómoda como para hablar de sus experiencias personales, abarcando los temas de interés del estudio.

Si bien confeccionamos una guía para la realización de las entrevistas para garantizar que se abordaran los temas centrales (ver Apéndice 2), esta se encuentra abierta a que se pueda ahondar en otros temas que surjan espontáneamente, modificar el orden de las preguntas incluidas o excluir algunas, centrándose en la profundización de ciertos aspectos según lo requiera el encuentro, así como el desarrollo de la conversación (Willig, 2013).

Sintéticamente, la entrevista se subdividió en cuatro partes:

1. Identificación.
2. Saludo.
3. Desarrollo de la entrevista.
 - 3.1. Antecedentes a partir del cuestionario.
 - 3.2. Dimensiones de análisis.
 - 3.3. Posibles preguntas para las dimensiones.
4. Cierre de la entrevista.

Finalmente, las dimensiones de análisis se centraron en dos focos, como compartimos en la tabla 4.15 a continuación.

Tabla 4.15

Focos y dimensiones de análisis de las entrevistas

Foco	Dimensión
1. Experiencias Subjetivas de Aprendizaje con uso de TDIC	1.1. Experiencias cotidianas y de aprendizaje con uso de TDIC digitales. 1.2. Aprendizajes realizados como resultado de la participación en actividades que implican o implicaron el uso de TDIC. 1.3. Conexiones entre experiencias de aprendizaje con TDIC realizadas dentro y fuera de la Udelar.
2. Significados sobre uno mismo como aprendiz.	2.1. Reconstrucción de significados sobre uno mismo como aprendiz.

4.4. Procedimiento e instrumentos de análisis de la información

En coherencia con la orientación epistemológica general de este estudio y los objetivos y preguntas de investigación, el análisis de los resultados, tanto cuantitativos como cualitativos, es de carácter descriptivo-interpretativo no inferencial. Para este análisis tomamos como referentes teóricos aportes del campo de la psicología de la educación socioconstructivista respecto a los fenómenos de nuestro interés en esta tesis, es decir los EPA, la Identidad de Aprendiz, las ESA y las construcciones discursivas sobre cada uno de estos fenómenos.

Al igual que hemos hecho a lo largo de todo este capítulo, y a los fines de ordenar la presentación de este segmento, desarrollaremos los procedimientos, instrumentos, criterios y categorías de análisis por separado para cada fase.

Fase 1: Estudio cuantitativo sobre experiencias subjetivas de uso de dispositivos digitales, aplicaciones digitales y redes sociales en línea en general y para aprender en distintos contextos de actividad

Considerando la naturaleza, densidad y riqueza de la información construida en esta fase de la investigación, así como la complejidad de las preguntas de investigación que pretende contestar, en el análisis realizamos un procedimiento que considera varios niveles y dimensiones, que se corresponden con las dimensiones y categorías del cuestionario (ver Tabla 4.13 en el apartado anterior).

En el primer nivel, realizamos un análisis descriptivo de la información construida a través de los resultados del cuestionario en función de tres criterios:

1. resultados expresados en la muestra total;
2. resultados expresados en los diferentes criterios del muestreo polietápico y según datos de las trayectorias personales de aprendizaje de las personas;
3. resultados expresados según los perfiles de uso.

De los tres criterios tomados, el de perfiles es el único que se construyó íntegramente en el proceso de la investigación, para lo que nos hemos inspirado en el primer nivel de análisis de los resultados del trabajo desarrollado por Pereira (2018). La autora estableció cuatro categorías con el fin de organizar los resultados sobre las reconstrucciones narrativas de las personas sobre las ESA mediadas por las TDIC y la Identidad de Aprendiziz. Estas categorías se conforman en la combinación de poco o mucho uso de las TDIC y participación en actividades mediadas por TDIC por debajo o por encima de la media. En nuestro caso, construimos los cuatro perfiles de uso de TDIC a partir de los promedios de las respuestas a las preguntas de la dimensión 1 -frecuencia de uso- y los de la dimensión 6 -valoración de los usos-.

Para establecer la media de frecuencia de uso, se puntuaron las respuestas entre 1 y 4 (siendo: 1 = No utiliza, 2 = Algunas veces al mes, 3 = Semanalmente, y 4 = Diariamente), posteriormente se promediaron todas las respuestas de esta dimensión para cada una de las personas participantes, tanto para dispositivos como para aplicaciones y redes sociales. En el caso de la dimensión sobre valoración de los usos, para realizar el promedio se tomaron las tres preguntas de la dimensión referidas a Competencia, Motivación y Satisfacción (siendo: 1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Competente/Motivado/Satisfecho, 4 = Más, 5 = Muy), también para todas las TDIC exploradas.

Finalmente, estos perfiles resultan de la combinación de mayor o menor uso y valoración del uso de las TDIC indagadas, siguiendo un criterio de corte establecido por la mediana del total de promedios de frecuencia de uso, calculada en 2,0291, y una mediana de los promedios de valoración de los usos, calculada en 1,5831.

En términos generales, hemos realizado un análisis cuantitativo de los cuestionarios cumplimentados mediante estadística descriptiva con el objetivo de complementar el análisis estructural y el análisis temático de contenido, permitiéndonos describir regularidades o características existentes en un conjunto de datos (Saz, 2014). En las dimensiones en las que las medidas son ordinales, utilizamos siempre el cálculo de la mediana por tratarse de una medida de tendencia central menos sensible a los valores extremos de distribución, por lo que algunos autores la identifican como una medida de interpretación más útil que la media (Hernández-Sampieri et al., 2014). Para estas dimensiones, en algunos casos, también se utilizaron las medianas y los porcentajes de frecuencia de respuesta. En el caso de las dimensiones con medidas nominales, utilizamos las frecuencias absolutas y porcentajes de las respuestas, de forma de poder cruzar esa información con las muestras de los distintos conglomerados y criterios de nuestro interés; tales como el uso o no de Plan Ceibal o llenado del cuestionario antes o después de la expansión de la pandemia, como explicamos a continuación.

Además, como en el devenir de la realización de este estudio se estableció a nivel mundial la pandemia por coronavirus en marzo de 2020, hemos decidido agregar una dimensión de análisis cuantitativo relacionada con el llenado del cuestionario antes y después de abril de 2020. Nuestro objetivo es revisar posibles impactos del establecimiento en Uruguay de esta pandemia mundial, en función del papel central que han tenido las TDIC en las prácticas, comunicaciones y gestión de la vida cotidiana en el marco de la situación generalizada de aislamiento y distanciamiento social.

Asimismo, hemos decidido recategorizar algunas de las respuestas aunando los ítems en categorías más generales y generalizables en función de las ideas y constructos teóricos. De este modo, realizamos la recategorización de los dispositivos, aplicaciones y redes sociales por los que se había preguntado en el cuestionario en función de su naturaleza. Por un lado, dispositivos digitales, y por el otro, aplicaciones digitales y redes sociales. También recategorizamos los contextos de actividad, como explicamos a continuación.

Recategorización de opciones de respuestas en el cuestionario

En cuanto a las aplicaciones digitales y las redes sociales, las categorías se inspiran en las propuestas por Adell y Castañeda (2010), quienes caracterizan los EPA identificando tres tipos de procesos cognitivos básicos que estos pueden facilitar, por un lado, procesos que denominarán de lectura; en segundo lugar, procesos relacionados con la creación de artefactos culturales; y por último procesos asociados a compartir estos artefactos (Castañeda y Adell, 2014). En nuestro caso, la clasificación de las aplicaciones y las redes sociales propuesta, según los tipos de procesos cognitivos básicos que estas facilitan, quedó establecida como se expresa a continuación en la Tabla 4.16.

Tabla 4.16

Clasificación de las aplicaciones digitales y las redes sociales en línea

Clasificación	Aplicaciones y Redes Sociales
Leer y consumir	aplicaciones para leer y/o editar PDF, Spotify, Netflix, Youtube, Google Maps (Waze o similar), Calculadora.
Crear y producir	aplicaciones para editar fotos, aplicaciones para editar videos, aplicaciones para editar audio, aplicaciones para procesar textos, aplicaciones para apuntes, Cámara de fotos y videos, Grabadora de voz.
Compartir y comunicarse	Facebook, Twitter, Instagram, Google+, Pinterest, Flickr, Reddit, Messenger, Mensajería telefónica vía internet, Direct, LinkedIn, Videollamadas, Snapchat, Correo electrónico, Google Drive y Dropbox.

Notas: Las aplicaciones y las redes sociales clasificadas son las incluidas en el listado consultado en el cuestionario EPAD.EU con el que se relevaron los resultados cuantitativos de esta investigación.

También fue necesario realizar una clasificación de los dispositivos digitales, en este caso lo hicimos siguiendo lo planteado en el Capítulo 3 sobre el papel de las TDIC con conexión a internet inalámbrica, móviles y ubicuas (IMU) en las posibilidades de portabilidad de los EPA. Si bien los EPA generalmente son considerados entornos híbridos, en el cuestionario EPAD.EU decidimos hacer foco solo en las herramientas digitales, por lo que, al momento de pensar en las características diferenciales de los

dispositivos, la distinción entre tecnologías IMU y tecnologías no IMU resulta relevante y coherente con nuestras inquietudes y propuestas teóricas. En consecuencia, la recodificación en el caso de los dispositivos digitales quedó de la siguiente manera.

Tabla 4.17

Clasificación de los dispositivos digitales

Clasificación	aplicaciones digitales y Redes Sociales en línea
Inalámbricos, Móviles y Ubicuos (IMU)	Computadora Laptop, Móvil con Internet, Tablet, Ebook, Grabadoras/reproductores.
No Inalámbricos, Móviles y Ubicuos (No IMU)	Computadora de escritorio, Impresora, Videojuego, Movil sin Internet, Equipos de proyección, Cámara digital, Smart TV, Pizarra electrónica.

Notas: Los dispositivos clasificados son los incluidos en el listado consultado en el cuestionario sobre Entornos Personales de Aprendizaje Digitales de Estudiantes Universitarios con el que se relevaron los resultados cuantitativos de esta investigación.

En el caso de los contextos de actividad, si bien en el cuestionario se preguntaba por nueve contextos de actividad distintos, a los fines del análisis estos fueron nucleados en cinco categorías, las mismas que, como veremos, utilizamos en el protocolo de codificación de las entrevistas y a las que se puede acceder en la Tabla 4.18.

La distinción entre el carácter educativo y no educativo de los contextos de actividad amerita realizar, al menos, una salvedad. Con esta distinción no entendemos bajo ningún concepto que en los contextos calificados como no educativos no se realicen aprendizajes, por el contrario, consideramos y defendemos teóricamente que el aprendizaje se realiza a través de la participación en actividades en múltiples y diversos contextos. A nuestro modo de ver, la clasificación se refiere a que la finalidad de los contextos de actividad no es el aprendizaje de contenidos o competencias deliberada y estratégicamente seleccionados.

Por otro lado, diferenciamos el contexto universitario de los otros contextos educativos institucionales por tratarse del espacio institucional de anclaje de esta investigación, en la que nos interesa, particularmente, comprender las diferencias y similitudes entre este contexto y los otros, así como entre los contextos educativos en general (incluido el universitario) y los contextos identificados como no educativos, según el criterio explicado anteriormente.

Tabla 4.18*Clasificación de los contextos de actividad de uso de los dispositivos, aplicaciones y redes sociales*

Clasificación de contextos	Contextos de actividad
Universitario	Opción 1: La Universidad (cualquier actividad relativa a la Universidad, realizada en cualquier lugar)
Educativo formal	Opción 2: Otras instituciones educativas formales (UTU, Centros de formación privados aprobados por el MEC, etc.)
Educativo no formal	Opción 3: Instituciones educativas no formales (Escuela de deportes, o expresión artística, etc.)
No institucionalizado	Opción 4: El hogar (actividades relacionadas con tareas y aspectos del hogar) Opción 5: Ocio (cine, teatro, música, series, libros, deportes, etc.) Opción 6: Social (comunicación, juegos, etc., con amigos/as, pareja, familiares, compañeros/as, etc.)
Institucionalizado no educativo	Opción 7: Trabajo (en el lugar de trabajo o en cualquier otro lugar en que se realicen tareas de trabajo) Opción 8: Política (gremios, sindicatos, federaciones, comités de base, casas de partidos políticos, etc.) Opción 9: Espiritual (Iglesias o grupos asociados a el as, centros de meditación, etc.)

Fase 2: Estudio cualitativo sobre la re-co-construcción de los significados sobre una misma cómo aprendiz.

El diseño de este estudio se centra en entrevistas en profundidad semidirigidas en las que se atiende a la actividad discursiva conjunta reconstructiva de la Identidad de Aprendiz, en su modalidad a-través-de-la-actividad. Utilizamos la metodología de análisis temático y de contenido con el fin de identificar y analizar el conjunto de significados construidos sobre los temas relevantes en la explicación de nuestros objetos de estudio (Willig, 2013), a través de los elementos discursivos de la entrevista (Membrive, 2022; Joffe, 2012).

Siguiendo la propuesta de Joffe (2012), hemos realizado el análisis a través de los siguientes pasos:

1. Examen preliminar del conjunto de la información, orientado a la familiarización con los contenidos de las entrevistas de cara a la construcción de las categorías de análisis. Iniciando un primer acercamiento a la relación entre los planteos teóricos y la información construida en esta fase.
2. Diseño y ajuste del protocolo de análisis, que incluye los objetivos de la investigación y de esta fase, la descripción del procedimiento de análisis y el sistema de categorías y los criterios operacionales (ver Apéndice 3).
3. Codificación de los datos mediante un software de análisis cualitativo, en nuestro caso utilizamos el Atlas.ti versión 9 y versión 22.
4. Análisis e interpretación de las categorías y cómo se relacionan entre sí.
5. Selección y redacción de los resultados del estudio.

Examen preliminar del conjunto de la información

Para dar inicio al análisis, en este primer paso, realizamos una lectura pormenorizada de las transcripciones de las 20 entrevistas realizadas, de forma de identificar los ejes temáticos centrales así como evaluar su grado de aporte en el marco del conjunto de la información construida, con el objetivo de seleccionar las entrevistas para el análisis.

Este proceso se llevó a cabo paralelamente al proceso de construcción del protocolo de análisis de las entrevistas, en un proceso recursivo entre lo deductivo y lo inductivo (Creswell, 2013; Joffe, 2012; Willig, 2013), que implicó un ejercicio permanente de hacer dialogar las nociones y categorías incluidas en nuestro marco teórico y las que nos inspiraba el contenido de las entrevistas (Membrive, 2022).

Construcción del protocolo de análisis de las entrevistas

Específicamente en el caso de la construcción del protocolo, incluido en el paso dos del procedimiento de análisis antes descrito, mantuvimos el ejercicio constante de hacer dialogar las nociones y categorías incluidas en nuestro marco teórico con el contenido de las entrevistas, incluso a lo largo de la codificación, recodificación y análisis de las tres primeras entrevistas para posteriormente dar por cerrado el protocolo. A partir de este punto, toda nueva decisión sobre el procedimiento de

codificación fue considerada un nuevo criterio operacional, así que todo tema, noción o categoría novedosa y/o relevante fue considerada como resultado del análisis.

Sintéticamente, las nociones y temas generales del marco teórico que nos guiaron para responder a las preguntas planteadas, en función del análisis de las entrevistas, fueron: 1) elementos que se destacan en las ESA, especialmente en el uso de TDIC para aprender en general y en la Udelar; 2) significados de una misma como aprendiz que re-co-construyen las personas a través de sus construcciones discursivas, elementos característicos del discurso, y el papel de TDIC en ellas. Para ello, llevamos a cabo un procedimiento de análisis temático con dos focos, codificando, en ambos casos, las características de las ESA mediadas por TDIC y de los significados de una como aprendiz que aparecen en la re-co-construcción discursiva.

Tabla 4.19

Focos y niveles de análisis de las entrevistas

Foco	
1. ESA con TDIC	2. Significados de una misma como aprendiz (Identidad de Aprendiz)
Nivel 1	
1.1. Identificación de los fragmentos que re-co-construyen ESA con TDIC	2.1. Identificación de los fragmentos que contienen significados de sí misma como aprendiz.
Nivel 2	
Caracterización de ESA con TDIC e Identidad de Aprendiz a partir de los elementos que aparecen en la re-co-construcción discursiva	

Por tanto, el protocolo contiene tres propuestas de análisis diferentes que comparten una lógica de aplicación sobre el mismo conjunto de datos. A continuación, explicaremos cada uno de estos niveles, profundizando en los diferentes conceptos que los sustentan y dando cuenta de la propuesta de análisis correspondiente.

Foco experiencias subjetivas de aprendizaje

Para que los distintos enunciados que componen la entrevista, agrupados en fragmentos, sean considerados ESA es necesario poder identificar un núcleo discursivo de la experiencia. Para este fin, diferenciamos un referente experiencial, es decir, una situación -real o imaginada- en la que el sujeto participa en una actividad a través de algún tipo de acción. El referente experiencial siempre incluye dos tipos de marcadores, uno temporal y otro espacial.

El *marcador temporal* se refiere no solo a las tres dimensiones temporales longitudinales (pasado, presente y futuro) sino a la magnitud de la extensión temporal de la actividad, en términos de cuán extendida o acotada en el tiempo se desarrolla. El marcador *espacial* está referido a las características del contexto espacial implícitas o explícitas re-co-construidas por la persona. Estos dos parámetros logran configurar un vértice espacio/tiempo (específico o genérico) en el que ocurre alguna acción y que da como resultado un *aprendizaje*.

Nivel 1. Identificación de las Experiencias Subjetivas de Aprendizaje con uso de TDIC. Cuando hablamos de ESA nos referimos a los fragmentos principales de la entrevista en el eje que se esté desarrollando, fragmentos en los que el sujeto relata un episodio, acontecimiento o actividad que se relaciona -directa o indirectamente- con su aprendizaje, o con su participación en actividades que dan como resultado aprendizajes. En el marco de esta tesis, y en coherencia con los objetivos y preguntas de nuestro estudio, el foco está puesto en las ESA con TDIC, esto es aquellos fragmentos en los que, además de identificar las características de las ESA antes mencionadas, se identifica el uso de algún tipo de artefacto digital.

En síntesis, los elementos que nos permiten identificar una ESA son: un sujeto, quien participa de la/s actividad/es presentes en el fragmento; un referente experiencial, compuesto por una acción en un espacio/tiempo narrativo, una relación con el aprendizaje, y al menos un artefacto digital utilizado en la actividad.

A partir del examen, codificación y análisis de las primeras entrevistas, identificamos una distinción entre fragmentos que resultaban más específicos y otros más inespecíficos respecto a las características de las ESA con TDIC, por tanto, encontramos que se pueden distinguir dos tipos: experiencias subjetivas de aprendizaje específicas (ESAE), aquellas que tienen un referente situacional puntual y único, fácilmente reconocible. Y experiencias subjetivas de aprendizaje genéricas (ESAG), aquellas que tienen un referente situacional general, y que pueden ser consideradas un conjunto de ESA que tienen algún elemento en común. De todas formas, atendemos a los planteamientos de

Membrive (2022) sobre la necesidad de no limitarse a la visión dicotómica de las ESA sino entenderlas como construcciones múltiples y entramadas, que se vinculan con sus referentes situacionales diversa y continuamente en un interjuego de concreción y abstracción (Fauré et al., 2021).

Foco exploración de los significados de una misma como aprendiz

En este nivel identificamos los significados respecto al sentido de reconocimiento de una misma como aprendiz que las personas re-co-construyen a través del devenir discursivo a lo largo de la entrevista.

Nivel 1. Identificación de los fragmentos que contienen significados de sí misma como aprendiz

A nivel pragmático, nuestra perspectiva teórica devino en una propuesta de categorías de análisis que responden a cada uno de los elementos del modelo de la Identidad de Aprendiz, de forma que, transitando por las preguntas de la entrevista que apuntan a cada uno de ellos, se generen los espacios de reflexión y reconstrucción conjunta. Las construcciones discursivas sobre la Identidad de Aprendiz fueron identificadas y categorizadas a través de la codificación de la transcripción de cada una de esas entrevistas en el software Atlas.ti (versiones 9 y 22), aplicando el sistema de códigos propuesto en el Protocolo de análisis de las entrevistas (ver Apéndice 3). A continuación, en la Tabla 4.20, compartimos esta propuesta de categorías para el análisis de los elementos de la Identidad de Aprendiz.

Tabla 4.20

Propuesta de categorías para el análisis de los significados que construye una persona sobre sí misma como aprendiz a partir de los elementos del modelo de construcción de la Identidad de Aprendiz

Elementos del modelo de Identidad de Aprendiz	Categoría	Definición
Otras identidades	Características personales	Alude a la relación de continuidad o discontinuidad entre el reconocimiento como aprendiz y otro(s) reconocimiento(s) propio(s).

Elementos del modelo de Identidad de Aprendiz	Categoría	Definición
	Contenidos	Alude al reconocimiento como aprendiz que se genera a partir de determinados contenidos de aprendizaje.
	Dispositivos digitales, Aplicaciones y Redes Sociales en línea	Alude al reconocimiento propio de cada aprendiz que se establece como consecuencia del uso de ciertos artefactos y/u objetos que reconocen como relevantes en una situación, específicamente dispositivos digitales, aplicaciones y redes sociales en línea.
Características de las actividades	Marco espacio temporal	Alude al reconocimiento propio de cada aprendiz que se establece como consecuencia de alguna característica de los marcos espacio-temporales en los que participa o ha participado, pudiendo referirse a características o aspectos del contexto socioinstitucional en el que se enmarcan sus acciones.
	Tareas	Alude al reconocimiento como aprendiz que se genera a partir de determinadas tareas o tipos de tareas en las que se produce aprendizaje.
Emociones	Emoción	Alude al reconocimiento como aprendiz que se genera a partir de las emociones vividas, o imaginadas, asociadas a las experiencias subjetivas de aprendizaje.
Motivos y objetivos	Motivos e intereses de aprendizaje	Referencia a los motivos, el sentido de los aprendizajes, la funcionalidad o las razones para aprender como aspecto relevante de la visión de uno mismo como aprendiz.
Otros significativos	Otras personas significativas	Alude al reconocimiento como aprendiz que se vehicula a partir de las relaciones con otras personas significativas.

Elementos del modelo de Identidad de Aprendiz	Categoría	Definición
Discursos	Reflexión	Alude al reconocimiento como aprendiz que se genera a partir de determinadas actividades, contenidos o productos de la reflexión.
Otros	Otros	Alude al reconocimiento como aprendiz que se genera a partir de otros aspectos de las experiencias subjetivas de aprendizaje que son relevantes, pero o son muy específicos o no tienen una entidad suficiente para ser considerados como una categoría.

Nivel 2. Caracterización de experiencias subjetivas de aprendizaje e Identidad de Aprendiz a partir de los elementos que aparecen en la re-co-construcción discursiva

Una vez discriminadas las ESA y los significados que construye una persona sobre sí misma como aprendiz, el segundo nivel de análisis de los focos 1 y 2 consiste en caracterizar los distintos elementos que aparecen en la re-co-construcción discursiva en los fragmentos identificados, con el fin de conocer sus contenidos y, finalmente, los temas a través de los que se construyen las ESA y la Identidad de Aprendiz en todas las entrevistas. Consideramos estos elementos como parte de un segundo nivel ya que no se trata de identificar una unidad de análisis, sino de caracterizar los componentes de las mismas y las relaciones entre los distintos elementos. En términos analíticos, las categorías surgen de un proceso recursivo de contraste entre los elementos teóricamente relevantes y aquellos que, sin haber sido considerados a priori, aparecen de manera recurrente y significativa en la información. A partir de este proceso, hemos seleccionado las siguientes dimensiones y subdimensiones para la codificación:

1. **Actores**: esta dimensión se refiere a la presencia de las otras personas en las ESA o en la re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz, identificadas en las entrevistas.
2. **Aprendizajes**: hace referencia a los resultados de los cambios, identificados por la persona, como fruto de su participación en una experiencia. Con 2 subdimensiones:
 - 2.1. *Contenido*, que permite distinguir los temas de los aprendizajes en cuestión, las categorías incluidas coinciden con las categorías de aprendizaje a través de TDIC

incluidas en el cuestionario de la fase 1 (autoconocimiento, contenidos académicos, contenidos culturales, relaciones interpersonales, temas de interés personal y valores humanos).

- 2.2. *Tipología*, que permite identificar la naturaleza de los aprendizajes realizados (actitudinales, conceptuales o procedimentales).
3. **Artefactos**: hace referencia a las herramientas, instrumentos u otro tipo de recursos físicos y digitales presentes en la re-co-construcción de las ESA e Identidad de Aprendiz. Se trata de una dimensión de gran importancia para esta investigación, ya que aquí podremos identificar los TDIC presentes en las ESA de las personas, así como las características de estas, elementos que configuran los EPA de las personas.
4. **Emociones**: Se refiere a la valoración o descripción emocional que hace la persona de una ESA determinada, de algún aspecto de la misma o en el marco de la re-co-construcción de los significados de sí como aprendiz.
5. **Contexto socioinstitucional**: refiere al marcador espacial en el que la persona ubica el desarrollo de la ESA, también alude a las características definitorias del mismo. También puede codificarse si se menciona en el marco de la re-co-construcción discursiva de una misma como aprendiz a-través-de-la-actividad, es decir con independencia a una ESA.
6. **Tiempo**: hace referencia al marcador temporal de la experiencia subjetiva de aprendizaje, es decir el momento en el que tiene lugar, su duración y su naturaleza.

Así, el sistema empleado suma un total de 79 categorías, con un código asociado a cada una de ellas. El desarrollo, los detalles y los ejemplos de cada foco, nivel, categorías y códigos puede revisarse en el *Protocolo de análisis de entrevistas*, en el Apéndice 3.

Codificación de los datos

Las construcciones discursivas sobre la Identidad de Aprendiz fueron identificadas y categorizadas a través de la codificación de la transcripción de cada una de esas entrevistas en el software Atlas.ti (versiones 9 y 22), aplicando el sistema de códigos propuesto en el Protocolo de análisis de las entrevistas (ver Apéndice 3).

La codificación fue llevada a cabo a través de revisión de pares, contando con tres analistas abocados a la tarea de codificar las entrevistas, con encuentros semanales de negociación de las

codificaciones que no presentaban acuerdo por unanimidad. Ante los desacuerdos, los analistas llegaban a algún tipo de acuerdo a través del diálogo y esos acuerdos fueron incorporados al protocolo de análisis de las entrevistas.

Análisis e interpretación de las categorías y cómo se relacionan entre sí

Una vez codificadas todas las entrevistas, se contabilizó la frecuencia de los diferentes códigos en total y para cada una de ellas en el marco de las ESA identificadas a través de la misma codificación. Luego se realizaron varios procesos de clasificación y agrupamiento de los códigos y de las entrevistas.

Primero, se identificaron las frecuencias de menciones de las distintas características identificatorias de las ESA, distinguiendo ESAG y ESAE; y, posteriormente, se identificaron las coocurrencias de las categorías de codificación.

En segundo lugar, se confeccionaron grupos de códigos según las dimensiones de la caracterización de las ESA y la Identidad de Aprendiz, y se realizaron tablas cruzadas de todos los códigos entre sí, con especial énfasis en el análisis del cruce entre los códigos AR e IDA con los demás códigos. De esta forma, se logró identificar los códigos que más se repetían así como las coocurrencias de códigos con mayor densidad de frecuencia, lo que dió paso a la posibilidad de seleccionar los fragmentos más significativos de las entrevistas en función de los intereses teóricos de la tesis, de cara a la construcción de los resultados de análisis temático en profundidad.

Seleccionados estos fragmentos, se realizó un cuadro de fragmentos por caso (o entrevista) en el que se señaló el tema central de cada uno de ellos, logrando identificar cuatro focos temáticos generales para el total de entrevistas seleccionadas para el análisis (15), estos son:

1. Permeabilidad y conexión de elementos de las ESA entre contextos de actividad-
2. Los intereses como motor en el aprendizaje y en la construcción de los EPA.
3. Los entornos personales de aprendizaje en las experiencias subjetivas de aprendizaje.
4. Los EPA en los procesos de re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz

A continuación, se agruparon los fragmentos por tema y se identificaron sub-temas, del análisis de estos fragmentos, clasificados de esta manera surgieron los resultados, los que se asociaron con cada una de las preguntas y objetivos de la investigación.

Selección y redacción de los resultados

La selección y redacción de los resultados se ordenó en dos grandes segmentos:

1. Experiencias Subjetivas de Aprendizaje: características, elementos y construcción de entornos personales de aprendizaje.
2. Identidad de Aprendiz: impactos de los Entornos Personales de Aprendizaje en su construcción.

En el primero, el foco está en las características y elementos de las ESA con TDIC, manteniendo una continuidad y vínculo con los resultados de la Fase 1. En el segundo, el foco está en la re-co-construcción de los significados de una misma como aprendiz en el marco de las ESA y de los EPA.

4.5. Reflexividad | Criterios de calidad | Consideraciones éticas

4.5.1. Reflexividad | Criterios de calidad

Más allá de las garantías éticas mínimas necesarias, que serán explicadas en el próximo apartado, en este nos interesa, especialmente, centrarnos en un recorrido reflexivo por el que nos ha llevado la tesis, sin que lo hubiésemos planificado de antemano.

Para desarrollar nuestros criterios de calidad nos basamos en los desarrollos teóricos de las epistemologías decoloniales, específicamente en el campo de la producción de conocimiento desde una orientación feminista. Esta orientación nos habilita e invita a realizar un ejercicio de transparencia reflexiva, o a lo que algunas epistemologías feministas refieren como “objetividad fuerte”, la posición epistémica que permite la vinculación de puntos de vista que difieren y que, a través de los campos de tensión y conflicto que generan, producen conocimiento de mayor calidad (García Dauder, 2018). Esta posición se instala en oposición al artificio del “objetivismo patriarcal”, y nos permiten preguntarnos por la relación de los conocimientos con nuestra historia, nuestra posición en la sociedad, reconocer el lugar desde el que estamos hablando, ya que no existe un único punto de vista posible ni una sola verdad a descubrir por una investigadora o un investigador imparcial (Leyva, 2011). Es así que podemos comprender la “objetividad fuerte” como la producción de conocimientos situados, responsables y comprometidos (Haraway, 1995 en Ruiz y García, 2018), que implica también una “reflexividad fuerte”

sobre esa misma producción, es decir, sobre los procesos de investigación (Harding, 1996; Guber, 2014 en Ruiz y García, 2018).

En el ejercicio de esta reflexividad fuerte, Dau García y Marisa Ruiz (2019a), aplicando la metáfora del fuera de foco cinematográfico, comprenden la producción científica, justamente, como el recuadro que limita la realidad observada, originariamente a través del lente de la cámara y, en el ámbito científico, a través del enfoque investigador. Así, proponen el desafío de centrarse en el fuera de campo, en lugar de en el campo visual o visualizado, centrarnos en aquello que encuadra lo visibilizado, identificando dos núcleos:

1. El de la ignorancia, aquello que no se conoce, y que Nancy Tuana (2006) coloca en 5 modalidades: (1) saber que no se sabe y que no importe; (2) no saber que no se sabe; (3) no querer que se sepa algo que ya se sabe; (4) no querer saber por propia voluntad; (5) no saber por cuidado, una ignorancia desde el cuidado.
2. El de los excedentes de la investigación, aquello que se elimina o que se borra porque sobra, donde reconocen cinco rincones: (A) el cuerpo, (B) las emociones, (C) lo colectivo, (D) el poder y (E) el activismo (García y Ruiz, 2019a). Lugares que son invisibilizados en la producción científica, aún siendo el sostén que permite la misma, porque no existe el conocimiento descontextualizado, y estos constituyen el perímetro de los conocimientos situados y las garantías de la producción de conocimiento responsable.

Para llevar adelante nuestro propio ejercicio de reflexividad fuerte en función de esta investigación, tomamos tres de los cinco rincones diferenciados por Dau y Marisa (García y Ruiz, 2019): las emociones, los cuerpos y el poder.

Aquí no tomamos las emociones como objeto de estudio sino como instrumento mediador -en sentido vygotskiano- en nuestro acercamiento al objeto de estudio, haciendo foco en su impacto sobre nuestra comprensión de la realidad. Tampoco tomamos las emociones pensando en su gestión en términos éticos y/o instrumentales, sino en función de su valor epistémico y político, de modo de no desatender un hecho que, aunque se quiera negar en pos de la neutralidad científica, no deja de existir, e ignorándolo se desaprovecha (García y Ruiz, 2019b). Nos referimos a las emociones como el motor para la producción científica, parte del contexto de descubrimiento de las hipótesis que impulsan el estudio (Pérez y García, 2017). Pretendemos así integrar las epistemologías del fuera de campo, dándole visibilidad a aquellos aspectos que, en otro tipo de trabajo, no serían mencionados, serían el marco invisible, que permite la visibilidad de lo que será estratégicamente seleccionado para ser mostrado,

según la concepción tradicional de la ciencia y la epistemología dominantes durante gran parte del siglo XX (Pérez y García, 2017).

Así, podemos identificar cómo el propio proceso de producción de conocimiento permite la reflexión sobre la relación entre el tema de estudio y la propia trayectoria de vida, en un camino de permanente reflejo entre el tema estudiado y la propia historia, resignificándola, así como al lugar del aprendizaje en esta, en la identidad de la investigadora/aprendiz, entonces es la Identidad de Aprendiz propia la que está siendo estudiada y co-construida. La co-construcción (o re-co-construcción, ya que nunca partimos de cero) es un hilo conductor de toda esta tesis, y es intrínseca del encuentro entre las personas participantes en cualquiera de las posiciones de una investigación. Esto implica, no la co-construcción del objeto de estudio sino de las personas, tanto participante como investigadora, e incluso el contexto, la realidad en la que están inmersas se co-construye, considerando -especialmente- que ese es uno de los objetivos de la investigación, la transformación de la realidad.

Pero para que esta co-construcción del objeto acontezca son necesarias prácticas articuladoras, que se produzcan en el marco de un proceso dialógico que, consciente de las posiciones diversas, se funda en el respeto y la escucha mutua (Leyva, 2015 en Ruiz y García, 2018), y no en una imposición de la mirada de la investigadora. Haraway (1999 en Ruiz y García, 2018) identifica estas prácticas como una *política semiótica de la articulación*, en las que sujeto/objeto de investigación se construye a partir de la articulación y el acompañamiento en conciencia de la desigualdad de posiciones, a partir de la conexión y responsabilidad respecto al mismo. En contraposición a la *política semiótica de la representación*, en la que se prioriza la distancia del sujeto/objeto y el desconocimiento de los valores y emociones que se encuentran en la base de la producción de conocimiento (Haraway, 1999 en Ruiz y García, 2018).

Por tanto, pensar desde estas epistemologías, nos obliga a repensar el lugar del sujeto/objeto de investigación, en términos de participante activo de la misma. Es necesario que la investigación se plantee desde la posibilidad de co-construir los instrumentos de análisis y reflexión que le permitan al sujeto comprender su situación y poder buscar formas de transformación (González, 1993 en García y Guzmán, 2019).

El desafío radica en que, para la investigación epistemológicamente más tradicionalista, no todos los cuerpos tienen las mismas ventajas epistémicas, clasificándolos como referentes de mayor o menor autoridad cognitiva, en función de algunas características que presentan diferentes valías en las sociedades patriarcales. Así, el género, la raza, la clase, la orientación sexual, la salud, etc., se pueden constituir como ejes de opresión produciendo diversas formas de discriminación epistémica.

Consideramos que las y los aprendices sufren estas violencias epistémicas que les han desacreditado como autoridades cognitivas (García Dauder, 2019), mucho se habla sobre sus procesos de aprendizaje, pero con escasa escucha y vías de comprensión de su propia experiencia y conocimiento.

En este sentido, metodológicamente, el diseño de la investigación en cuestión propone poder compartir la herramienta analítica de la Identidad de Aprendiz con los participantes, a través de las entrevistas, como una manera de socializar y enriquecer el conocimiento, y promover la co-construcción de instrumentos de análisis que permitan comprender las causas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y buscar vías de transformación y empoderamiento. Jerarquizando así la Identidad de Aprendiz de los participantes como una identidad epistémica valiosa, en contraposición a la construcción de identidades en desventaja epistémica (Tuana, 2006), promovidas históricamente por los sistemas de opresión funcionales a los grupos o instituciones privilegiados (García Dauder, 2019).

De este modo, en el movimiento migratorio de pasar a concebir un sujeto de conocimiento, donde antes se veía un objeto de estudio, existe un privilegio epistémico, según Hill Collins (1998 en Curiel, 2014), lo que implica un cambio en las relaciones de poder entre los sujetos en una investigación. Esta migración, instala una perspectiva dialógica, que implica una revisión de las relaciones de poder, una re-co-construcción histórica a través de la narración y el intercambio, transformando la producción de conocimiento en una co-construcción colectiva, alejada de la visión más instrumental y extraccionista (Ruiz y García, 2018).

En este sentido, Oliveira y Guimarães (2016) entienden la construcción de conocimiento como una reconstrucción personal de signos sociales, en consecuencia a una relación reflexivo-interpretativa entre el sujeto cognoscente, el objeto a ser conocido y el Otro, en el marco cultural en el que estos se encuentran. Esta concepción da cuenta del dinamismo y complejidad de la vida relacional y, por consiguiente, la necesidad de un abordaje epistémico dialógico en los estudios en psicología de la educación, especialmente desde una mirada socioconstructivista. Jensen y Guimarães (2019) argumentan la imposibilidad del monologismo en las interacciones psicosociales, y toman la asociación que realiza Bakhtin (1986) entre el discurso monológico y la perspectiva autoritaria, que no permite la negociación de significados ni de sentidos. Consideramos que más que no permitir esta negociación, lo que hacen estas perspectivas es no reconocerla, invisibilizarla, porque igualmente sucederá. Y el peligro de estas perspectivas es perderse la producción de conocimientos que sucede en ese campo de negociación, co-construcción y coautoría, pecando así de múltiples y profundas limitaciones epistemológicas, en las que en esta investigación haremos un esfuerzo por no caer.

Finalmente, un criterio de validez con el que nos gustaría cerrar este segmento, es el propuesto por Geelan (2006) plausible de aplicarse a los textos fenomenológicos, en relación con su capacidad para generar algún efecto en la persona que los lee. Especialmente cuando estimulan una reflexión sobre las experiencias subjetivas propias, diversos autores le han dado en llamar una epifanía de significado (Van Manen, 1997 en Ayala, 2008). Sostienen que un texto fenomenológico debería llevar al lector a experimentar algo así como una re-co-construcción de significados del yo del lector (Saballa, 2019). Por tanto, los comentarios sobre los efectos de esta tesis en la reflexión sobre las experiencias subjetivas propias de quien la lea, serán una parte de nuestro proceso de validez académica, así como en el fuero personal.

4.5.2. Consideraciones éticas

En el entendido que este estudio cumple con las definiciones de Investigación e Investigación que involucra seres humanos, definidas en el Decreto 379/008 aprobado por el Consejo de Ministros el 4 de agosto de 2008, es menester realizar consideraciones sobre los aspectos Éticos -y especialmente Bioéticos- del mismo. Estas reflexiones, además, permiten contar con la aprobación del organismo institucional correspondiente, en este caso el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología de la Udelar, que resolvió otorgar aval a este proyecto de investigación el 28 de febrero de 2019, Exp. 191175-000840-18 (ver Anexo 1).

Siguiendo las exigencias éticas y científicas fundamentales en el marco de los derechos humanos planteadas en el Decreto 379/008, la participación de los individuos dependerá de la aceptación expresa de un consentimiento libre e informado, cumpliendo con lo establecido en el Artículo 9º de la Ley Nº18.331 de Protección de datos personales y acción de “*Habeas Data*” (2008), y en los Artículos 5º y 6º del Decreto CM/813 aprobado por el Consejo de Ministros el 31 de agosto de 2009. De esta manera se garantiza el respeto de su dignidad e integridad, atendiendo a su autonomía y procurando su seguridad y bienestar, razón por la que las personas podrán elegir desistir de la participación en el estudio, en cualquier momento que lo consideren, lo cual se les comunica en ese mismo consentimiento informado. También se prevé que las personas participantes tengan la posibilidad de revisar la transcripción de su entrevista de considerarlo necesario y solicitarlo, asegurando su aceptación de la misma a través de un documento escrito, como lo disponen los Derechos de rectificación, actualización y supresión, establecidos en los Artículo 10, 11 y 13 del Decreto CM/813 (2009).

Respecto a la ponderación de riesgos y beneficios que implica la participación en el estudio, consideramos que están dadas las condiciones para que los primeros sean minimizados y evitados (principio de no maleficencia), especialmente a la luz de los beneficios que consideramos el mismo permite a los participantes. En este sentido, consideramos este proyecto muy valioso en términos de aportar a disminuir la brecha entre el desarrollo pleno actual de la Sociedad de la Información y una educación formal que continúa orientándose a satisfacer necesidades de la Sociedad de la Revolución Industrial, siguiendo una tradición de aprendizaje repetitivo, que continúa educando en una lógica lineal y secuencial, pretendiendo una objetividad que insiste en centrarse más en la enseñanza que en el aprendizaje.

En este marco, las TDIC imponen cambios en los modos de la educación tradicional, articulándola con otros contextos y nichos de aprendizaje, en la búsqueda de construir aprendizajes personales socialmente relevantes y significativos. Consideramos que este estudio facilitará a las personas participantes la, actualmente, necesaria comprensión de los EPA que construyen, y cómo usarlos para aprender de la manera más eficaz y pertinente. Ya que esta comprensión y aprendizaje, así como el manejo social e instrumental de las TDIC, impactará en su desarrollo personal, social y profesional.

En el único aspecto en el que podríamos ubicar uno de los peligros de esta investigación, es en la reconstrucción histórica de las ESA, especialmente cuando su objetivo es reconstruir un aspecto identitario, puede ser movilizador en un nivel emocional y psicológico y, por tanto, es necesario tomar las precauciones necesarias. La forma que hemos encontrado de disminuir el impacto emocional en este sentido es garantizar que las entrevistas sean realizadas por personas con experticia en psicología, con especialización en el campo de la Educación, y conocimiento de la temática de investigación, de hecho, las entrevistas fueron llevadas a cabo, en su totalidad, por la responsable de esta tesis. Asimismo, contamos con el aval del Pro rector de Enseñanza de la Udelar desde el 8 de agosto del 2018 (ver Anexo 2).

De manera de reservar y garantizar la privacidad y confidencialidad de los datos (derecho a la protección de datos personales es inherente a la persona humana según la Ley Nº18.331, 2008), para evitar la identificación de los sujetos de investigación; y la posibilidad de estigmatización o perjuicio de los mismos por el uso indebido de la información; se utilizará una metodología para identificar los materiales, de manera de realizar una disociación de datos (como lo establece la Ley Nº18.331, 2008, en su artículo 4º, inciso "G"). De este modo, cada caso seleccionado para realizar una entrevista será

identificado siguiendo el siguiente formato: Edad_inicial del género_sigla de Área de la Udelar_avance en la carrera (bajo o alto)_3 últimos dígitos del documento de identidad; un ejemplo del identificador que encabeza una entrevista sería: 35_F_ASA_alto_154. Esto permite identificar fácilmente las características sociodemográficas y académicas de cada caso, mientras se garantiza también la correcta identificación del mismo y se mantiene el anonimato de la persona, con el identificador de la entrevista. Igualmente, damos las garantías que los datos recogidos en el trabajo de campo de este estudio serán utilizados a los fines propuestos por el mismo, atendiendo al Principio de finalidad descrito en el Artículo 8º de la Ley N°18.331 (2008).

Finalmente, los resultados del estudio se harán llegar directamente a los participantes, así como se difundirán entre la comunidad académica y científica mundial, garantizando la preservación del anonimato de los mismos.



Capítulo 5. Resultados y análisis

En este capítulo desarrollamos y analizamos los principales resultados obtenidos en las dos fases del estudio. Como hemos hecho en las diferentes secciones del Capítulo 4. Método, en primer lugar, nos ocupamos de la Fase 1, el estudio cuantitativo sobre experiencias subjetivas de uso de dispositivos digitales, aplicaciones digitales y redes sociales en línea en general y para aprender en distintos contextos de actividad; y en segundo lugar, exponemos los resultados y reflexiones surgidos de la Fase 2, el estudio cualitativo sobre la reconstrucción de los significados sobre sí cómo aprendiz.

5.1. Estudio cuantitativo sobre experiencias subjetivas de uso de dispositivos digitales, aplicaciones digitales y redes sociales en línea en general y para aprender en distintos contextos de actividad

Para esta fase, seleccionamos algunas de las preguntas correspondientes a cada uno de los tres objetivos propuestos en nuestra investigación que consideramos particularmente relevantes para dar respuesta mediante el estudio cuantitativo. Asimismo, identificamos las dimensiones del cuestionario EPAD.EU que podrían aportar a la construcción de la información necesaria para desarrollar estas respuestas y explicaciones, como expresamos en la siguiente tabla 5.1.

Tabla 5.1

Objetivos y preguntas de investigación que se responden con los resultados de la Fase 1 y dimensiones del cuestionario que se analizan a tales fines

OE	Preguntas de investigación	Dimensiones del cuestionario	Tipo de pregunta en el cuestionario
1	1.1. ¿Cuáles son los principales dispositivos digitales, aplicaciones digitales y redes sociales en línea que utilizan las personas, y cuáles sus características?	1. Frecuencia de uso de TDIC.	Escala Likert.
	1.2. ¿Qué elementos o aspectos de las experiencias utilizando dispositivos, aplicaciones y redes sociales comparten las personas entre el contexto universitario y los otros contextos de su vida cotidiana?	2. Contextos de uso de TDIC en general (sin aprendizaje).	
2	2.1. ¿Cuáles son los usos que hacen las personas de los dispositivos, aplicaciones y redes sociales en las experiencias subjetivas de aprendizaje, dentro y fuera de la institución?	3. Contextos de uso de TDIC con aprendizaje.	Cuadro de doble entrada de múltiple opción.
	2.2. ¿Cuáles son los principales aprendizajes realizados a través del uso de dispositivos, aplicaciones y redes sociales, identificados por las personas?	4. Aprendizajes realizados con TDIC. 5. Participación en actividades con TDIC en la Udelar.	Cuadro de doble entrada de múltiple opción. Escala Likert.
3	3.3. ¿Existen diferencias entre la disposición de las personas ante experiencias de aprendizaje con y sin dispositivos, aplicaciones y redes sociales?	6. Valoración de los usos de las TDIC en la Universidad.	Escala Likert.
	3.4. ¿Cuáles son las otras personas significativas presentes en las experiencias subjetivas de aprendizaje con dispositivos, aplicaciones y redes sociales, qué tipo de comunicación establecen con ellos, y de qué manera les afectan como aprendices?	7. Personas con las que se comunican a través de redes sociales y aplicaciones.	Cuadro de doble entrada de múltiple opción.

Apuntando al aprovechamiento de la riqueza provista por la diversidad y amplitud de la muestra, así como por la pluralidad y complejidad de las variables producidas tanto por los ítems de datos sociodemográficos y de trayectorias de aprendizaje del cuestionario, como por las preguntas temáticas, este apartado se organiza en cuatro subtítulos: 5.1.1. Características de los usos de dispositivos digitales, aplicaciones y redes sociales en la vida cotidiana; 5.1.2. Los usos de dispositivos, aplicaciones y redes sociales en el contexto universitario y en otros contextos; 5.1.3. Principales aprendizajes identificados por las personas y actividades de aprendizaje universitarias en las que participan utilizando dispositivos, aplicaciones y redes sociales; 5.1.4. Valoración del uso de los dispositivos, aplicaciones y redes sociales en actividades de la Universidad.

Dentro de cada subtítulo, la información se analiza en términos generales para la muestra total y diferenciando los resultados según los diferentes criterios del muestreo polietápico -área de conocimiento u oferta académica y género-; los perfiles de uso confeccionados a partir de los promedios y medianas de frecuencia de uso y valoración de los usos a partir de los resultados de esta fase de la investigación; y ciertos datos de nuestro interés sobre las trayectorias personales de aprendizaje de las personas tomando, tres criterios más: el avance en la carrera -alto o bajo-, el uso o no de alguno de los dispositivos del Plan Ceibal o del Plan Ibirapitá en su trayectoria previa al ingreso a la Udelar, y el llenado del cuestionario antes o luego del día 1º de abril de 2020 -a 20 días de la instalación de la pandemia mundial por el virus SARS-CoV-2 en Uruguay-.

En el nivel de análisis de la muestra total los resultados obtenidos se presentan y analizan atendiendo a la clasificación de las TDIC propuesta en el Capítulo 4. *Método*. Luego, en los siguientes niveles se expresan y analizan los resultados en función de las TDIC en su conjunto, no diferenciadas por su clasificación, porque las características y complejidad de la información hacen muy difícil su segregación.

Habida cuenta de la finalidad de nuestro estudio, comenzamos a acercarnos a nuestros objetos de estudio desde la mirada sobre las características y elementos constitutivos de los EPA de las personas que cursan carreras de grado en la Udelar, de forma que podamos abordar las preguntas del objetivo 1 y, a partir de allí ir construyendo un hilo conductor para dar respuesta a las preguntas de los objetivos 2 y 3.

5.1.1. Características de los usos de dispositivos digitales, aplicaciones y redes sociales en la vida cotidiana

Con el objetivo de identificar las características del uso de las TDIC en términos generales, primero hacemos foco en el uso y la frecuencia de uso de cada una de las TDIC indagadas en el cuestionario EPAD.EU. Los resultados de la frecuencia de uso de las TDIC fueron ordenados en función del cálculo de la media de uso, como exponemos en la Tabla 5.2, donde podemos observar cuáles son las herramientas con mayor presencia en los entornos cotidianos de las personas.

Yendo a los resultados de la sistematización de las respuestas al cuestionario, en lo que refiere a la frecuencia de uso de las TDIC en general, dentro de las redes sociales en línea destacan WhatsApp e Instagram y a estas se le suman otras aplicaciones digitales como el correo electrónico o *Youtube*, siendo los teléfonos móviles con Internet y la computadora *laptop* los dispositivos digitales más utilizados. Destacamos que *Whatsapp* es la única TDIC que todas las personas contestaron que utilizan con algún tipo de frecuencia, razón por la que su puntuación mínima es 1 -a diferencia de las otras, que presentan una puntuación mínima valor 0, que corresponde a que en al menos un caso no se contestó a esa opción, se dejó vacía esa casilla, en cuyo caso el software puntúa 0, sin contestar- por esta misma razón también es la única que presenta un rango menor a 4, lo cual fortalece su posición como la principal TDIC utilizada por las personas de la muestra.

Tabla 5.2

Frecuencia de uso de las TDIC en función del cálculo de la media (\bar{x})

TDIC	Media (\bar{x})	Puntuación máxima	Puntuación mínima	Rango
WhatsApp	3,96	4	1	3
Teléfono móvil con Internet	3,89	4	0	4
Correo electrónico	3,68	4	0	4
Youtube	3,51	4	0	4
Instagram	3,43	4	0	4
Computadora Laptop	3,32	4	0	4

TDIC	Media (\bar{x})	Puntuación máxima	Puntuación mínima	Rango
Cámara de fotos y videos	3,2	4	0	4
Google Drive	3,15	4	0	4
Facebook	3,03	4	0	4
App para PDF	2,98	4	0	4
App para textos	2,95	4	0	4
Netflix	2,89	4	0	4
App de Mapas	2,68	4	0	4
Notas/Apuntes	2,53	4	0	4
TV digital	2,48	4	0	4
Chat de Instagram	2,47	4	0	4
Spotify	2,43	4	0	4
Calculadora	2,44	4	0	4
Google+	2,28	4	0	4
Twitter	2,21	4	0	4
Impresora multifunción	2,2	4	0	4
App para videollamadas	2,05	4	0	4
App para editar fotos	1,96	4	0	4
Messenger	1,95	4	0	4
Pinterest	1,76	4	0	4
Grabadora de voz	1,7	4	0	4

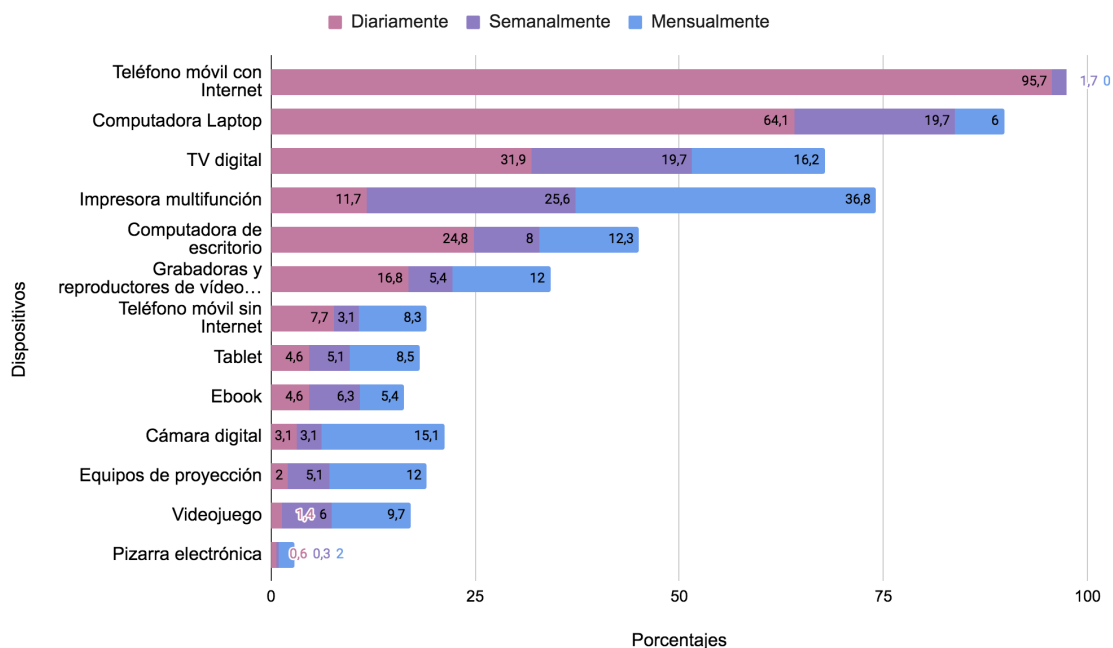
Nota: la pregunta del cuestionario a la que corresponden estos resultados fue formulada con escala Likert.

Los dispositivos, aplicaciones y redes sociales restantes que no aparecen en la tabla precedente presentaron una mediana de frecuencia de uso igual a 1, comenzando por la computadora de escritorio que se ubica en el margen con una mediana de 1 y una media de 1,98, y continuando -en orden descendente de mediana- con las Grabadoras y reproductores de vídeo y sonido digital, las App para videos, *Dropbox*, Teléfono móvil sin Internet, *LinkedIn*, *Tablet*, *Ebook*, Cámara digital, Equipos de proyección, Videojuegos, *Telegram*, App para audio, *Snapchat*, *Ever Note*, *Reddit*, Pizarra electrónica, *LINE*, *Flickr* y, finalmente, *Viber*.

A continuación, en las figuras 5.1 y 5.2, destacamos el porcentaje de uso, en primer lugar, de los dispositivos digitales, y en segundo lugar de las redes sociales en línea y las aplicaciones digitales, según el criterio temporal por el que se preguntó en el cuestionario -diariamente, semanalmente y mensualmente-, los cuales hemos ordenado según la mediana calculada (expresada en la tabla 5.2). De esta forma, no solo describimos cuáles son las TDIC que componen en mayor medida los entornos de las personas participantes, sino cómo se distribuye temporalmente ese uso.

Figura 5.1

Características de uso del total de dispositivos digitales según frecuencia (%)



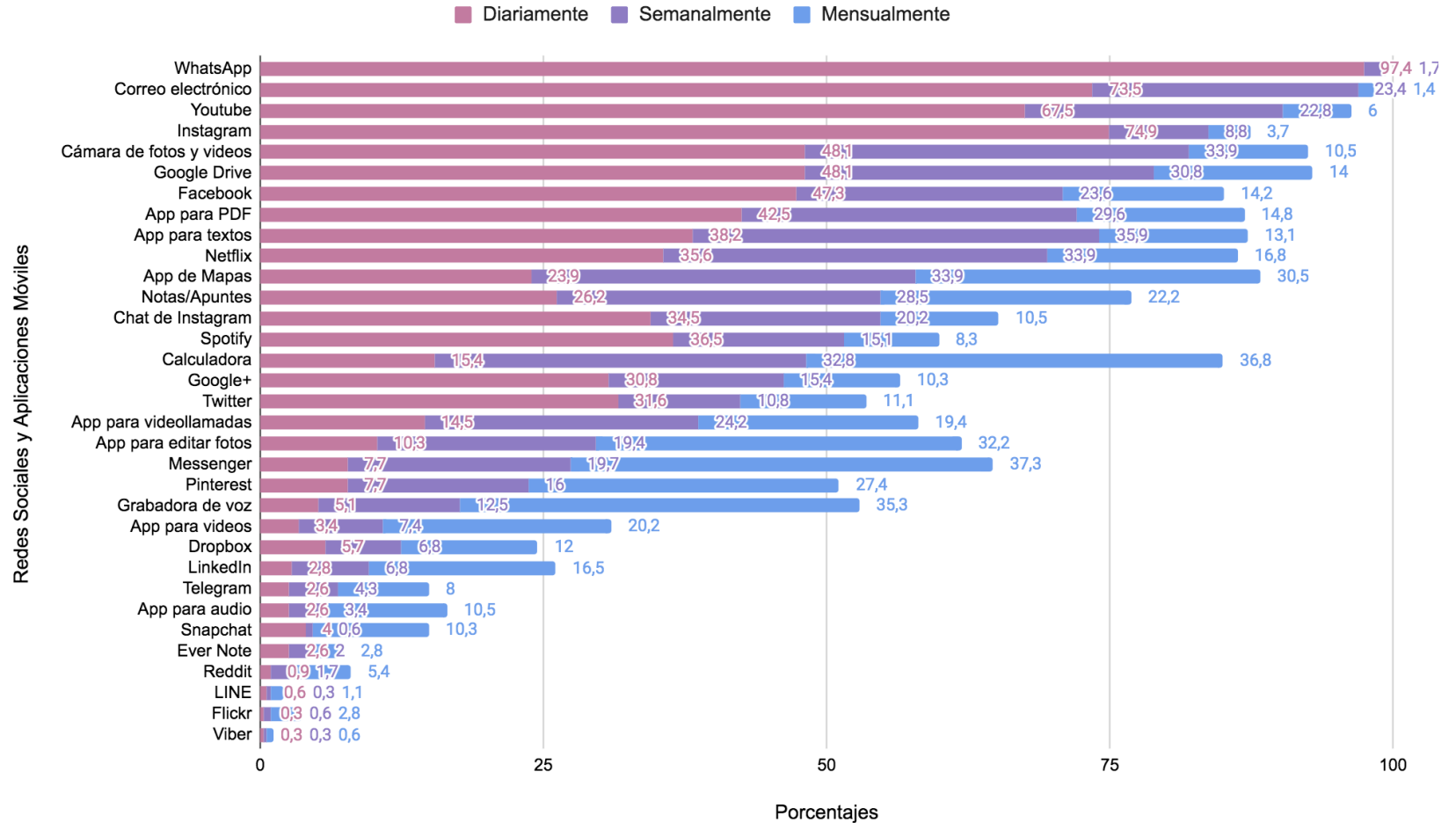
Nota: la pregunta del cuestionario a la que corresponden estos resultados fue formulada con escala Likert.

En estos casos -como explicamos en el *Capítulo 4. Método*- las opciones estaban ponderadas, siendo Diariamente = 4, Semanalmente = 3, Algunas veces al mes = 3 y No utiliza = 1 (dato que no representamos en la gráfica por no considerarlo relevante para este análisis). Es por esto que hay muchas TDIC que presentan un porcentaje de usos totales mayor, pero una mediana menor. Este es el caso de la impresora multifunción, por ejemplo, que si bien porcentualmente suma mayor puntuación que la TV digital, la última presenta un mayor porcentaje de usos diarios, y por tanto una mayor mediana, mientras que los usos de la impresora son mayoritariamente mensuales y semanales, lo que hace que su mediana de frecuencia de uso descienda; lo mismo sucede con la cámara digital, los equipos de proyección y los videojuegos, en comparación con los libros electrónicos o *Ebook*, por ejemplo.

Con las redes sociales en línea y las aplicaciones digitales sucede algo similar, como se puede ver en la figura 5.2 en la siguiente página. En términos porcentuales podemos observar un salto en la frecuencia de uso diaria entre las cuatro primeras aplicaciones -*WhatsApp*, Correo electrónico, *Youtube* e *Instagram*- y el resto de las redes sociales en línea y aplicaciones digitales listadas. De las cuatro más destacadas, *Youtube* es la que presenta un menor porcentaje de usos diarios, sumando un 67,5%, mientras que las aplicaciones que le siguen en porcentaje de uso diario, en orden descendente son la cámara de fotos y video y *Google Drive*, ambas con un 48,1%, lo que hace una diferencia de casi 20 puntos porcentuales. A partir de estas herramientas, si bien los porcentajes de uso diario comienzan a disminuir, los porcentajes de uso semanal se amplifican, contando con el porcentaje más alto *Netflix*, con un uso semanal por parte de un 33,9% de la muestra total. Un caso que llama la atención a simple vista es el de la calculadora, que si bien es una de las aplicaciones que menos se utiliza con frecuencia diaria, presenta el porcentaje de uso mensual más alto, con un 36,8% y uno de los porcentajes más alto de uso semanal por un 32 % de la muestra total.

Figura 5.2

Características de uso del total de redes sociales en línea y aplicaciones móviles según frecuencia (%)



Nota: la pregunta del cuestionario a la que corresponden estos resultados fue formulada con escala Likert.

puede notar que en la oferta académica o área de conocimiento existe una diferencia en las medianas de frecuencia de uso entre el Área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y del Hábitat (ATCNH) y el resto de las ofertas, que la posicionan como la que mayor uso hace de las TDIC. Asimismo, los Ciclos Iniciales Optativos (CIO) le siguen en frecuencia de uso, según sus medianas, probablemente por tratarse de una oferta radicada en sedes universitarias descentralizadas a lo largo y ancho del país y que, desde sus proyectos fundantes, cuentan con mayor oferta de actividades virtuales y a distancia.

Tabla 5.3

Frecuencia de uso de TDIC en general según cada conglomerado y criterios de interés (Me)

Criterios de muestreo	Categorías	Diario	Semanal	Mensual
Área de conocimiento	ATCNH	4	4	3
	ASA	4	3	3
	AS	4	3	3
	CIO	3,5	3,5	3,5
	CC	4	3	3
	Perfil 1	5	3	3
Perfiles	Perfil 2	4	3	4
	Perfil 3	4	4	4
	Perfil 4	4	3	3
Plan Ceibal	Ceibal Sí	4	4	4
	Ceibal No	4	3	3

Nota: la pregunta del cuestionario a la que corresponden estos resultados fue formulada con escala Likert.

Si observamos el comportamiento de los perfiles, vemos que el Perfil 1 -usos altos + valoración alta- es el único que presenta una mediana de usos de TDIC diarios de 5, no la más alta de todas las frecuencias entre todos los perfiles, sino que al ser de uso diario tiene mayor ponderación y peso que las medianas de uso semanal y mensual; por lo que podemos decir que las personas de este perfil usan las

TDIC con mayor frecuencia que los otros perfiles. Otro perfil que se destaca en este sentido, es el Perfil 3 -usos altos + valoración baja-, presentando medianas de 4 en todas las frecuencias, coherentemente con la descripción de este perfil, basada en una mediana de usos alta. Podemos decir entonces que la valoración de las TDIC en términos de satisfacción, competencia y motivación impactan en los usos, ya que de los dos perfiles con usos altos de las TDIC el que tiene la máxima mediana es el que además tiene un promedio de valoración alto.

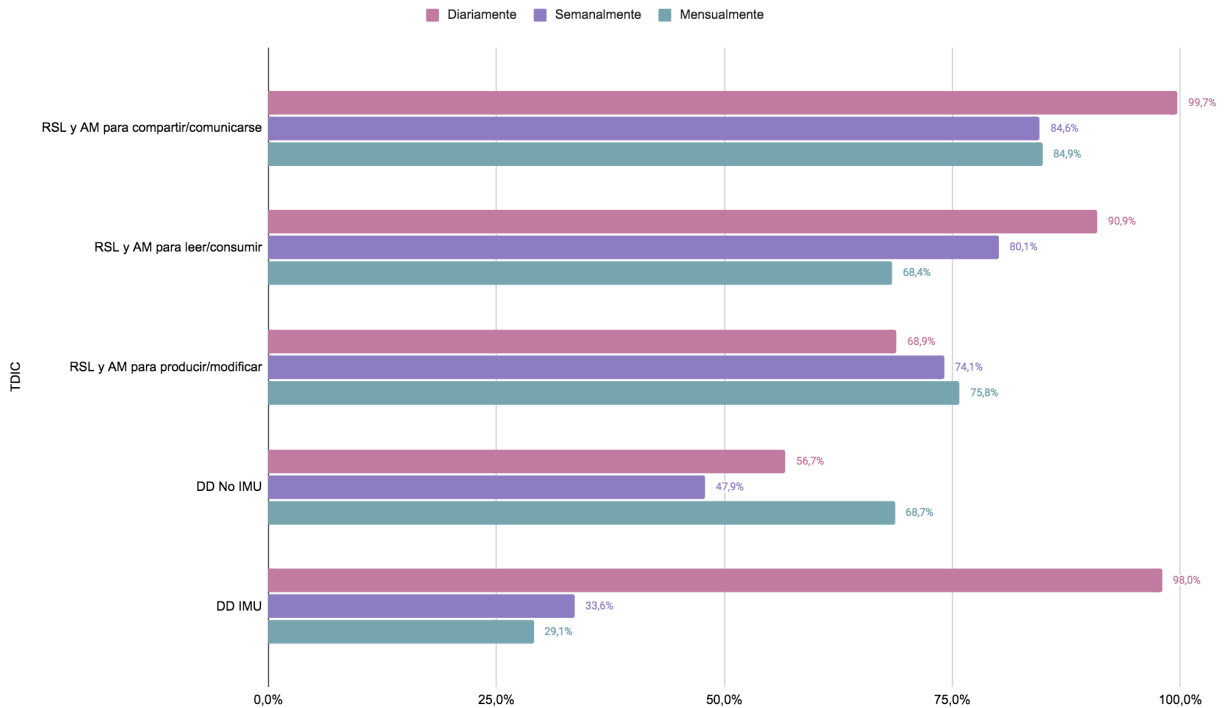
En los criterios muestrales de género, avance en la carrera y llenado del formulario antes o después del COVID-19 no se observan diferencias. Dónde sí se pueden observar es en el uso de dispositivos del Plan Ceibal o Ibirapitá previo al ingreso a la Universidad, estableciéndose que quienes utilizaron estos dispositivos presentan medianas de frecuencia de uso mayores que quienes no lo hicieron.

Ahora bien, hasta aquí hemos analizado el uso y la frecuencia de uso de cada una de las TDIC y en general, lo que nos da un panorama de conjunto de cuáles son las herramientas más y menos utilizadas por la muestra total y según los diferentes criterios muestrales, así como la distribución temporal de esos usos, lo cual nos brinda un mapeo de la conformación de los entornos digitales de las personas que participaron de esta fase de la investigación. Avanzando en el análisis, también nos interesa conocer los tipos de usos. Es por esto que establecimos una clasificación de las TDIC inspirada, por un lado, en los desarrollos teórico conceptuales de Adell y Castañeda (2010) sobre los EPA, en el caso de las redes sociales en línea y las aplicaciones digitales, y por otro, en función de los desarrollos en torno al impacto de las TDIC inalámbricas, móviles y ubicuas (IMU) en general, y particularmente en el aprendizaje.

Una vez realizada esa clasificación y calculadas las medianas de uso para cada una de las categorías, identificamos que los grupos de TDIC con mayor frecuencia mediana de uso son las redes sociales y aplicaciones que permiten comunicarse y compartir experiencias, objetos y recursos entre las personas ($Me = 2,5$) y las que se utilizan para acceder y abstraer información, lo que en la clasificación llamamos leer o consumir ($Me = 2$); las TDIC que facilitan modificar, producir o crear materiales y recursos y los dispositivos digitales, tanto no IMU como IMU, expresan una mediana de uso de 1,5. Los resultados porcentuales de la frecuencia de usos según la clasificación pueden observarse en la figura 5.4, a continuación.

Figura 5.4

Frecuencia total de uso de TDIC en porcentajes, agrupadas según la clasificación y ordenadas según la mediana.



Nota: la sigla RSL hace referencia a las redes sociales en línea, la sigla AM a las aplicaciones móviles, DD refiere a los dispositivos digitales, e IMU significa inalámbrico, móvil y ubicuo. La pregunta del cuestionario a la que corresponden estos resultados fue formulada con escala Likert.

Como se puede apreciar, si bien los dispositivos digitales IMU son los menos usados atendiendo a la mediana, y a los cálculos de media, son los segundos más utilizados de forma diaria; entre ellos se encuentran los teléfonos celulares que, como vimos anteriormente, presentan el porcentaje más alto de uso dentro de los dispositivos digitales. En el otro extremo, las herramientas digitales que facilitan la comunicación y el compartir no presentan la mayor mediana, media y porcentaje de usos diarios, sino que expresan un uso mensual y semanal también consistente, y que se ubican como los más altos a nivel porcentual para todos los tipos de TDIC.

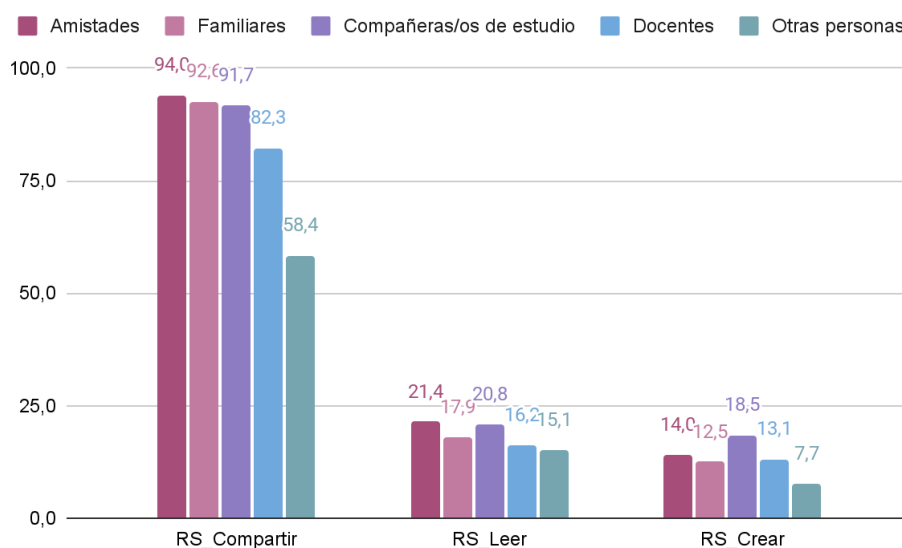
Siguiendo esta alta tendencia al uso de las TDIC para comunicarse y compartir, las personas fueron preguntadas por los grupos de personas con las que mantienen comunicación cotidianamente,

específicamente a través de aplicaciones digitales y redes sociales, con el fin de tener un panorama vincular e ir integrando el aspecto social y relacional personal de los EPA en esta indagación.

Lógicamente son las redes sociales y aplicaciones que permiten compartir y comunicarse las que llevan los mayores porcentajes en esta pregunta, y las aplicaciones de acceso y consumo de información y recursos las que presentan los mejores porcentajes en la comunicación con todas las categorías de personas.

Figura 5.5

Personas con las que se comunican a través de redes sociales en línea y aplicaciones digitales según el tipo de TDIC.



Nota: la sigla RS hace referencia a las redes sociales, siempre considerando que se trata de aquellas en línea. Además, los porcentajes corresponden a la frecuencia absoluta de las respuestas sobre los grupos de personas con quienes se comunican a través de estas TDIC. La pregunta del cuestionario a la que corresponden estos resultados fue formulada con múltiple opción.

Si nos detenemos en las frecuencias absolutas (fi) y los porcentajes de respuesta a cada grupo de personas, sobre el N del total de la muestra (351), encontramos que, en orden descendente, los grupos de personas con las que más se comunican son las amistades, la familia y las compañeras/os de estudio. Entre estos tres grupos y el siguiente *-Docentes-* se observa una diferencia de más de diez puntos, como

se expresa en la tabla 5.4, a continuación.

Tabla 5.4

Grupos de personas con las que se comunica e intercambia a través de redes sociales en línea y aplicaciones digitales

Grupos de personas	fi	%
Amistades	330	94
Familia	327	93
Compañeras/os de estudio	322	92
Docentes	291	83
Otras	211	60
Nadie	175	50

Nota: la pregunta del cuestionario a la que corresponden estos resultados fue formulada con múltiple opción.

Ahora bien, indagando en la comunicación a través de TDIC, ya no según los tipos de red social y aplicación digital sino en función de los criterios de muestreo y de trayectorias de las personas, en la Tabla 5.5 observamos que, en el caso del género, las personas que se autoidentifican como mujeres presentan porcentajes más altos de comunicación con todos los grupos de personas, menos con la categoría *Otras personas*, donde las personas autoidentificadas como hombres presentan un porcentaje de comunicación 13 puntos mayor. Luego, las diferencias más grandes para este criterio se dan en la comunicación con *Familiares* y *Docentes*, donde las mujeres superan el porcentaje de los hombres por 6 y 5 puntos, respectivamente.

En lo que refiere a las diferencias por Área de conocimiento u oferta académica, las personas del ATCNH son las que presentan los mayores porcentajes de comunicación a través de TDIC con todos los grupos de personas, a excepción de la categoría *Otras personas*. Y en todos los grupos de personas, los porcentajes de comunicación a través de TDIC descienden escalonadamente entre el ATCNH, el ASA y el AS, en ese orden. La distancia mayor entre los porcentajes se observa con *Docentes* con una diferencia de 13 puntos entre el ATCNH y el AS.

En el caso de los perfiles, como pasaba con el uso diario, las personas nucleadas en el Perfil 1 son las que presentan los mayores porcentajes de comunicación con, prácticamente, todos los grupos de personas. Y, en los casos en que no es así, empatan el porcentaje con las personas del Perfil 2, o es este

último el que presenta un porcentaje mínimamente mayor al Perfil 1. El Perfil 3 es el que presenta menores porcentajes de comunicación con TDIC con todos los grupos de personas, seguido por el Perfil 4.

Tabla 5.5

Comunicación con distintos tipos de personas a través de redes sociales en línea y aplicaciones digitales

Criterios	Categorías	Grupos de personas									
		Familia		Amistades		Docentes		Pares		Otras Personas	
		Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Género	Mujer (n=275)	260	95	261	95	231	84	253	92	158	57
	Hombre (n=73)	65	89	67	92	58	79	67	92	51	70
	Otro (n=3)	2	67	2	67	2	67	2	67	2	67
Área de conocimiento	ATCNH (n=55)	54	98	54	98	51	93	52	95	32	58
	ASA (n=112)	107	96	107	96	93	83	104	93	72	64
	AS (n=167)	151	90	154	92	134	80	152	91	96	57
	CIO (n=4)	4	100	4	100	2	50	3	75	1	25
	CC (n=9)	8	89	8	89	8	89	8	89	7	78
Avance	Bajo (n=189)	177	94	179	95	157	83	174	92	112	59
	Alto (n=160)	149	93	150	94	133	83	147	92	98	61
Perfil	Perfil 1 (n=117)	115	98	115	98	108	92	115	98	83	71
	Perfil 2	59	98	60	100	52	87	59	98	35	58

	(n=60)										
	Perfil 3 (n=60)	49	82	51	85	44	73	49	82	34	57
	Perfil 4 (n=114)	104	91	104	91	87	76	99	87	59	52
Plan Ceibal	Sí (n=136)	128	94	131	96	112	82	128	94	71	52
	No (n=211)	195	92	195	92	175	83	190	90	137	65
COVID	Antes (n=218)	203	93	207	95	174	80	202	93	124	57
	Después (n=133)	124	93	123	92	117	88	120	90	87	65

Nota: Los porcentajes se calcularon respecto al *n* de respuestas de cada categoría. El grupo de personas *Nadie* no se comparte en esta tabla por considerar que complejiza la lectura de los resultados sin aportar ningún tipo de dato de interés. La pregunta del cuestionario a la que corresponden estos resultados fue formulada con múltiple opción.

En cuanto al criterio de uso de dispositivos del Plan Ceibal, las personas que usan o han usado estos dispositivos, presentan mayores porcentajes de comunicación con todos los grupos de personas, a excepción de *Docentes* y *Otras personas*, pero en todos los casos las diferencias se encuentran entre 1 y 4 puntos, y no más (a excepción del grupo *Otras personas*).

Finalmente, entre las personas que llenaron el formulario antes y después de la instalación de a pandemia mundial por COVID-19, se puede observar que, luego del comienzo de la pandemia presentan un porcentaje mayor de comunicación con docentes a través de TDIC, mientras que los porcentajes se mantienen o bajan en la comunicación con *Familia*, *Amistades* y *Compañeras/os de estudio*.

El criterio de avance en la carrera, prácticamente, no presentó diferencias en ninguno de los grupos de personas.

Realizada la prueba de chi-cuadrado para todos los criterios muestrales, los que presentan $p \leq 0.05$ son el Género cruzado con todas las categorías de personas (menos *Nadie*), y Perfiles cruzado con todas las categorías, menos en el caso de *Otras personas* y *Nadie*. Esto da cuenta de que, tomadas como variables, el género y los perfiles mantienen una asociación estadísticamente significativa con la categoría *Personas con quienes se comunican*.

Partiendo de esta distribución del uso de las TDIC en la vida cotidiana y de las personas con las que mantienen la mayor comunicación e intercambio, seguidamente exploramos las características de estos usos en el contexto universitario y en los otros contextos de actividad.

5.1.2. Los usos de dispositivos, aplicaciones y redes sociales en el contexto universitario y en otros contextos

Nuestros marcos teórico y metodológico nos llevaron a establecer cuatro tipos de contextos además del universitario, que destacamos y diferenciamos del resto por ser en el que radica nuestro interés principal, fruto del anclaje institucional de esta investigación y de las inquietudes y motivación que han llevado a su desarrollo.

Continuando con la división entre redes sociales y aplicaciones y dispositivos digitales, clasificados según sus características y procesos cognitivos que facilitan, exponemos los porcentajes de uso de cada conjunto de TDIC por contexto, y atendiendo al uso en general y al uso para aprender. Como se puede apreciar en la tabla 5.6 y figuras que siguen, tanto en el caso de las redes sociales y

aplicaciones como para los dispositivos digitales los mayores porcentajes se presentan en el uso en general, y no para aprender, en todos los contextos. Además, los contextos de uso con mayor porcentaje de respuesta son los no institucionales –como el ocio, el hogar, y el contexto de relación social– y el universitario.

Si bien hay una diferencia en el orden de estos dos contextos según se trate de dispositivos o de redes sociales y aplicaciones, y si se utilizaron las TDIC para aprender o no. En el caso de los dispositivos, el contexto con mayor frecuencia de uso en general es el no institucional y luego la Universidad, mientras que con el uso de los dispositivos digitales para aprender, y las redes sociales y aplicaciones, sucede a la inversa, como se puede observar en la Tabla 5.6. En ambos casos le siguen los contextos institucionales no educativos -principalmente el trabajo, pero también los contextos de actividad política y religiosa-; finalmente, los contextos de educación tanto formal como no formal presentan los menores porcentajes de todos los contextos, tanto en general como para aprender, constituyéndose en los contextos menos presentes en las respuestas de las personas que participaron de esta investigación.

También podemos observar que, en el caso de la Universidad y de los contextos no institucionales coincide que los porcentajes de usos en general y de usos para aprender son los más altos para el mismo tipo de TDIC, los dispositivos. En el caso de la educación no formal es a la inversa, el tipo de TDIC que tiene mayor porcentaje, tanto en general como para aprender, son las redes sociales en línea y las aplicaciones. Y en el caso de la Educación formal y los contextos institucionalizados no educativos, el porcentaje más alto es de uso de redes sociales y aplicaciones en general.

Asimismo, si observamos las diferencias entre los porcentajes de uso en general y de uso para aprender según el tipo de TDIC, podemos detenernos en que las mayores diferencias se encuentran en el uso de las redes sociales y aplicaciones, donde en todos los contextos es igual o mayor el porcentaje de usos en general que para aprender. Y, las diferencias más grandes entre usos en general y para aprender se da en los contextos de educación no formal e institucionales no educativos.

Tabla 5.6*Frecuencia de uso de las TDIC según se aprende o no en los distintos contextos*

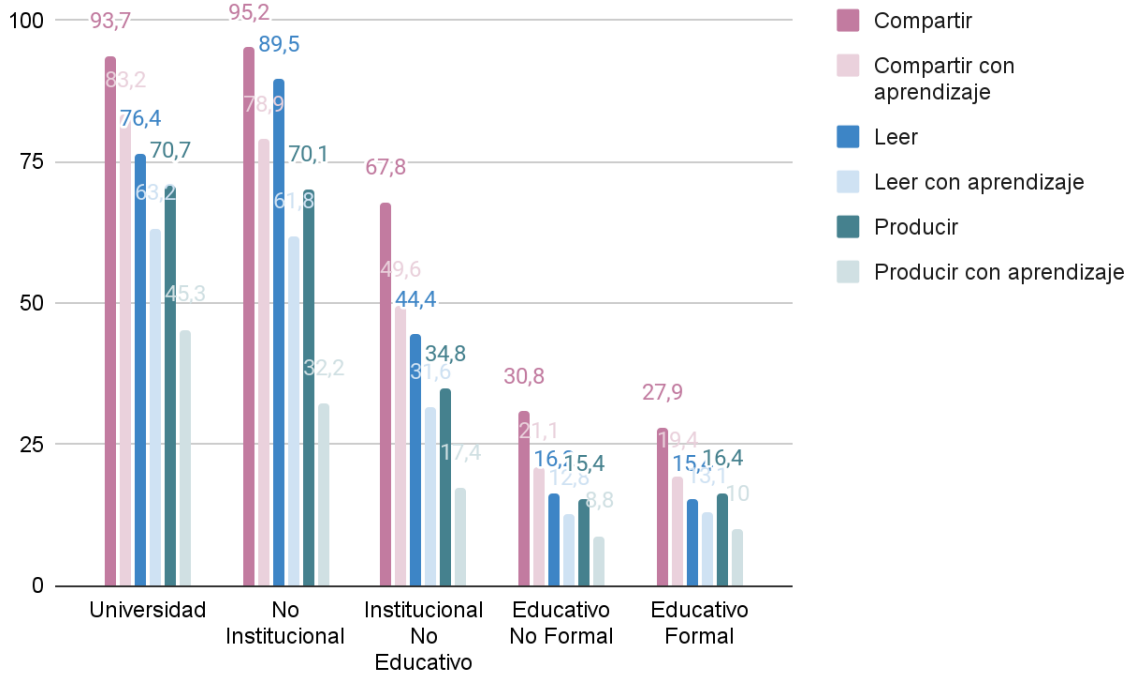
Contexto	TDIC	General		Aprendizaje		Dif. gral. y ap.
		Total	%	Total	%	
Universidad	Dispositivos	334	95	308	88	7
	Redes sociales y aplicaciones	329	94	302	86	8
Educación formal	Dispositivos	92	26	77	22	4
	Redes sociales y aplicaciones	99	28	77	22	6
Educación no formal	Dispositivos	87	25	79	23	2
	Redes sociales y aplicaciones	115	33	83	24	9
No institucional	Dispositivos	342	97	292	83	14
	Redes sociales y aplicaciones	335	95	286	81	14
Institucional no educativo	Dispositivos	217	62	179	51	11
	Redes sociales y aplicaciones	242	69	180	51	18

Nota: Los porcentajes se calcularon respecto al *N* de respuestas del total de la muestra. La pregunta del cuestionario a la que corresponden estos resultados fue formulada con múltiple opción.

Para continuar observando cómo se comporta la percepción de aprendizaje en los diferentes contextos y con uso de las diferentes TDIC, en las próximas figuras que presentamos las barras de color más sólido corresponden a los usos en general, mientras que las barras de color traslúcidas refieren a los usos habiendo realizado algún tipo de aprendizaje; asimismo, cada gama de color representa un tipo de TDIC según la clasificación que hemos realizado.

Figura 5.6

Frecuencia de uso de las redes sociales y aplicaciones digitales según se aprende o no en los distintos contextos.



Nota: Los colores magenta, cian y verde se corresponden con cada una de las funciones de las TDIC, compartir, leer, producir, respectivamente. Además, los matices más oscuros de cada color corresponden a las TDIC clasificadas según su función en general, mientras que los matices claros corresponden a las TDIC clasificadas según su función para aprender. La pregunta del cuestionario a la que corresponden estos resultados fue formulada con múltiple opción.

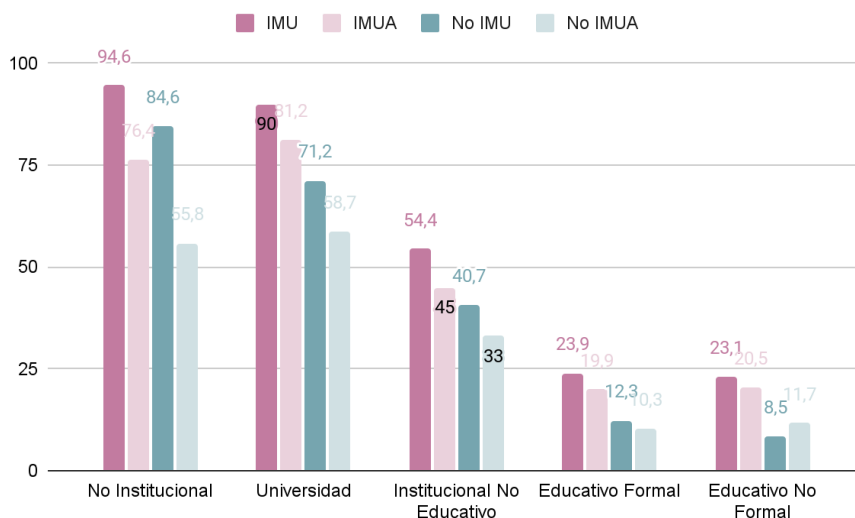
Como se puede apreciar en ambas figuras, y en la tabla precedente, en prácticamente todos los tipos de TDIC los usos en general sobrepasan los usos donde se realizaron aprendizajes, probablemente fruto del hecho que el uso de las TDIC no se limita a la actividad de aprender sino que incluye un sinnúmero de actividades que se realizan en la vida cotidiana donde, igualmente, se podrá o no reflexionar que se realizaron aprendizajes, dependiendo de las características de la actividad y de experiencias subjetivas de re-co-construcción.

Lo que es notoriamente distinguible es la diferencia que presentan algunos tipos de TDIC entre los usos en general y los usos en los que se identificó haber realizado algún tipo de aprendizaje como es,

específicamente, la diferencia entre el uso de TDIC de producción o modificación de recursos y materiales en el contexto no institucional en general y para aprender. No podemos suponer por estas respuestas que no se realice aprendizaje sino, tal vez, que las personas no identifican haberlos realizado a través del uso de ese tipo de dispositivo en ese contexto. Esta diferencia entre uso con y sin aprendizaje con las TDIC de producción sucede, con mayor o menor distancia, en cada todos los contextos, lo que puede hablarnos de una tendencia de las personas participantes a no asociar la producción, creación o modificación de recursos y materiales con el aprendizaje, sino con otro tipo de usos como acceder y adquirir información o compartir y comunicarse con otras personas.

Figura 5.7

Frecuencia de uso de dispositivos digitales con y sin aprendizaje en cada contexto.



Nota: La sigla IMU hace referencia a los usos de las TDIC inalámbricas, móviles y ubicuas; mientras la sigla IMUA a las TDIC inalámbricas, móviles y ubicuas para aprender. Los matices más oscuros corresponden a TDIC IMU, mientras que los matices claros corresponden a TDIC IMUA. Además, los colores magenta y cian se corresponden con TDIC IMU/A y no IMU/A, respectivamente. La pregunta del cuestionario a la que corresponden estos resultados fue formulada con múltiple opción.

Respecto a los dispositivos, en todos los contextos los que mayor frecuencia de uso presentan son los IMU, tanto en general como para aprender, es decir, que los entornos de las personas tienden a ser móviles, hay una orientación hacia el uso de dispositivos ubicuos, lo que permite llevar el EPA a

dónde se vaya y asegurarse la conexión en cualquier momento que se necesite. Asimismo, como se puede observar en la figura que precede, la diferencia entre usos en general y para aprender de los dispositivos IMU es menor en los contextos típicamente educativos, como el formal, el no formal y la Universidad; y se aleja más en los contextos no institucionales e institucionales no educativos, perpetuando la tendencia de identificar aprendizaje casi exclusivamente en los contextos tradicionalmente identificados como educativos, como expresamos anteriormente con el caso de las redes sociales y aplicaciones.

En la figura 5.7 también podemos observar que en el único contexto en el que el uso de dispositivos no IMU supera el porcentaje de usos de dispositivos IMU para aprender es el no institucional, además de ser el que presenta mayor porcentaje de uso de dispositivos no IMU y mayor distancia entre el uso de cualquier tipo de dispositivo en general y para aprender. Por tanto, si bien hay un alto uso de TDIC en los contextos no institucionales, el valor que las personas identifican para el aprendizaje en estos contextos es menor incluso que en el contexto universitario, siendo que los usos en general son menores en el último pero asociados mayoritariamente con aprender.

Reflexionando sobre el bajo uso de TDIC en los contextos de educación formal y no formal, confirmados por los bajos porcentajes expresados en la Tabla 5.7, podemos hipotetizar que, probablemente, esto da cuenta de la baja participación en estos contextos de actividad más que de una participación alta en los contextos con bajo uso de TDIC.

En el criterio de género, existe una pequeña diferencia entre la percepción de usos en general en el contexto universitario entre hombres y mujeres; mientras que los hombres usarían más las TDIC en este contexto, ambos géneros reportan igual porcentaje de usos para aprender. Los resultados de la respuesta de género "Otro" decidimos no tomarlas en esta oportunidad por presentarse en una cantidad baja (N=3) y por tener un resultado 100% para todas las preguntas de esta sección.

Tabla 5.7

Contextos en los que las personas utilizan TDIC en general y para aprender

		Contextos																			
		Universidad				Educación Formal				Educación No formal				Educativo No Institucionalizado				Institucionalizado No Educativo			
		Gral.		Ap.		Gral.		Ap.		Gral.		Ap.		Gral.		Ap.		Gral.		Ap.	
		Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Género	Mujer (n=275)	270	98	262	95	90	33	79	29	98	36	84	31	273	99	256	93	201	73	175	64
	Hombre (n=73)	70	96	69	95	28	38	28	38	32	44	25	34	72	99	68	93	60	82	48	66
	Otro (n=3)	3	100	3	100	3	100	3	100	3	100	3	100	3	100	3	100	3	100	3	100
Área	ATCNH (n=55)	55	100	54	98	20	36	17	31	22	40	16	29	55	100	54	98	36	65	33	60
	ASA (n=112)	108	96	104	93	37	33	31	28	38	34	32	29	111	99	97	87	87	78	74	66
	AS (n=167)	163	98	160	96	60	36	60	36	68	41	60	36	165	99	159	95	128	77	109	65
	CIO (n=4)	4	100	4	100	1	25	1	25	0	0	0	0	4	100	4	100	1	25	1	25
	CC (n=9)	9	100	8	89	1	11	0	0	2	22	1	11	9	100	9	100	8	89	6	67
Avance	Bajo (n=189)	182	96	179	95	62	33	60	32	71	38	64	34	186	98	176	93	126	67	112	59

Perfil	Alto (n=160)	159	99	153	96	58	36	50	31	61	38	47	29	160	100	149	93	136	85	113	71
	Perfil 1 (n=117)	117	100	113	97	53	45	49	42	55	47	47	40	117	100	112	96	101	86	87	74
	Perfil 2 (n=60)	58	97	58	97	19	32	21	35	20	33	20	33	59	98	57	95	48	80	43	72
	Perfil 3 (n=60)	57	95	55	92	17	28	13	22	25	42	14	23	59	98	54	90	45	75	34	57
	Perfil 4 (n=114)	111	97	108	95	32	28	27	24	33	29	31	27	113	99	104	91	70	61	62	54
Plan Ceibal	Ceibal Sí (n=136)	134	99	127	93	44	32	38	28	57	42	36	26	135	99	124	91	82	60	72	53
	Ceibal No (n=211)	205	97	203	96	76	36	71	34	75	36	76	36	209	99	199	94	179	85	150	71
COVID	Antes del COVID (n=218)	214	98	207	95	80	37	72	33	84	39	71	33	217	100	204	94	172	79	142	65
	Después del COVID (n=133)	129	97	127	95	41	31	38	29	49	37	41	31	131	98	123	92	92	69	84	63

Nota: Los porcentajes se calcularon respecto al n de respuestas de cada categoría. La pregunta del cuestionario a la que corresponden estos resultados fue formulada con múltiple opción.

En la tabla que precede podemos observar, también, que los perfiles más fuertes -1 y 2- presentan los porcentajes más altos de uso con aprendizaje en todos los contextos. Además, mayor avance en la carrera y uso de dispositivos del Plan Ceibal o Ibirapitá comportan mayores porcentajes en los usos en general en la universidad, más no en los usos con aprendizaje.

Respecto al avance en la carrera, si tomamos además la información de la tabla 4.8, del capítulo 4. Método, los porcentajes de cantidad de personas por perfil según nivel de avance en la carrera, observamos cómo ambas categorías se comportan de manera inversamente proporcional. Es decir que las personas con menor trayectoria universitaria concentran mayor porcentaje en el perfil 4 y va descendiendo hasta el perfil 1, mientras que con las personas con mayor trayectoria o avance en la carrera sucede de forma completamente inversa. Por esto, podemos pensar que a medida que las personas avanzan en su trayectoria en la Universidad se vuelven mayores y mejores usuarias de las TDIC en este contexto.

Ahora bien, profundizando en los usos de las TDIC en los que las personas consideran que han realizado aprendizajes, en el próximo apartado analizamos cuáles son esos aprendizajes, así como cuáles son las actividades de aprendizaje más frecuentes con TDIC en el contexto universitario.

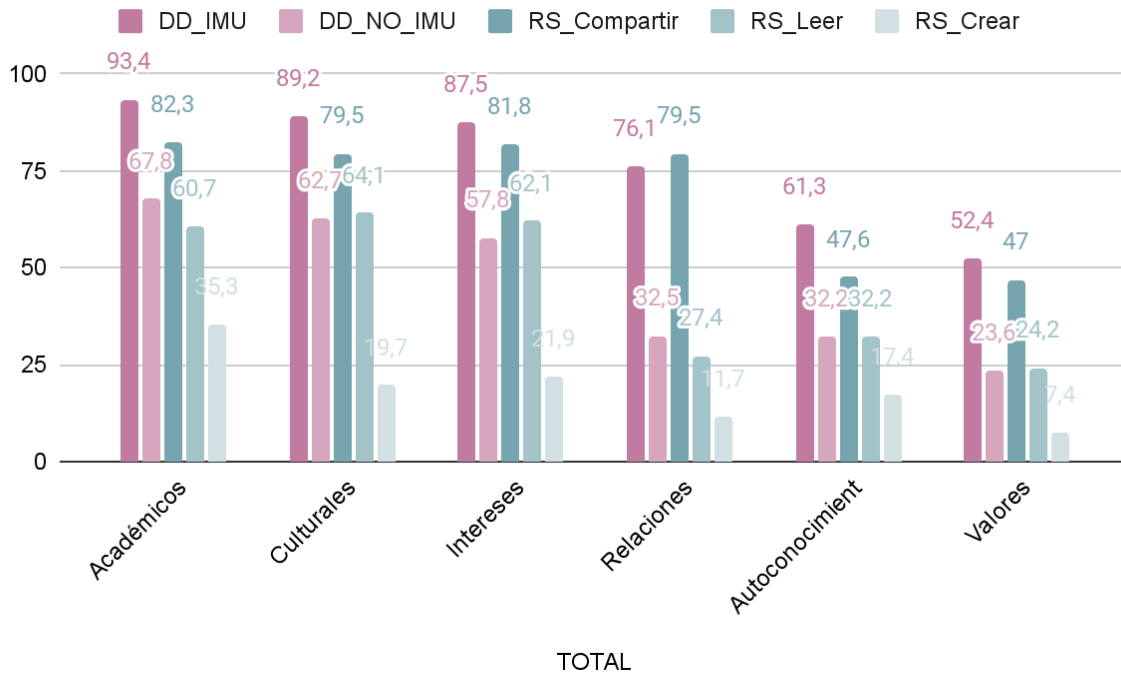
5.1.3. Principales aprendizajes identificados por las personas y actividades de aprendizaje universitarias en las que participan utilizando dispositivos, aplicaciones y redes sociales

Los tipos de contenidos de aprendizaje por los que preguntamos en el cuestionario EPAD.EU fueron: *a)* autoconocimiento, *b)* académicos, *c)* culturales, *d)* relaciones interpersonales, *e)* valores, e *f)* intereses personales. En función de las respuestas a esta pregunta, en la figura 5.8 ordenamos el listado según la mediana de frecuencia de uso total para cada uno de estos aprendizajes y expresamos el porcentaje en el que se presentan en las respuestas del total de la muestra según cada tipo de TDIC.

Como se puede observar en la figura 5.8, se repite y confirma una predominancia del uso de dispositivos IMU por sobre dispositivos no IMU para aprender, así como una tendencia, que se perpetúa en cada tipo de aprendizaje, del uso de redes sociales y aplicaciones, en primer lugar, para compartir y comunicarse; en segundo lugar, para leer o consumir información; y finalmente, para producir, crear o modificar materiales y recursos.

Figura 5.8

Frecuencia de los tipos de aprendizajes según la clasificación de las TDIC.



Nota: En color magenta identificamos a los dispositivos digitales y en color cian a las redes sociales en línea y aplicaciones digitales. La sigla DD hace referencia a los dispositivos digitales y la sigla RS a las redes sociales, particularmente las que son en línea. La sigla IMU significa inalámbrico, móvil y ubicuo. La pregunta del cuestionario a la que corresponden estos resultados fue formulada con múltiple opción.

Los aprendizajes académicos son los que más se destacan, presentando el mayor porcentaje de respuesta para todos los tipos de TDIC, menos en el caso de las redes sociales y aplicaciones para acceder y leer información. En este tipo de TDIC, además de las aplicaciones para leer y/o editar PDF o la calculadora, se nuclean aplicaciones como *Spotify*, *Netflix*, *Youtube*, o las aplicaciones de mapas; tal vez más asociadas por las personas al aprendizaje de otros tipos de contenidos como los culturales o los intereses personales que en los resultados representan de hecho mayor porcentaje de respuestas asociadas a este tipo de TDIC.

El caso del aprendizaje de contenidos vinculados con la relación interpersonal es el único caso en que se presentan más respuestas de uso de redes sociales y aplicaciones que de dispositivos; específicamente, destaca el uso de las redes y aplicaciones asociadas a compartir, incluso más que los

dispositivos IMU, siendo que en general estos dispositivos son su soporte *hardware*. Es posible que esto dé cuenta del valor que tiene para las personas el aprendizaje de estos contenidos a través de los vínculos y relaciones sociales mismas, y no tanto mediado por dispositivos; el foco deja de ser los soportes y pasa a ser las posibilidades de conexión e intercambio con las personas que promueven y facilitan las TDIC.

Tabla 5.8

Medianas de las respuestas sobre los aprendizajes que consideran que realizan utilizando las TDIC

Criterios	Categorías	Aprendizajes											
		Autoconocimiento		Académicos		Culturales		Interpersonales		Valores		Intereses	
		Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Género	Mujer (n=275)	214	78	272	99	264	96	252	92	190	69	265	96
	Hombre (n=73)	56	77	73	100	71	97	65	89	48	66	72	99
	Otro (n=3)	3	100	3	100	3	100	3	100	3	100	3	100
Área de conocimiento	ATCNH (n=55)	46	84	55	100	55	100	51	93	39	71	55	100
	ASA (n=112)	85	76	111	99	107	96	103	92	77	69	106	95
	AS (n=167)	129	77	166	99	160	96	150	90	115	69	163	98
	CIO (n=4)	4	100	4	100	3	75	3	75	3	75	3	75
	CC (n=9)	8	89	8	89	9	100	9	100	5	56	9	100
Avance	Bajo (n=189)	155	82	187	99	179	95	177	94	129	68	183	97
	Alto (n=160)	118	74	159	99	157	98	141	88	111	69	155	97

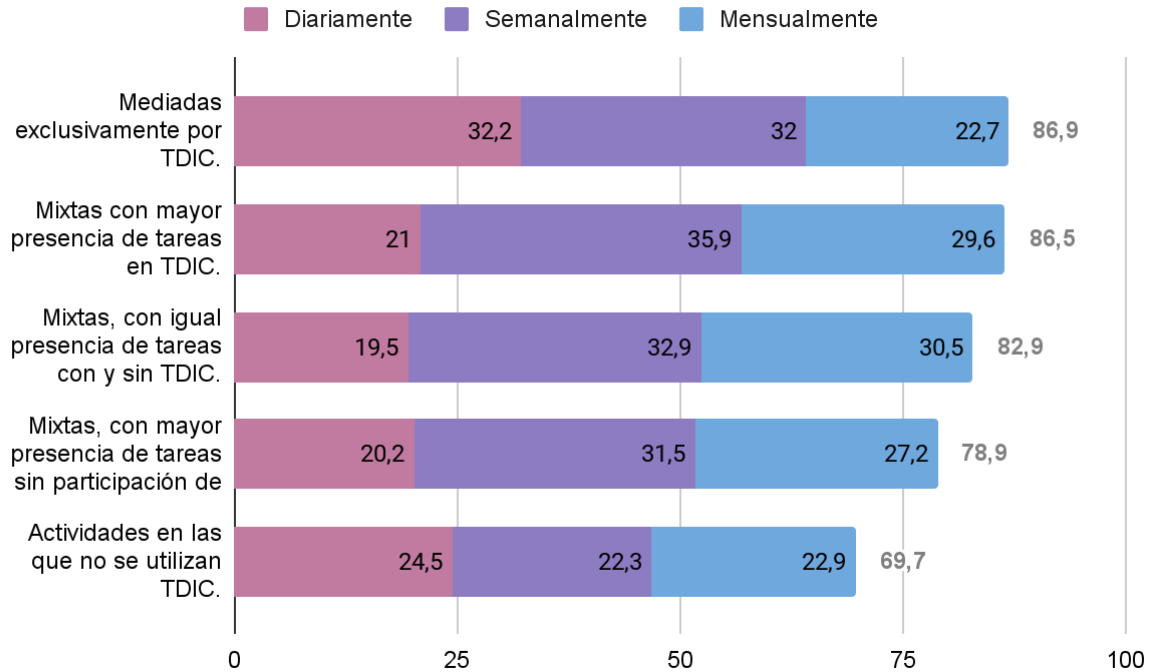
Perfil	Perfil 1 (n=117)	96	82	117	100	116	99	110	94	92	79	116	99
	Perfil 2 (n=60)	47	78	59	98	59	98	59	98	45	75	59	98
	Perfil 3 (n=60)	48	80	59	98	55	92	56	93	41	68	59	98
	Perfil 4 (n=114)	82	72	113	99	108	95	95	83	63	55	106	93
Plan Ceibal	Ceibal Sí (n=136)	113	83	136	100	132	97	130	96	94	69	136	100
	Ceibal No (n=211)	156	74	208	99	202	96	186	88	143	68	200	95
COVID	Antes del COVID (n=218)	165	76	216	99	212	97	197	90	147	67	210	96

Nota: Los porcentajes se calcularon respecto al *n* de respuestas de cada categoría. La pregunta del cuestionario a la que corresponden estos resultados fue formulada con múltiple opción.

Si ahora pasamos a centrarnos en las actividades de aprendizaje específicamente dentro del contexto universitario, según los cálculos de las medianas se mantiene el orden en el que fueron preguntadas, esto decir, que las personas perciben que participan de mayor cantidad de actividades mediadas exclusivamente por TDIC, principalmente de forma diaria. Luego, las actividades que les siguen en frecuencia son las mixtas, pero con mayor presencia de tareas con uso de TDIC, las que presentan el más alto porcentaje de frecuencia en la escala semanal. En la escala mensual las actividades que cuentan con el mayor porcentaje son las mixtas, pero con igual presencia de tareas con y sin TDIC.

Figura 5.9

Frecuencia de participación en distintos tipos de actividades mediadas por TDIC.



Nota: la pregunta del cuestionario a la que corresponden estos resultados fue formulada con escala Likert.

Si nos detenemos en los criterios de muestreo, el degradado de colores en la tabla 5.9 nos permite identificar una expresión inversamente proporcional entre el ATCNH y el ASA de las actividades mixtas con igual presencia de tareas con y sin TDIC hacia las actividades en las que no se utilizan TDIC; es decir, en la medida en que estas actividades descienden para el ATCNH, ascienden en el ASA. Los CIO son la oferta académica que mayor mediana de actividades mediadas exclusivamente por TDIC presenta y, si bien es difícil llegar a reflexiones demasiado concluyente por el bajo número de casos ($N = 16$), no es extraño por las características descentralizadas y fundante de esa oferta que este tipo de actividades sean mayoritarias, como también vimos con la mediana total de frecuencia de usos anteriormente en la tabla 5.3.

Tabla 5.9

Frecuencia de participación en actividades de la Udelar con distintos tipos de mediación de TDIC

(Me)

Crterios de muestreo	Categorías	5 - Actividades totalmente con TDIC	4	3	2	1 - Actividades sin TDIC
Área de conocimiento	ATCNH	3	3	2	2	2
	ASA	3	2	3	3	3
	AS	3	3	3	2	2
	CIO	4	3	2	3	2
	CC	3	2	2	1	1
Género	Mujer	3	3	3	2	2
	Hombre	3	2	2	3	2
	Otro	3	2	0	3	3
Perfiles	Perfil 1	3	3	3	3	2
	Perfil 2	3	2	3	2	2
	Perfil 3	3	3	2	2	2
	Perfil 4	3	3	2	2	2
Avance	Bajo	3	3	3	2	2
	Alto	3	2	2	2	2
Plan Ceibal	Ceibal Sí	3	3	3	3	2
	Ceibal No	3	2	2	2	2
COVID	Antes del COVID	3	2	2	3	3
	Después del COVID	3	3	2	2	1

Nota: la pregunta del cuestionario a la que corresponden estos resultados fue formulada con escala Likert.

En el caso del género, pareciera que las mujeres de esta muestra se perciben más participantes de actividades mediadas por TDIC que los hombres. Asimismo, se sigue manteniendo una tendencia, con algún matiz, de mayor presencia de TDIC en las actividades de las personas de los perfiles 1 y 2, decreciendo hacia los perfiles 3 y 4. También podemos observar que las personas con menor avance en la carrera y las personas que han utilizado dispositivos del Plan Ceibal en sus trayectorias participan más de las actividades más mediadas por TDIC. Y, como era de esperar, se nota un decrecimiento de las actividades sin TDIC de quienes participaron de esta investigación luego de instalada la pandemia por COVID-19 hasta casi su inexistencia, lo que no pasaba antes de la pandemia según estos resultados.

5.1.4. Valoración del uso de los dispositivos, aplicaciones y redes sociales en actividades de la Universidad

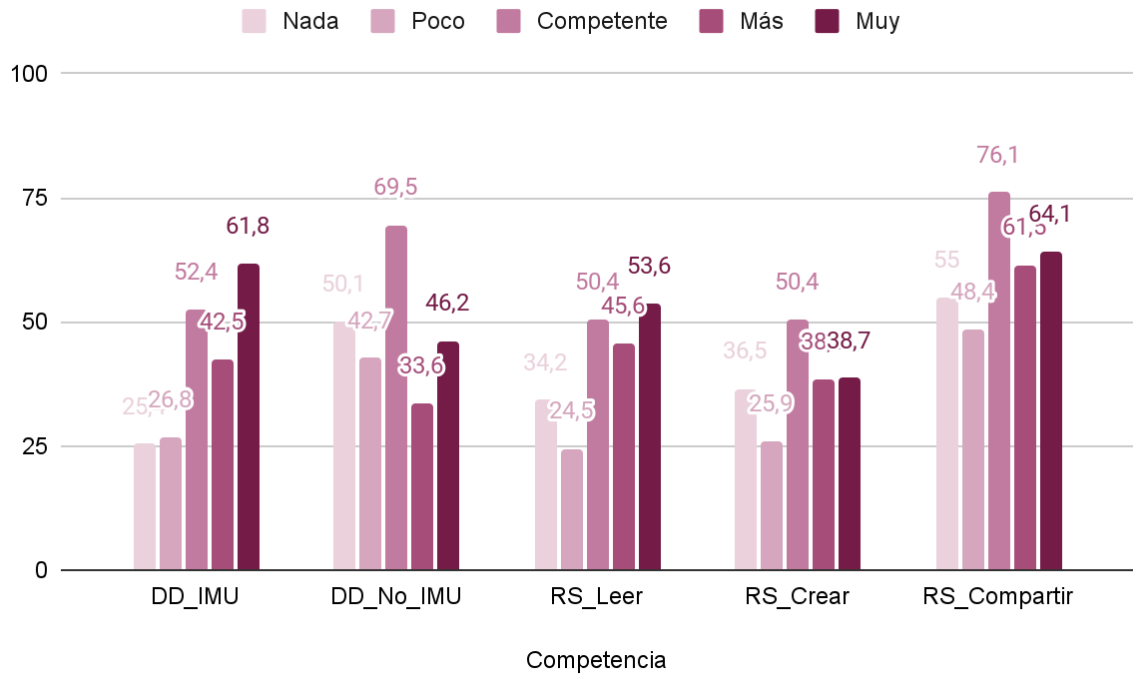
Esta dimensión fue explorada mediante tres preguntas referidas a la valoración de competencia, motivación y satisfacción respecto al uso de cada una de las TDIC listadas, con una escala Likert que va desde “Nada...” hasta “Muy...” para cada uno de los aspectos de valoración preguntados (ver cuestionario EPAD.EU en Apéndice 4), y que en las gráficas representamos a través de un degradé en el que el color se va intensificando a medida que las respuestas se acercan a la opción “Muy...”.

Comenzaremos con las respuestas relativas a la valoración sobre la competencia en el uso de las TDIC también agrupadas según la clasificación propuesta. Los porcentajes más altos para cualquiera de las cinco posibles respuestas se presentan en las redes sociales y aplicaciones para compartir y comunicarse. En términos de Muy competente, le siguen los dispositivos IMU que, como ya vimos, son los dispositivos que más se utilizan para aprender en la Udelar -siendo ese el porcentaje más alto de usos para aprender entre todos los contextos-; y luego las redes sociales y aplicaciones de consumo de información que podemos suponer son las que representan los menores desafíos de uso.

En las respuestas de autopercepción como Competente, luego de las redes sociales y aplicaciones para compartir que ostentan los mayores porcentajes en todos los ítems, destacan los dispositivos no IMU. Sin embargo, estos dispositivos también presentan los segundos resultados más altos en términos de Nada competente, por lo que las respuestas a este ítem exponen bastante ambivalencia.

Figura 5.10

Valoración de la competencia en el uso de TDIC en actividades de la Universidad

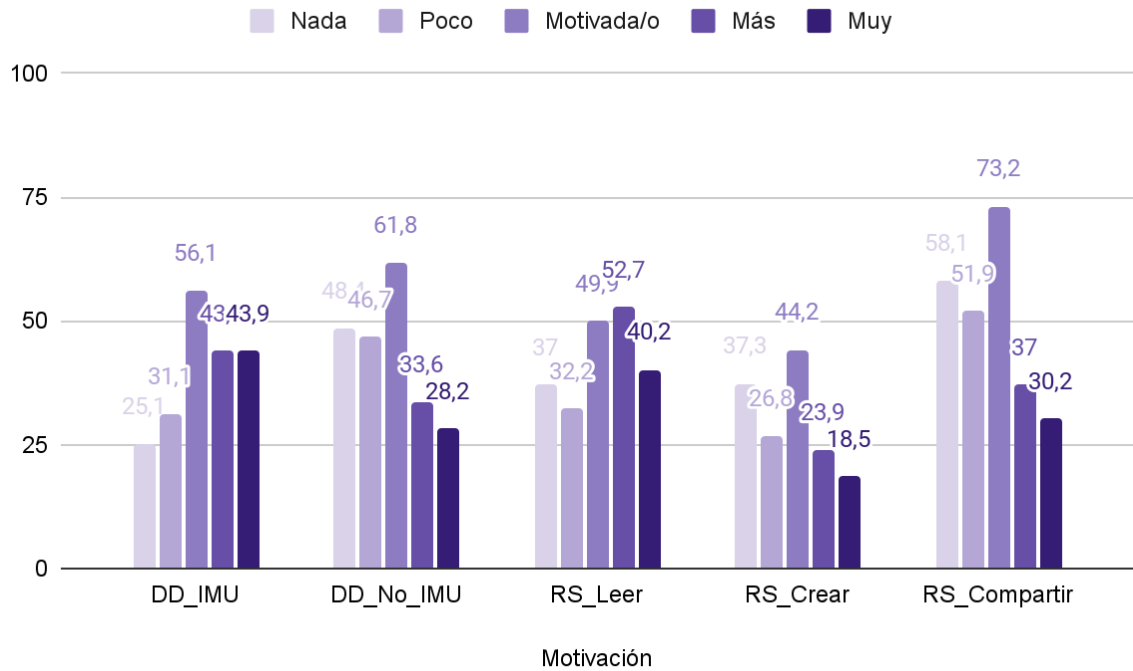


Nota: La sigla DD hace referencia a los dispositivos digitales y la sigla RS a las redes sociales, particularmente las que son en línea. La sigla IMU significa inalámbrico, móvil y ubicuo. La pregunta del cuestionario a la que corresponden estos resultados fue formulada con escala Likert.

Respecto a la motivación, podemos ver cómo el panorama va cambiando y el mayor grado de motivación (respuesta “Muy motivada/o”) se presenta en el uso de dispositivos IMU, seguidos por las redes sociales y aplicaciones para leer y acceder a información que, además, son las que presentan el porcentaje más alto de respuestas de “Más” motivación. Al mismo tiempo, en términos generales, en esta pregunta se presentan porcentajes más altos de “Nada” y “Poco” motivada/o, en comparación con los porcentajes de competencia, en todas las TDIC menos en el caso de los dispositivos no IMU; es decir, muchas personas, aun sintiéndose competentes con el uso de TDIC en actividades de la Universidad, no se sienten motivadas a ello.

Figura 5.11

Valoración de la motivación en el uso de TDIC en actividades de la Universidad.

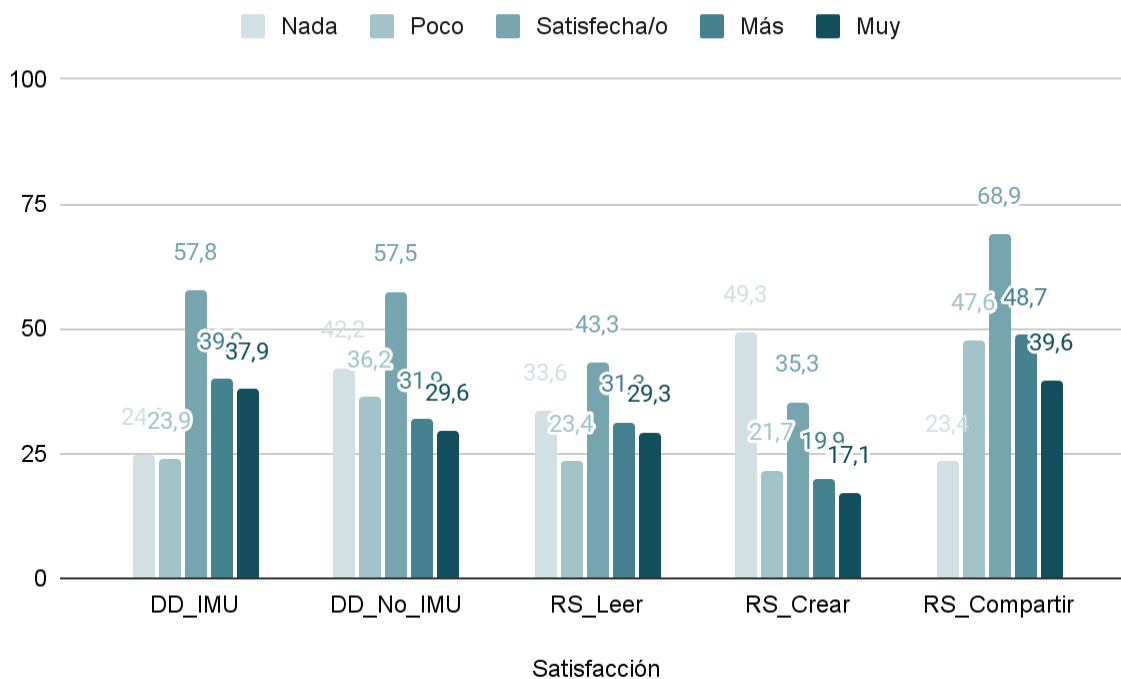


Nota: La sigla DD hace referencia a los dispositivos digitales y la sigla RS a las redes sociales, particularmente las que son en línea. La sigla IMU significa inalámbrico, móvil y ubicuo. La pregunta del cuestionario a la que corresponden estos resultados fue formulada con escala Likert.

En lo que refiere a la satisfacción ante el uso de las TDIC en actividades de la Udelar, el término medio de “Satisfecha/o” baja en comparación a la competencia o a la motivación en todos los tipos de TDIC menos en los dispositivos IMU. En los extremos, si tomamos el mayor, encontramos que las personas parecieran encontrarse menos satisfechos que motivados con el uso de las TDIC en todos los casos menos en las redes sociales para compartir; y menos satisfechos que competentes en relación a todas las TDIC. Y, en el extremo inferior, sobresale la valoración de “Nada satisfecha/o” en las redes y aplicaciones para crear, presentando el mayor porcentaje de esa respuesta para ese tipo de TDIC a lo largo de las tres preguntas, y siendo uno de los cuatro porcentajes más altos del total de respuestas a esta pregunta. Esto se contrarresta con la presencia de los porcentajes más bajos de las respuestas “Nada” y “Poco” en el resto de las TDIC, en comparación a las mismas respuestas sobre competencia y motivación.

Figura 5.12

Valoración de la satisfacción en el uso de TDIC en actividades de la Universidad



Nota: La sigla DD hace referencia a los dispositivos digitales y la sigla RS a las redes sociales, particularmente las que son en línea. La pregunta del cuestionario a la que corresponden estos resultados fue formulada con escala Likert.

Si comparamos las medianas de valoración, en general, o para cada una de las preguntas de esta dimensión, podemos hacer algunas observaciones (ver tabla 5.10). En primer lugar, vemos una diferencia entre las tres macroáreas de la Universidad. Quienes valoran en menor medida las actividades de la Udelar mediadas por TDIC son las personas del área tecnológica; y quienes valoran más altamente el uso de las TDIC tanto en términos de competencia, motivación o satisfacción, pertenecen al área salud. Entre hombres y mujeres las medianas globales son iguales con una diferencia en la pregunta sobre la satisfacción, en la que las respuestas de las mujeres se encuentran levemente por debajo. Los cuatro perfiles se dividen perfectamente en dos grupos idénticos, los perfiles 1 y 2 tienen una mediana global = 2, y los perfiles 3 y 4 presentan una mediana global = 1; además cada uno de estos grupos presentan el mismo puntaje de valoraciones para las tres preguntas, siendo la mediana de los perfiles más débiles

consistentemente de 1, mientras que los perfiles 1 y 2 presentan la media más alta de valoración de la competencia y una puntuación de motivación y satisfacción consistentemente mayor a los perfiles 3 y 4. En lo que respecta al avance en la carrera, también se nota una diferencia entre las personas más avanzadas, que presentan medianas más altas que las personas con menor trayectoria en la Udelar.

Finalmente, la única diferencia entre las personas que usaron Plan Ceibal y el resto es que presentan una mediana de motivación del uso de las TDIC en actividades de la Udelar menor que las personas que no utilizaron estos dispositivos. Y respecto a la valoración antes y después del COVID, se evidencia una caída en las medianas en general pero especialmente también en la motivación. El comportamiento de estos dos grupos muestrales puede hacernos pensar en las premisas abordadas en el marco teórico sobre la insuficiencia de la sola integración de las TDIC para aprender en los contextos educativos, siendo que si esa integración se realiza de forma masiva y poco acompañada los efectos pueden ser contraproducentes, incluso contrarios a los buscados. Así pueden haberlo percibido muchas personas en el momento de la implementación de las estrategias de enseñanza remota de emergencia como consecuencia de la pandemia mundial por COVID-19, o lo pueden haber experimentado otras personas ante la implementación del uso de dispositivos del Plan Ceibal más allá de que en términos nacionales es un plan sumamente exitoso, lo que incluso fue demostrado en el proceso de adaptación de la educación formal primaria y secundaria a la enseñanza remota y virtual en el último período.

Tabla 5.10

Valoración en relación al uso de TDIC en actividades de la Udelar según los criterios de muestreo (Me)

Criterios de muestreo	Categorías	Valoración de competencia	Valoración de motivación	Valoración de satisfacción	Valoración global
	ATCNH	2	1	1	1
	ASA	2	2	1	2
Área	AS	2	2	2	2
	CIO	1	1	1	1
	CC	2	2	1	2
	Mujer	2	2	1	2
Género	Hombre	2	2	2	2

Criterios de muestreo	Categorías	Valoración de competencia	Valoración de motivación	Valoración de satisfacción	Valoración global
	Otro	2	2	2	2
Perfiles	Perfil 1	3	2	2	2
	Perfil 2	3	2	2	2
	Perfil 3	1	1	1	1
	Perfil 4	1	1	1	1
Avance	Bajo	2	1	1	1
	Alto	2	2	2	2
Plan Ceibal	Ceibal Sí	2	1	1	2
	Ceibal No	2	2	1	2
COVID	Antes del COVID	2	2	1	2
	Después del COVID	2	1	1	1

Nota: la pregunta del cuestionario a la que corresponden estos resultados fue formulada con escala Likert.

A modo de síntesis, destacamos los siguientes resultados de la Fase 1:

- Los entornos digitales de las personas participantes tienden a ser móviles.
- Las TDIC más usadas en general son Whatsapp, correo electrónico, Youtube, Instagram, y los dispositivos móviles, como los teléfonos celulares con conexión a internet y las computadoras portátiles; y, según su clasificación, las redes sociales y aplicaciones que permiten comunicarse y compartir experiencias, objetos y recursos entre las personas; y las que se utilizan para acceder, leer y abstraer información.
- Las TDIC con mayor uso para aprender son los dispositivos IMU y las redes sociales y aplicaciones para compartir, no institucionales y no educativas.

- Los contextos de actividad donde más se usan las TDIC son los no institucionales, pero en estos se perciben menores aprendizajes.
- Las personas que más usan TDIC son las del Área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat (ATCNH), y de los Ciclos Iniciales Optativos (CIO). Además, son mayoritariamente de los perfiles 1 y 3; y, mayoritariamente personas que han utilizado dispositivos del Plan Ceibal o Ibirapitá.
- Las personas perciben que aprenden más utilizando TDIC en los contextos educativos formal y no formal, y en la Universidad; y con el uso de artefactos educativos e institucionales, con especial énfasis en el uso del EVA de la Universidad.
- Los contenidos de aprendizaje más frecuentes son los académicos, luego culturales, de intereses personales, relaciones interpersonales, autoconocimiento y, finalmente, valores.
- La comunicación que establecen las personas a través de redes sociales y aplicaciones digitales es principalmente con compañeras y compañeros de estudio, amistades, docentes, familiares, y finalmente con otras personas.
- Finalmente, las personas con mayor avance en su trayectoria universitaria expresan mayores y mejores usos y valoración de los usos de las TDIC en el contexto universitario.

5.2. Estudio cualitativo sobre la re-co-construcción de los significados sobre una misma cómo aprendiz

Esta segunda fase de la investigación parte de los mismos objetivos que la primera, pero centrándose principalmente en otras preguntas (ver Tabla 5.11). La finalidad de esta fase es la construcción de información cualitativa sobre las experiencias subjetivas de aprendizaje con TDIC de las

personas cursando carreras de grado en la Universidad, a través de entrevistas en profundidad semidirigidas. Para construir esta información nos embarcamos en un análisis de los temas y contenidos de los discursos de las personas sobre sí mismas como aprendices a través de la actividad conjunta re-constructiva de sus experiencias subjetivas de aprendizaje y los entornos personales de aprendizaje que construyen en la participación en distintos contextos, incluyendo el uso de TDIC, en el marco de las entrevistas de esta investigación.

Tabla 5.11

Objetivos y preguntas de investigación que se busca responder con los resultados de la Fase 2

Objetivo	Preguntas
<p>1. Explorar y describir los entornos personales digitales que construyen las personas que estudian carreras de grado en la Universidad, identificando sus elementos y características y analizando su relación con los distintos contextos en los que participan.</p>	<p>1.1. ¿Cuáles son los principales dispositivos digitales, aplicaciones digitales y redes sociales en línea que utilizan las personas, y cuáles sus características?</p> <p>1.2. ¿Qué elementos o aspectos de las experiencias utilizando dispositivos, aplicaciones y redes sociales comparten las personas entre el contexto universitario y los otros contextos de su vida cotidiana?</p>
<p>2. Indagar el papel que desempeñan los dispositivos, aplicaciones y redes sociales que usan las personas que estudian carreras de grado en la Universidad en sus experiencias subjetivas de aprendizaje en general, y específicamente en el contexto universitario.</p>	<p>2.1. ¿Cuáles son los usos que hacen las personas de los dispositivos, aplicaciones y redes sociales en las experiencias subjetivas de aprendizaje, dentro y fuera de la institución?</p> <p>2.2. ¿Cuáles son los principales aprendizajes realizados a través del uso de dispositivos, aplicaciones y redes sociales, identificados por las personas?</p>
<p>3. Analizar las relaciones entre los dispositivos, aplicaciones y redes sociales que usan las personas que estudian carreras de grado en la Universidad, especialmente en sus aprendizajes universitarios, y el proceso de re-co-construcción de su Identidad de Aprendiz.</p>	<p>3.1. ¿Qué relaciones podemos establecer entre, por una parte, el uso de dispositivos, aplicaciones y redes sociales en las experiencias subjetivas de aprendizaje, y por otra, la manera en que las personas que cursan carreras de grado en la Udelar se ven a sí mismas como aprendices?</p> <p>3.2. ¿Cuáles son las emociones asociadas a las experiencias subjetivas de aprendizaje con uso de dispositivos, aplicaciones y redes sociales?</p> <p>3.3. ¿Existen diferencias entre la disposición de las personas ante experiencias de aprendizaje con y sin dispositivos, aplicaciones y redes sociales?</p>

Objetivo	Preguntas
	3.4. ¿Cuáles son las otras personas significativas presentes en las experiencias subjetivas de aprendizaje con dispositivos, aplicaciones y redes sociales, qué tipo de comunicación establecen con ellos, y de qué manera les afectan como aprendices?
	3.5. ¿Cómo la trayectoria universitaria impacta en las experiencias subjetivas de aprendizaje -y cómo las experiencias generan trayectorias de aprendizaje- que incluyen el uso de dispositivos, aplicaciones y redes sociales en el marco de la re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz?

Nota: Las preguntas en color oscuro son las principales y las de color gris claro son secundarias.

La propuesta de análisis parte de un protocolo donde se establecen las categorías teóricas y conceptuales que pretenden explorarse a lo largo del análisis de las entrevistas. Existe un aspecto de organización del análisis que no estaba establecido de antemano; nos referimos a los ejes temáticos, que no hacen parte del esquema de categorías y códigos referidos a la identificación y caracterización de las experiencias de aprendizaje (ESA) ni de la Identidad de Aprendiz (IDA), sino a una categorización temática libre que permite nuclear las categorías y códigos en grandes temas generales. Así, en el análisis total de las entrevistas, encontramos ejes temáticos puntuales que agrupamos en cuatro grandes ejes más generales que se presentan en la Tabla 5.12.

Tabla 5.12

Organización y vinculación de ejes temáticos surgidos en el análisis de las entrevistas

Ejes temáticos generales	asociado con	Ejes temáticos particulares - 1	asociado con	Ejes temáticos particulares - 2
		ESA con TDIC (25)		valoración de las TDIC (6) cursos virtuales / a distancia (2)
Trayectoria (7)		Procesos de aprendizaje (9)		Aprendizaje sin costuras (2) Evaluación (1)
		Trayectorias de aprendizaje en pandemia (4)		

Ejes temáticos generales	asociado con	Ejes temáticos particulares - 1	asociado con	Ejes temáticos particulares - 2
Contextos (4)		Universidad (17)		
		Familia (6)		
		Trabajo (6)		
		Educativo no universitario (4)		
Identidad (2)		Identidad de Aprendiz (25)		otras personas significativas: pares (5)
Final de entrevista (12)				

Los resultados que observamos en la tabla 5.12 son coherentes con los dos focos de nuestro análisis: las ESA con TDIC y la Identidad de Aprendiz son los ejes que más se repiten, con un total de 25 apariciones cada uno; específicamente hemos identificado las ESA con TDIC. En el marco del eje identitario en lo que refiere al modelo de Identidad de Aprendiz, a nivel temático el elemento que sobresale son los pares como otras personas significativas. Otro aspecto que queremos explicar refiere a la evaluación que, si bien cómo eje temático aparece en una oportunidad, como memo se asoció a 35 citas dentro de otros ejes temáticos. Finalmente, el eje *Final de entrevista* se asocia generalmente con una reflexión sobre la actividad conjunta que se está compartiendo en la entrevista, por lo que explorando con mayor profundidad observamos que de las 12 citas asociadas a este código, en 11 encontramos dentro el código META, referido precisamente a este tipo de reflexiones.

Gracias a la distinción y jerarquización de los ejes logramos tener un pantallazo general sobre cuáles han sido los grandes temas en los que nos hemos embarcado en la actividad conjunta, y de qué manera los hemos relacionado entre sí y con otras categorías, antes de sumergirnos en los elementos discursivos emergentes a través de la actividad de re-co-construcción discursiva de ESA y significados sobre una misma como aprendiz.

A continuación, con el fin de ordenar el análisis, lo organizaremos en dos partes. En la primera, de carácter más bien descriptivo, pondremos el foco en las características y elementos de las ESA con TDIC, mayormente en relación con las preguntas de los objetivos 1 y 2, y que pretende mantener una continuidad y vínculo con los resultados de la Fase 1. En la segunda, de carácter más interpretativo, nos centraremos especialmente en la recostrucción de los significados de una misma como aprendiz en el marco de las ESA y de los EPA re-co-construidos en las entrevistas, atendiendo especialmente a las

preguntas del tercer objetivo, y que se desarrollará hacia una concepción holística de los principales fenómenos de este estudio que dé paso a la discusión y conclusiones posteriores.

5.2.1. Experiencias subjetivas de aprendizaje: características, elementos y construcción de entornos personales de aprendizaje

Como establecimos en los fundamentos metodológicos de esta tesis, para que un fragmento de entrevista sea codificado como ESA es necesario que la protagonista de la narración sea la propia persona entrevistada, y que contenga referencia a unas coordenadas temporo espaciales, definidas por al menos un contexto de actividad y una referencia temporal; además, es imprescindible que se identifique algún tipo de vínculo con el aprendizaje y el uso de algún artefacto digital o TDIC. A continuación, partiendo de esta caracterización, describiremos cuáles han sido las características más destacadas de las ESA identificadas en el total de las entrevistas. Por las características generales de nuestra propuesta de multimétodo interpretativo no inferencial basada en la investigación cualitativa, y especialmente por las características de la fase de la investigación en la que nos encontramos, no nos interesa -ni es posible o pertinente- abstraer resultados generalizables, aunque sí describir y caracterizar las ESA re-co-construidas en las entrevistas en función de la frecuencia de los diferentes códigos (como se expresa en las Tablas 5.13, 5.14 y 5.15, más adelante).

En términos globales, las ESA relevadas en el total de entrevistas son mayoritariamente generales. En coherencia con esto, las coordenadas temporales con mayor frecuencia son de carácter extendido, además mayormente ubicadas en el tiempo presente o pasado y con un gran componente de experiencias con coordenadas de tiempo mixtas, especialmente combinando pasado y presente pero también, en algunos casos, el tiempo futuro, lo que da cuenta de su carácter transcontextual, o en función del modelo de Identidad de Aprendiz, a-través-de-la-actividad. Se contextualizan principalmente en la Universidad o en contextos no institucionales y no educativos -como el hogar, contextos de ocio o la familia- y, luego de estos dos, los siguientes contextos más mencionados son los de educación formal, a diferencia de los resultados cuantitativos. Esto tal vez pueda explicarse por el foco del cuestionario de la fase 1, centrado principalmente en los usos y no en las experiencias, y con preguntas formuladas en presente; mientras que en las entrevistas de esta fase el foco está puesto en las experiencias subjetivas de aprendizaje, con o sin uso de TDIC, a lo largo de las trayectorias y no puntualmente en el momento actual.

En lo que concierne al contenido, los aprendizajes mayormente relevados en el marco de esas experiencias refieren al tipo procedimental y actitudinal. La mayor cantidad de menciones corresponde a aprendizajes relacionados con la Identidad de Aprendiz; luego -en orden de frecuencia- destacamos los aprendizajes académicos, de contenido identitario en general, sobre intereses personales, relaciones interpersonales y valores humanos. Esto da cuenta del carácter transversal de la construcción de significados de una persona sobre sí misma cómo aprendiz en el marco de ESA en las que se realizan aprendizajes de muy distintos tipos. Consideramos que la diferencia entre la ponderación de aprendizajes realizados con TDIC en el cuestionario EPAD.EU y en la entrevista tiene que ver con las diferencias entre los focos de ambos instrumentos, pero especialmente entendemos que da cuenta de la potencialidad de reconstrucción de las ESA de los espacios conjuntos de actividad discursiva, como lo pueden ser las entrevistas en esta investigación, pero también otro tipo de espacios de reflexión y construcción conjunta de sentidos, cualquiera sea el contexto.

Tabla 5.13*Frecuencias absolutas (fi) de las características de las experiencias subjetivas de aprendizaje*

Marcadores	Categorías	ESAE (fi=77)	ESAG (fi=145)	Total ESA (fi=222)
Contextual	Universidad	52	110	157
	No institucional no educativo	13	31	44
	Educativo formal	19	18	37
	Institucional No Educativo	9	19	27
	Educativo no formal	11	8	19
Temporal	Extendido	44	149	190
	Puntual	41	13	53
	Pasado	67	88	148
	Presente	15	80	95
	Mixto	20	58	78
	Hipotético	3	10	13
	Futuro	1	5	6
Aprendizaje	Procedimental	48	96	141
	Actitudinal	52	86	136
	Conceptual	20	21	39
	Identidad de Aprendiz	51	118	167
	Académico	37	73	106
	Autoconocimiento	34	58	91
	Intereses Personales	26	43	68

Marcadores	Categorías	ESAE (fi=77)	ESAG (fi=145)	Total ESA (fi=222)
	Relaciones Interpersonales	22	28	48
	Valores Humanos	13	28	41
	Cultura	5	21	26
	Institucional	31	114	145
	No Institucional	60	171	229
	Educativo	36	135	171
	No Educativo	50	153	202
	Analógico	4	25	29
	Digital	123	450	571
	Dispositivo	8	22	30
	Aplicaciones	89	325	412
	RSL	27	148	175
Artefactos	EVA	17	77	94
	Persona	5	9	14
	Otros	2	2	4
	Consumo/Acceso/Lectura	38	168	204
	Producir/Crear/Modificar	9	36	45
	Compartir/Comunicarse a través de objetos	16	56	72
	Compartir/Comunicarse a través de experiencias compartidas	16	52	68

Marcadores	Categorías	ESAE (fi=77)	ESAG (fi=145)	Total ESA (fi=222)
	Compartir/Comunicarse a través de Relaciones Personales	26	76	102
	Control del Aprendizaje	9	43	52
	Significados	4	10	14

Nota: la frecuencia a la que hacemos referencia es la de cantidad de códigos en el total de casos.

Si nos centramos en los EPA y nos detenemos en la frecuencia de las categorías referidas a los artefactos que median las actividades, observamos que en las ESA presentes en las entrevistas los artefactos digitales multiplican por veinte las menciones de los artefactos analógicos. Dentro de los artefactos digitales se destacan especialmente las aplicaciones y redes sociales para compartir y comunicarse en términos generales, ya que sumando las tres categorías (compartir/comunicarse a través de relaciones personales, de objetos o de experiencias) la frecuencia absoluta total (frecuencia absoluta [fi]=242) es mayor a cualquier otro tipo de artefacto digital. El siguiente tipo de TDIC que presenta más usos es el que refiere a aquellas utilizadas para el consumo, acceso y lectura de información. Otra característica que se destaca en las TDIC con más presencia en los discursos de las personas es que son mayoritariamente no institucionales y no educativas en su diseño, pero con usos dirigidos a sostener y potenciar actividades de aprendizaje.

Luego se hacen presentes artefactos educativos y artefactos institucionales, con especial énfasis en el uso del EVA de la Udelar; y en último término las aplicaciones y redes sociales en línea para producir recursos o materiales. Además, en 52 oportunidades se encontraron menciones a la potencialidad de las TDIC para facilitar el control de ciertos aspectos en las experiencias subjetivas de aprendizaje -decisiones de cómo, qué, dónde, cuándo o con quien aprender-, asociados casi exclusivamente a los artefactos digitales, especialmente a las aplicaciones digitales, en el contexto universitario o educativo formal, con aprendizajes principalmente de tipo actitudinal y de contenido académico, asociados primero a actividades de compartir, en general, luego a la lectura o consumo de información y, finalmente, a producir recursos y materiales (Ver Tabla 5.15).

Al igual que en las ESA en general, los EPA reconstruidos en las entrevistas se situaron mayoritariamente en el contexto de actividad de la Universidad (fi=362), diferenciándose con el siguiente

contexto con mayor menciones por 240 (contexto no institucional y no educativo, $fi=122$). En el contexto universitario la frecuencia de menciones de artefactos institucionales ($fi=124$) y no institucionales ($fi=131$) es similar, un poco más amplia es la diferencia entre el uso de artefactos educativos ($fi=143$) y no educativos ($fi=112$); sin embargo, la relación de uso de los diferentes tipos de TDIC se mantiene, siendo las aplicaciones digitales y las redes sociales en línea las más destacadas, seguidas del EVA, y muy por debajo se mencionan los dispositivos, reforzando los resultados de la fase 1. El uso de las RSL más destacado, dentro de este contexto, continúa siendo para la lectura o consumo de información. Y las emociones asociadas al uso de TDIC son mayoritariamente de valencia positiva, para todas las categorías de artefactos, especialmente los digitales, y dentro de estos las aplicaciones.

Dentro de los elementos indagados de la Identidad de Aprendiziz, los que mayor presencia hemos notado según su frecuencia en el marco de las ESA son fragmentos referidos a ciertas características personales asumidas como propias, a los procesos de reflexión como motor o marco de la re-co-construcción de los significados sobre una misma como aprendiz, luego al papel de las TDIC en este proceso, siguiendo encontramos menciones a los motivos e intereses de participación en las actividades, a continuación aparecen las características de las tareas como un aspecto relevante, y más adelante el papel de las otras personas significativas y de las características del marco espacio temporal. Aquí solamente atendemos a mencionar la presencia de estos aspectos, para desarrollarlos en el próximo apartado, cuando nos concentremos en la re-co-construcción de la Identidad de Aprendiziz a través del análisis del contenido de las entrevistas.

Tabla 5.14

Categorías de Identidad de Aprendiziz en el marco de las experiencias subjetivas de aprendizaje (fi)

Categorías	ESAE ($fi=77$)	ESAG ($fi=145$)	Total ESA ($fi=222$)
IDA características personales ($fi=178$)	48	88	136
IDA reflexión ($fi=174$)	45	84	129
IDA TDIC ($fi=107$)	22	83	105
IDA motivos e intereses ($fi=133$)	41	60	101

Categorías	ESAE (fi=77)	ESAG (fi=145)	Total ESA (fi=222)
IDA tarea (fi=70)	24	40	64
IDA otras personas significativas (fi=54)	23	23	46
IDA marco espacio temporal (fi=40)	11	35	46
IDA emoción (fi=46)	14	18	32
IDA contenidos (fi=39)	11	17	28
IDA otra (fi=15)	6	5	11

Nota: la frecuencia a la que hacemos referencia es la de cantidad de códigos en el total de casos.

En cuanto a las otras personas participantes de las ESA relevadas en las entrevistas, encontramos que el profesorado es la categoría que más destaca, en coherencia con la preponderancia de experiencias contextualizadas en la Universidad o en la educación formal; siguiendo con la tendencia de ESA situadas en contextos educativos institucionales, se destaca la presencia de pares de estudio. Luego, las personas con mayor presencia, en orden descendente, están dentro de la categoría “Otras”, es decir que cumplen roles no incluidos en las otras categorías. Dentro de esta se han encontrado roles como: *a)* estudiantes a cargo de la persona entrevistada -cuando esta además de estudiar en la Udelar se desempeñaba como docente de alguna propuesta educativa- y *b)* *influencers* [personas influyentes en las redes sociales en línea]¹⁰; *c)* compañeras y compañeros de trabajo de la persona entrevistada, lo que se corresponde con el período vital que están atravesando los participantes, la adultez, y una actividad propia del mismo, como es el trabajo; *d)* personas gobernantes de la Universidad, con quienes se comparten actividades de cogobierno universitario, rol que emerge acorde con las características de la

¹⁰ Según la Real Academia Española “La voz *influencer* es un anglicismo usado en referencia a una persona con capacidad para influir sobre otras, principalmente a través de las redes sociales. Como alternativa en español, se recomienda el uso de *influyente*: Cómo ser un influyente en redes sociales. También serían alternativas válidas *influidor* e *inflenciador*.” en [«influencer» | Palabra de observatorio | Real Academia Española \(rae.es\)](#). En nuestro caso continuaremos utilizando el anglicismo, de forma de poder diferenciar este tipo de persona influyente o influenciadora de otras personas que también pueden ser influyentes para las personas entrevistadas en nuestra investigación.

Udelar en cuanto a la gestión de la toma de decisiones institucionales en función de sus principios de autonomía y cogobierno universitarios; y e) autoras o autores que, además de categorizarse como un artefacto (en función del soporte a través del cuál se accedió a sus lecturas), tuvieron una funcionalidad como interlocutoras para la construcción de los significados en las experiencias subjetivas de aprendizaje.

Tabla 5.15

Características de las experiencias subjetivas de aprendizaje

Dimensiones	Categorías	ESAE (fi=77)	ESAG (fi=145)	Total ESA (fi=222)
Actores	Profesores	25	56	80
	Pares	29	46	74
	Otras	21	27	46
	Solo	11	19	30
	Familiares	9	14	23
	Amigos	4	9	12
	Monitores	5	5	9
	Emoción	Positiva	41	44
Negativa		7	10	17
Neutra		1	9	10
Débil		10	14	24
Fuerte		11	15	24
Indefinida		1	4	5
Valoración de la participación	Funcionalidad	53	104	155
	Importancia	34	46	80
	Interés	34	43	76
	Razones	8	14	21

Nota: la frecuencia a la que hacemos referencia es la de cantidad de códigos en el total de casos.

Por otro lado, las emociones que más se identificaron en las ESA fueron positivas, multiplicando por cinco su frecuencia, en comparación con las negativas, con igual frecuencia de intensidad fuerte o débil. Finalmente, dentro de los elementos característicos de las ESA, en términos de valoración de los aprendizajes, se destaca primero su funcionalidad, luego su importancia y, finalmente, su interés.

Hasta aquí hemos realizado un análisis descriptivo de las características de las ESA re-co-construidas en las entrevistas, poniendo el foco sobre la construcción, elementos y características de los EPA. Hicimos mención a las categorías codificadas en las entrevistas para el constructo Identidad de Aprendiz sin profundizar en ellas, por lo que en el siguiente apartado nos centramos en el análisis lo más detallado posible y orientado a dar respuesta a nuestras preguntas de investigación.

5.2.2. Identidad de Aprendiz: impactos de los entornos personales de aprendizaje en su construcción

Los puntos en el horizonte que han guiado nuestra lectura, análisis y reflexión sobre los resultados de esta fase en lo que concierne a la reconstrucción de la Identidad de Aprendiz han sido los tres pilares del constructo teórico identidad; nos referimos a su naturaleza discursiva, a su fuerte relación con las actividades en las que se participa, y al papel principal que ocupa el reconocimiento. Estos tres pilares nos han llevado a desarrollar una propuesta de análisis que se centra en las características no de las actividades, sino de las ESA, integrando en estas las características de las actividades, las formas y contenidos de los elementos discursivos, y los significados de una persona sobre sí misma cómo aprendiz que se reconstruyen en las entrevistas como actividad conjunta discursiva reconstructiva.

Pero, además de los significados que aparecen en el marco de la reconstrucción de las experiencias subjetivas de aprendizaje, en las entrevistas estos significados también emergen en el discurso de forma abstracta, es decir, sin apego a la narrativa de una actividad, proceso o producto de aprendizaje en unas coordenadas temporo-espaciales puntuales o extendidas, sino en el transcurso de la conversación, como parte de la trama de la escena actual -la entrevista-, que va hilvanando pasado, presente y futuro, trayendo y resignificando escenas y significados en un despliegue escénico actual que construye, y reconstruye, nuevos y viejos significados sobre sí misma.

Continuando con la metáfora teatral, el perímetro del escenario para la re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz, según el desarrollo teórico que hemos realizado previamente, está definido por seis esquinas -los elementos del modelo de Identidad de Aprendiz- que, para su análisis hemos disgregado en diez categorías, como recordamos en la siguiente tabla.

Tabla 5.16*Categorías de análisis de los elementos de construcción de la Identidad de Aprendiz*

Elementos del modelo de Identidad de Aprendiz	Categoría
Otras identidades	Características personales
	Contenidos
Características de las actividades	Dispositivos digitales, Aplicaciones y Redes Sociales en línea
	Marco espacio temporal
	Tareas
Emociones	Emoción
Motivos y objetivos	Motivos e intereses de aprendizaje
otras personas significativas	Otras personas significativas
Discursos	Reflexión
Otros	Otros

A través de las construcciones discursivas co-construidas en las entrevistas podemos ver cómo estas categorías interactúan entre sí y con los elementos caracterizantes de las ESA de forma que, en su discurso, se van cruzando y entrelazando, formando un tejido de categorías y significados que intentaremos hilvanar a lo largo de este análisis.

5.2.2.1. Las construcciones discursivas sobre la Identidad de Aprendiz en función de los elementos del modelo

Comenzaremos entrecruzando las categorías propuestas para el análisis de los significados de una misma como aprendiz, como se puede apreciar en la Tabla 5.17. En el sombreado que hemos marcado en esa tabla se puede observar que las dos categorías que mayores apariciones e interacciones tienen son Identidad de Aprendiz *características personales* e Identidad de Aprendiz *reflexión*. Además de ser las categorías que más se relacionan entre sí, interactúan también con dos categorías más, estas son Identidad de Aprendiz *motivos e intereses* e Identidad de Aprendiz *TDIC*.

Estas frecuencias y sus entrecruces nos permiten destacar la reflexión y la toma de conciencia como aspectos centrales de la reconstrucción de la Identidad de Aprendiz, sobre la base de ser parte de actividades cuyos motivos de participación movilizan intereses y que, en muchos casos, son actividades mediadas por TDIC. La confluencia de las categorías de IDA reflexión, motivos e intereses y

TDIC como elementos característicos de la actividad en el marco de la reconstrucción de la Identidad de Aprendiz también da cuenta de los procesos re-co-constructivos de los EPA en la actividad discursiva conjunta, en tanto estas tres categorías igualmente son elementos constitutivos de los EPA desde un paradigma pedagógico.

Tabla 5.17

Cocurrencia de categorías de análisis de los significados de sí como aprendiz

	Características Personales	Reflexión	Motivos e intereses	TDIC	Tarea	Otras personas signif.	Emoción	Marco espacio temporal	Contenidos	Otra
Características Personales	0	119	98	70	45	31	43	25	27	11
Reflexión	119	0	96	63	38	25	34	15	23	7
Motivos e intereses	98	96	0	45	25	18	33	12	27	4
TDIC	70	63	45	0	33	10	6	8	12	5
Tarea	45	38	25	33	0	14	10	16	12	4
Otras personas signif.	31	25	18	10	14	0	13	15	10	6
Emoción	43	34	33	6	10	13	0	11	12	2
Marco espacio temporal	25	15	12	8	16	15	11	0	5	3
Contenidos	27	23	27	12	12	10	12	5	0	3
Otra	11	7	4	5	4	6	2	3	3	0

Nota: la frecuencia a la que hacemos referencia es la de cantidad de códigos en el total de casos. El software contabiliza 0 mención cuando la cocurrencia es entre un código consigo mismo.

5.2.2.2. La Identidad de Aprendiz según los elementos de las experiencias subjetivas de aprendizaje identificados en la re-co-construcción discursiva

Comenzando por los contextos de construcción de la Identidad de Aprendiz, observamos que se mantienen en el mismo orden de frecuencia que en las ESA; prima la Udelar, luego los contextos no educativos y no institucionales, luego la educación formal, contextos institucionales no educativos, y finalmente la educación no formal, como se puede comprobar en la tabla 5.18.

Tabla 5.18

Coocurrencia entre categorías de Identidad de Aprendiz y categoría contextos

	Características Personales	Reflexión	Motivos e intereses	TDIC	Tarea	Otras personas signif.	Emoción	Marco espacio temporal	Contenidos	Otra	Total
Universidad	102	93	70	66	49	21	18	32	23	9	483
Indefinido	47	48	31	24	12	13	17	7	6	5	210
No inst. no ed.	31	31	27	19	9	11	8	8	6	5	155
Ed. formal	18	14	17	11	8	9	8	4	6	4	99
Inst. No Ed.	16	9	14	5	5	7	10	9	2	0	77
Ed. no formal	11	10	10	4	4	8	2	4	6	2	61

Nota: la frecuencia a la que hacemos referencia es la de cantidad de códigos en el total de casos.

Existen algunas particularidades dependiendo del contexto, como son:

- En la coocurrencia con el contexto universitario, Identidad de Aprendiz marco espacio temporal e Identidad de Aprendiz contenidos se posicionan con mayor frecuencia que Identidad de Aprendiz otras personas significativas (OS) e Identidad de Aprendiz emoción, por lo que pareciera que las experiencias subjetivas en este contexto se encuentra más asociadas a las características organizativas y académicas determinadas por la institucionalidad de la Universidad que a los aspectos vinculares y emocionales.
- En los contextos no institucionales no educativos, la categoría Identidad de Aprendiz OS se posiciona por delante de Identidad de Aprendiz tarea y no por detrás, como sucede en general en las ESA, posiblemente porque este tipo de contextos no suelen organizarse

en torno a tareas específicas estandarizadas sino a relaciones vinculares, sea la familia o el ocio con amistades, entre otras.

- En los contextos educativos formales e institucionales no educativos la categoría IDA motivos e intereses presenta mayor frecuencia que Identidad de Aprendiz reflexión; tal vez sean estos contextos menos propensos a ofrecer espacios de reflexión, pero sí a incluir los intereses y motivaciones de las personas.

Respecto a la categoría actores (AC), encontramos que las amistades son las menos mencionadas en coocurrencia con Identidad de Aprendiz, lo que tal vez exprese una dificultad en reconocer el papel de las personas que no son referentes institucionales participantes, o de aquellos más asociados a los planos afectivos y vinculares, como personas de influencia en la re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz. A esto se suma que el profesorado es la categoría de AC con mayor coocurrencia con categorías Identidad de Aprendiz, la única excepción es en la categoría Identidad de Aprendiz OS, en la que el profesorado no es la primera categoría en frecuencia sino las y los pares y las otras personas, como puede apreciarse en la tabla 5.19.

Tabla 5.19

Coocurrencia entre categorías de Identidad de Aprendiz y categoría actores

	Características Personales	Reflexión	Motivos e intereses	TDIC	Tarea	Otras personas signif.	Emoción	Marco espacio temporal	Contenidos	Otra	Total
Profesores	55	54	31	43	33	19	14	17	14	2	282
Pares	57	53	36	33	17	24	17	7	7	3	254
Otros	26	25	21	8	12	21	11	11	5	6	146
Solo	27	17	12	18	13	8	4	8	10	6	123
Familiares	22	21	17	9	7	11	7	2	2	3	101
Monitores	4	4	5	1	1	7	5	4	3	0	34
Amigos	5	3	5	7	3	2	3	4	0	0	32
Indefinido	5	5	6	1	2	1	1	2	0	0	23

Nota: la frecuencia a la que hacemos referencia es la de cantidad de códigos en el total de casos.

Dentro de las categorías de emociones (EMO), las positivas son las que más menciones tienen en coocurrencia con todas las categorías de Identidad de Aprendiz. Por otro lado, la categoría de EMO fuerte se asoció principalmente con las categorías Identidad de Aprendiz características personales, Identidad de Aprendiz OS e Identidad de Aprendiz emoción, como se puede ver en la tabla 5.20.

Tabla 5.20

Coocurrencia entre categorías de Identidad de Aprendiz y categoría emoción

	Características Personales	Reflexión	Motivos e intereses	TDIC	Tarea	Otras personas signif.	Emoción	Marco espacio temporal	Contenidos	Otra	Total
Positiva	70	68	57	30	31	24	33	12	18	6	349
Fuerte	20	11	12	2	7	15	15	12	3	4	101
Débil	13	15	12	10	7	14	5	2	10	3	91
Negativa	17	17	13	8	5	5	8	3	2	0	78
Neutra	9	8	5	7	1	3	2	1	2	2	40

Nota: la frecuencia a la que hacemos referencia es la de cantidad de códigos en el total de casos.

En cuanto a las categorías de valoración (VAL), a excepción de Identidad de Aprendiz motivos e intereses, cuya mayor coocurrencia es con la categoría de VAL intereses lógicamente, en el resto de las categorías de valoración -importancia, funcionalidad y otras razones- la mayor coocurrencia se presenta con Identidad de Aprendiz reflexión, como presentamos en la tabla 5.21. Esto puede estar dando cuenta de la importancia o necesidad de la reflexión al momento de valorar los motivos de participación, proceso o resultados de aprendizaje de las ESA. Específicamente, en VAL funcionalidad encontramos mayores coocurrencias con Identidad de Aprendiz TDIC que con Identidad de Aprendiz motivos e intereses, lo que también puede estar dando cuenta de una mirada más funcional sobre la participación de las TDIC en las re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz que asociada al interés académico o personal.

Tabla 5.21*Coocurrencia entre categorías de Identidad de Aprendiz y categoría valoración*

	Características Personales	Reflexión	Motivos e intereses	TDIC	Tarea	Otras personas signif.	Emoción	Marco espacio temporal	Contenidos	Otra	Total
Funcionalidad	112	124	77	81	41	25	25	19	21	8	533
Importancia	75	80	62	34	23	20	32	17	12	5	360
Interés	70	73	80	36	25	6	26	9	21	2	348
Razones	12	13	10	5	10	12	8	7	6	2	85

Nota: la frecuencia a la que hacemos referencia es la de cantidad de códigos en el total de casos.

Si nos detenemos en los tipos de aprendizaje, nos llama la atención que en el caso del tipo conceptual la categoría Identidad de Aprendiz reflexión queda por detrás de Identidad de Aprendiz características personales, Identidad de Aprendiz motivos e intereses, Identidad de Aprendiz tarea e Identidad de Aprendiz TDIC; mientras que en el caso del aprendizaje de tipo actitudinal Identidad de Aprendiz reflexión es la categoría con mayores coocurrencias, y la segunda en el caso del aprendizaje procedimental (ver tabla 5.22). Si bien es coherente que la reflexión y la construcción de significados sobre sí, a lo que podamos asociar en gran parte los aprendizajes actitudinales, vayan de la mano, y que para realizar aprendizajes procedimentales también se pongan en juego aspectos reflexivos, preocupa que en el caso de los aprendizajes conceptuales la capacidad de tener espacios de reflexión sobre sí sea tan escasa; pareciera que, contrariamente a lo que podríamos esperar, la reflexión en referencia a la construcción de la Identidad de Aprendiz y aprendizajes conceptuales no van de la mano para estos estudiantes.

Tabla 5.22*Coocurrencia entre categorías de Identidad de Aprendiz y categorías aprendizaje*

		Características Personales	Reflexión	Motivos e intereses	TDIC	Tarea	Otras personas signif.	Emoción	Marco espacio temporal	Contenidos	Otra	Total
Tipo de aprendizaje	Actitudinal	123	136	93	60	45	31	36	25	25	10	584
	Procedimental	107	98	77	72	46	15	21	21	17	3	477
	Conceptual	14	7	14	11	12	6	3	6	4	0	77
Contenido de aprendizaje	Identidad de Aprendiz	152	160	109	94	47	36	48	26	30	13	715
	Identitario	119	116	77	45	35	31	38	30	21	10	522
	Académico	57	64	48	51	40	13	15	14	22	4	328
	Interés personales	58	63	67	32	17	8	19	9	13	1	287
	Valores humanos	45	56	34	17	8	13	21	6	5	0	205
	Relaciones interpersonales	43	44	28	21	9	14	14	3	4	0	180
	Cultura	15	20	19	17	4	6	0	2	7	0	90

Nota: la frecuencia a la que hacemos referencia es la de cantidad de códigos en el total de casos.

En cuanto a los contenidos de aprendizaje, a excepción de las categorías AP identitario -cuyas mayores coocurrencias son con la categoría de Identidad de Aprendiz características personales- y AP intereses personales -cuyas mayores coocurrencias son con Identidad de Aprendiz motivos e intereses, naturalmente-, en el resto de tipos de aprendizaje el elemento de la Identidad de Aprendiz con mayor frecuencia es la reflexión, incluso en los aprendizajes académicos, lo que da cuenta de que estos aprendizajes para las personas pueden ser tanto actitudinales como procedimentales, y no conceptuales.

Finalmente, si nos centramos en los artefactos presentes en los fragmentos de las entrevistas coincidentes con las categorías de Identidad de Aprendiz (ver tabla 5.23), los artefactos analógicos se presentan con una bajísima frecuencia en comparación con los artefactos digitales, y su vínculo se da principalmente con fragmentos cuyo contenido toca las categorías de Identidad de Aprendiz características personales, Identidad de Aprendiz marco espacio temporal e Identidad de Aprendiz tarea.

Cuando nos sumergimos en los contenidos de estos fragmentos, observamos que la mención a este tipo de artefactos está estrechamente vinculada a actividades obligatorias o estandarizadas de estudio en la Udelar o en contextos formales de aprendizaje y a los artefactos educativos con usos de abstracción o lectura de información y de producción de recursos.

En el caso de los artefactos digitales, su mayor coocurrencia es con la categoría de Identidad de Aprendiz TDIC, que hace referencia a fragmentos donde el reconocimiento de sí como aprendiz se establece como consecuencia del uso de ciertos artefactos y/u objetos que se reconocen como relevantes en una ESA. Luego se destaca el reconocimiento de sí como aprendiz asociado a la identificación de ciertas características personales, le siguen los fragmentos que asocian la re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz a los procesos de reflexión, luego la asociación con la categoría Identidad de Aprendiz motivos e intereses, luego con determinadas tareas como característica de la construcción de significados sobre sí como aprendiz, pasando al papel de las otras personas significativas y, finalmente, a los contenidos, el marco espacio temporal y las emociones en la re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz.

Tabla 5.23

Coocurrencia entre categorías de Identidad de Aprendiz y categorías artefacto

		Características Personales	Reflexión	Motivos e intereses	TDIC	Tarea	Otras personas signif.	Emoción	Marco espacio temporal	Contenidos	Otra	Total
Institucionalización	No Institucional	135	113	93	160	48	47	16	25	25	11	673
	Institucional	88	74	39	96	38	27	14	13	14	8	411
Intencionalidad	No Educativos	118	102	81	149	39	38	15	24	12	10	588
	Educativos	105	83	44	104	43	36	16	17	22	9	479
Naturaleza	Digital	339	304	213	429	112	103	43	44	54	19	1660
	Analógico	20	7	8	8	10	6	5	12	5	2	83
Proceso cognitivo	Consumir	128	143	106	169	57	20	17	16	42	3	701
	Compartir rel pers	77	73	34	81	20	7	10	8	1	0	311
	Compartir objetos	62	62	29	60	17	5	7	5	1	0	248
	Compartir experiencias	60	56	26	58	17	7	6	7	1	0	238
		199	191	89	199	54	19	23	20	3	0	797

Significación	Producir	34	27	13	32	14	3	6	7	0	0	136
	Control de aprendizajes	37	40	24	44	15	4	5	5	6	0	180
	Significados sobre los TDIC	10	7	7	10	3	6	3	5	2	1	54
	Aplicación	241	227	164	317	79	72	27	34	36	12	1209
Tipo	Red Social en línea	93	81	66	131	22	22	8	11	5	4	443
	EVA	52	45	18	64	16	22	5	4	3	4	233
	Dispositivo	25	17	12	23	4	10	4	7	2	6	110
	Persona/s	8	4	5	3	6	11	2	2	3	1	45
	Otros	6	2	2	3	6	0	5	1	0	0	25

Nota: la frecuencia a la que hacemos referencia es la de cantidad de códigos en el total de casos.

Del entrecruce de todas las categorías de artefactos (AR) con las categorías de IDA nos llaman la atención ciertos aspectos; especialmente:

- Si nos centramos en la institucionalidad y en el propósito de los artefactos, los institucionales y educativos se presentan en una frecuencia más baja que los no institucionales y no educativos, en general.
- Además, es especialmente baja la confluencia con Identidad de Aprendiz motivos e intereses de los artefactos institucionales y educativos, en comparación con los no institucionales y no educativos, lo que nos da un panorama de la experiencia subjetiva de las personas entrevistadas en relación a la posibilidad de incluir sus motivos e intereses de participación en las actividades en las que usan estos artefactos. Esta diferencia permanece, pero se va atenuando progresivamente en las categorías Identidad de Aprendiz reflexión, Identidad de Aprendiz TDIC e Identidad de Aprendiz características personales.
- Respecto al tipo de actividades que facilitan las redes sociales y aplicaciones digitales, en dos categorías de Identidad de Aprendiz las TDIC de lectura o acceso a información superaron significativamente a las TDIC para compartir: Identidad de Aprendiz motivos e intereses e Identidad de Aprendiz contenidos; probablemente porque es a través de este tipo de artefacto que las personas pueden acceder a los contenidos en las actividades de aprendizaje, sea sobre el mundo como sobre sí, y sea en el marco de tareas definidas externamente o en la construcción de sus intereses y motivos de participación.
- Los artefactos como facilitadores de la apropiación de la toma de decisiones y control sobre algunos aspectos de los procesos de aprendizaje se encuentran más presentes en los procesos de reconstrucción de significados de sí como aprendiz relacionados con las TDIC, con la reflexión y con la identificación de características personales propias; luego también se vinculan más escasamente con los motivos e intereses y las tareas como eje de la reconstrucción de sí como aprendiz.
- En el caso del tipo de AR digital y su coocurrencia con las categorías de Identidad de Aprendiz, tanto las aplicaciones digitales, las redes sociales en línea y el EVA de la Udelar presentan mayores interacciones primero con Identidad de Aprendiz TDIC, luego con IDA características personales y, en tercer lugar, Identidad de Aprendiz reflexión. Los dispositivos presentan una frecuencia mucho más baja, al igual que en la coocurrencia con las ESA o en general, y sus interacciones con códigos IDA se dan en el siguiente

orden: IDA características personales, luego Identidad de Aprendiz TDIC e Identidad de Aprendiz reflexión.

5.2.2.3. Análisis en profundidad de los significados de sí como aprendiz re-co-construidos discursivamente en las entrevistas

Habiendo desarrollado un análisis descriptivo interpretativo de la frecuencia de codificación de cada una de las categorías de las entrevistas, que ha dado continuidad a los resultados de la Fase 1 para dar respuesta a nuestras preguntas de investigación, en este apartado nuestra intención es observar, detenernos y profundizar en ciertos aspectos de especial interés desde nuestro marco teórico-metodológico. A lo largo de este apartado iremos desarrollando cómo cada uno de estos aspectos de interés teórico se fueron poniendo en juego en las producciones discursivas durante las entrevistas, tomando fragmentos de algunas de ellas con el fin de ilustrar los motivos que nos llevan a hilar de esta forma este segmento final de los resultados. En estos fragmentos encontramos construcciones discursivas sobre temas variados que, además, dialogan con a otras temáticas, en el entretendido dinámico en el que se desarrollan los procesos narrativos, por lo que en este análisis se realiza un trabajo de abstracción y centramiento en los contenidos y procesos de interés teórico en el marco de esta tesis.

Con el fin de organizar la exposición, subdividimos este apartado en cuatro segmentos correspondientes a los cuatro grandes focos temáticos que hemos identificado en el análisis de contenido de las entrevistas, y que se corresponden con nuestros intereses teórico-metodológicos, a saber: 1) permeabilidad y conexión de elementos de las ESA entre contextos de actividad; 2) los intereses como motor en el aprendizaje y en la construcción de los EPA; 3) los EPA en las ESA; y 4) los EPA en los procesos de re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz.

5.2.2.3.1. Permeabilidad y conexión de elementos de las experiencias subjetivas de aprendizaje entre contextos de actividad

La permeabilidad y conexión entre los elementos de las ESA son aspectos fundamentales en nuestro planteamiento, habida cuenta de nuestro posicionamiento sobre el aprendizaje en la sociedad actual interconectada y fluida. En este marco, la concepción de una nueva ecología del aprendizaje deviene en, y da justificación a, nuestra decisión de tomar las ESA como unidad de análisis de un

constructo de Identidad de Aprendiz, que se erige sobre la base de la relación infranqueable entre la construcción de la identidad y la participación en actividades en distintos contextos. Muchos de estos contextos serán virtuales o mediados por TDIC, las que también se caracterizan por facilitar la fluidez y conexión de los distintos elementos de las ESA, dando lugar a la construcción de los EPA que realizan las personas en el marco de los múltiples contextos de actividad en los que participan.

En lo que respecta a esta temática, en las entrevistas preguntamos explícitamente por la posibilidad de conectar distintos elementos de las ESA entre el contexto universitario y otros contextos de actividad. Por un lado, hay algunas personas que distinguen una limitante en la posibilidad de conectar aspectos de los aprendizajes entre múltiples contextos a causa de la especificidad de la disciplina o de los temas de estudio de su carrera. Esto sucede especialmente en el caso de Marfil, un estudiante inicial del área de tecnologías y ciencias (ATCNH) de 25 años y perfil 1, que expresa que si estuviera estudiando una carrera de otra área disciplinar tal vez sería más sencilla la conexión.

41¹¹ – I¹²: Esté bien y sin ser esto como cursos, bueno capaz que los cursos que vos has hecho en esta plataforma son como algunos académicos y otras más de interés. ¿Eso no se te pasa que, (...) qué sentís como que lo que aprendes, como en tu vida cotidiana y lo que aprendes en facultad son como cosas muy separadas, o te parece que lo que aprendes en facultad lo puedes aplicar como a cosas de tu vida cotidiana, y cosas que has aprendido en tu vida las puedes aplicar a cosas de facultad?

E: (ríe) Y (...) no se (ríe)

I: Bueno no hay respuestas correctas, ni incorrectas en la entrevista, lo que, lo que vos te parezca.

E: Si, si, si, el tema es que sí, creo que eso le pasa a todo. Por ejemplo, si yo estuviera estudiando medicina me sería más fácil la respuesta digamos, si, obvio que tengo, que estoy conectado con lo que pasa en mi vida personal o en lo social con lo que estudió en la facultad.

I: Claro.

E: Por ahí si estudio (...) no sé, filosofía, por ejemplo, o historia, mi respuesta sería distinta, Yo en mi caso estudio matemáticas, y bueno, hay cosas que sí están ligadas y hay cosas que por ahí no,

¹¹ Al comienzo de todos los fragmentos aparece el minuto de la entrevista en el que comienza el mismo.

¹² En todos los fragmentos de entrevistas “I:” identificará a la investigadora y “E:” a la persona entrevistada.

con un tema de la sociedad, con lo que yo aprendo, con lo que aprendí fuera de la facultad, aportarlo para el otro lado de la facultad, y no sé, tal vez (...) no cosas estrictamente académicas, sino como que, bueno tener calma, tener paciencia, ah no preocuparme tanto.

I: Si, si

E: Eso sí importa, después de matemática, lo que estoy aprendiendo de matemática, pasarlo para el otro lado, y bueno, ahí (...) como que se complica un poquito la cosa (ríe).

1. Marfil_25_M_ATCNH_bajo¹³.

Por otro lado, las personas que establecieron conexiones entre los diversos elementos de las ESA comparten una visión en la que esta conexión se da por factores que no refieren a una intención deliberada de la Universidad para que esto suceda. Por ejemplo, en el siguiente fragmento de la entrevista Burdeos -también estudiante del perfil 1, de 23 años y próxima a graduarse de una carrera del área salud- reconstruye tres ESA en las que existen movimientos intencionados del profesorado de actividades académicas mediadas por TDIC, pero concluye que estas son propuestas aisladas y que, en términos generales, esta no es la norma en sus ESA en la Universidad.

8:45 - E: Por ejemplo, me acuerdo una materia, [nombre de la materia], creo que es, que, que la da [nombre de un docente], me acuerdo de, que en ese momento, él nos mandó a ver un episodio de Black Mirror.

I: Si.

E: Como para entender un poco, ta, lo que se da en esa materia. Y ta, a mi me pareció como re bueno, en realidad, porque ta, aparte era un, eso, era una serie que estaba como en su momento, como que todo el mundo hablaba de esa serie y no se qué. Y eso está bueno en si, creo que te ayuda como a engancharte con el tema, a entenderlo desde otra perspectiva también.

I: Bien, bien, bien. Y, entonces ahí, eso era, en un curso este profesor que los orientó y por ejemplo ¿después les pasó que discutieron en clase digamos sobre eso?

¹³ Todos los fragmentos de las entrevistas se identificarán al final del mismo, con la siguiente fórmula y alineados a la derecha: identificación de la entrevista (N° de perfil. Seudónimo_edad_sigla del género_sigla de área académica_avance en la carrera).

E: En realidad creo que hubo un trabajo sobre eso, como que vos tenías que, como que, articular eso, lo que pasaba en el episodio con un texto, que no me acuerdo cuál era, pero sí había esa articulación.

I: Claro

E: En otra [materia] optativa, también, una optativa de género, [nombre de la materia], que también, que nos mandaron ver una película, y ahí está otra vez esto de bueno, ta, de ver el problema desde otra perspectiva y también, era hacer un trabajo relacionando como, un análisis, más bien de la película.

I: Y eso también, sentiste como que te motivó digamos.

E: Si

[...]

I: Y en esto de los intereses ¿no? Bueno, ta, es como que, te engancha más porque te genera como más motivación ¿te ha pasado en otras oportunidades que docentes, como que, intenten apelar a algo que a Uds. les enganche, que tenga que ver con sus intereses, con su motivación o es extraño que eso suceda?

E: En realidad, sí, es muy extraño, creo que, hubo una sola materia, que no se si fue [nombre de la materia], que es como un poco más abierta, creo que un trabajo final era como libre, como que vos podías...

I: Claro.

E: Y unas de las opciones, por ejemplo, era, hacer un corto o algo así.

I: Si

E: Y eso era como, eso sí está bueno, porque es algo distinto, algo que no se hace y, ta, también apela a esto de la creatividad y de utilizar otras tecnologías, justamente.

I: Porque, en general, entonces ¿no hay así como una permeabilidad entre la Udelar y tus intereses afuera y que vos puedas como traer tus intereses a las cosas de la Udelar, a no ser esas experiencias puntuales que me decías?

E: Claro, sí, en general me parece que no, es bastante estructurado en ese sentido, siempre es, bueno, parcial, trabajo final, todo con sus reglas APA y con, no se qué, como que, ta, tenés que hacer eso y no hay como otras opciones.

En términos de su Identidad de Aprendiz, en el fragmento de la entrevista a Burdeos podemos destacar el papel de las características de la actividad, cómo el tipo de propuestas pedagógicas o tareas con mediación de TDIC favorecen la disposición de la estudiante a las actividades, a través de una emotividad de valencia positiva asociada a lo novedoso del formato y actualidad de los materiales utilizados que facilitaron la motivación y el interés por los temas de estudio. Además, la disposición favorable frente a estas actividades también se asocia a su estructura más flexible, que permite tomar ciertas decisiones, pudiendo desapegarse de ciertas normas e integrar aspectos como la creatividad, la articulación y análisis personal.

Otro ejemplo sobre la conexión de elementos de las ESA entre contextos lo podemos encontrar en un fragmento de la entrevista de Ámbar, un estudiante de 33 años avanzado de una carrera compartida de la Udelar y de perfil 2, que reconstruye un significado sobre sí mismo como aprendiz en términos del método exploratorio y autodirigido que ha desarrollado con diversos aprendizajes en variados contextos.

57 - I: Sí, claro. Y pensando en la experiencia esta que vos me decías, cuando estabas en el liceo y aprendiste de forma autodidacta el Corel...

[...] ¿cómo fue en aquella época que aprendiste? O sea, videos, manuales, ¿cómo hiciste para aprender?

E: Eh... [piensa] más que nada, tocando y aprendiendo. Viendo los comandos, viendo para qué sirven, en qué le puedo sacar provecho. Y ta, por suerte en esa época ya tenía internet, no tan sofisticado como es hoy en día, o no tan lleno de material, como es hoy en día, que ponele, hoy en día sí tomo pila de 'tips' sobre todo de *YouTube* sobre todo para sacar cosas, informaciones, ver cómo quiero hacer una cosa o la otra, etc. Lo busco, encuentro varios y lo hago. Y en esa época no había tanta información, digamos. Corría el año... [piensa y se ríe] dos mil tres, sí, dos mil tres, dos mil cuatro, por ahí, no había tanta información, pero sí había un poco de información de internet, yo ya tenía acceso, entonces podía buscar e informándome por ese lado. Pero mucho, mucho, mucho del aprendizaje lo hice tocando, viendo, y sacando...

I: Como experimentando...

E: Sí, como experimentando y así he hecho con otros programas.

I: ¿Lo habías hecho antes del Corel, de agarrar y toquetear y aprender?

E: No, porque antes era más chico y, o sea, tenía computadora, pero no, no sé, qué decirte, Paint, porque tenía sistema operativo Windows y ta, siempre me gustó dibujar, y entonces usaba Paint. Pero no es una herramienta...

I: [interrumpe] Es muy intuitiva...

E: Sí, exacto.

I: No es como que necesites... Bien. Pero entonces, podemos decir, prácticamente, que la primera vez que lo hiciste fue con Corel, pero, después, fue como una manera de aprender programas, que has hecho a lo largo de tu vida.

E: Exacto. Y también pasa, que por más que voy a [nombre de la Facultad] y estudio en este momento la carrera de [nombre de la carrera], no te enseñan todos los programas que uno usa, es una realidad. Algunos sí, porque tenemos nuestro laboratorio de informática y ahí se enseñan ciertos programas, pero no todos. Entonces mucho, o tenés que ir a estudiarlos a otro lado, o bueno, darle duro y parejo vos mismo.

I: Y te parece que además esta manera así de aprender como media exploratoria, media experimental, ¿la utilizás en otras cosas de tu vida también? O ¿solo para esos programas?

E: No, sí, sí. Sí lo uso para otras cosas de mi vida. Sí... [piensa] qué decirte. Sí, no se me ocurre nada puntual ahora, pero sí, ni que hablar. No sé, capaz que es un ejemplo 'chotísimo' [haciendo referencia a demasiado simple o tonto], pero no sé, compro un mueble nuevo y no lo compro armado; lo armo yo, tipo, ponele, esta biblioteca [la muestra en cámara] ta, nada, la tengo armada yo. No es nada del otro mundo, pero capaz que sí tengo los "conocimientos" [gesto de comillas a cámara] más para ese lado, entonces me genera mayor facilidad que para otras personas que capaz que lo manual, o como que no se dan tanto cuenta y prefieren que se lo arme otra persona porque ta, porque es más sencillo, porque no tienen que pensar nada. Ta, yo, veo como lo armo; obviamente que trae manual, pero vas viendo cómo armar las cosas, qué sé yo. Esto también, es una zapatera que tengo armada yo, ponele. No sé si es un ejemplo 'choto' pero, es parte de la experimentación de lo manual, que no tengo un conocimiento de oficio en eso.

I: Claro, es como una manera de, podría ser una manera tuya de enfrentar los desafíos de cosas que no conoces, ¿digamos?

E: Claro, sí. Sí, sí.

En este fragmento el estudiante va enlazando la construcción de los significados sobre sí mismo como aprendiz como una persona que afronta los desafíos a través de la experimentación y la acción, con experiencias en diversos contextos y con distintos tópicos de aprendizaje -en una ESA múltiple, que contiene ESA con mayores y menores niveles de generalidad-. Da cuenta así del proceso re-co-constructivo de esos significados en el marco de la modalidad de Identidad de Aprendiz a-través-de-la-actividad. Sin embargo, cuando menciona a la Universidad es para hacer notar cómo, aun necesitando ciertos programas informáticos para el desarrollo académico propio de la carrera que estudia, esta no ofrece ese tipo de conocimientos y es responsabilidad del estudiantado poder realizar estos aprendizajes de forma independiente para lograr el éxito académico dentro de la Facultad.

5.2.2.3.2. Los intereses como motor en el aprendizaje y en la construcción de los entornos personales de aprendizaje

En el capítulo sobre fundamentos teóricos tuvimos la oportunidad de desarrollar la importancia de la posibilidad de tener el control sobre la toma de decisiones sobre ciertos aspectos de los procesos de aprendizaje como uno de los aspectos característicos de la perspectiva pedagógica de los EPA, especialmente en el marco de las propuestas constructivistas socioculturales de personalización de los aprendizajes. En el segmento anterior, hemos podido identificar este elemento en el fragmento de entrevista de Burdeos, quien asocia emociones positivas al uso de las TDIC para actividades universitarias que enlazan contenidos académicos con recursos multimedia actuales, generando interés, motivación y mayor entendimiento, mediante actividades más desestructuradas que permiten mayor libertad de acción.

Estos elementos también están presentes en el momento de construir de forma autodirigida el EPA propio. En las entrevistas se llama la atención especialmente sobre el uso de la plataforma de streaming Youtube como un recurso que las personas utilizan de forma autónoma, por ofrecer la posibilidad de elegir dentro de una amplia gama de posibilidades según los intereses propios; pero, además, como destaca Índigo -una estudiante de 19 años, inicial del área de tecnologías y ciencias, del perfil 2-, por valorar que la persona que realiza y carga el video en la plataforma también se interesó en el tema, comparten el interés, y un producto realizado por alguien interesado en la temática le genera motivación, a diferencia de lo que le ha sucedido en ESA en Facultad.

53 – I: Claro. Y a vos, si te pusieras a pensar, ¿te parece que hay algún tipo de información que te permite aprender mejor? Más como visual, o que te gusta que te expliquen, no sé, hay alguna persona que sigas, porque en realidad cuando esa persona te explica, a vos te queda clarísimo.

E: Sí, sí, hay bastantes. Pero... ponele, no sé, me pasó en un examen, que para estudiar, seguía a uno que tenía 300 videos, donde explicaba las cosas de matemáticas, y se le entendía bastante bien. Y en realidad, era él hablando y las cuentas apareciendo en la pantalla. Sí, creo que... [piensa] también lo que tiene mucho, como te dije, como cuando los profesores saben mucho usar la comedia como para que te interese, y otros que son más como información más divulgativa. Entonces... a veces lo hacen más interesante de ver, y lo ves, y me quedan muchas más cosas. No es el formato de clase, es interesante, lo elegí yo.

I: A vos te parece entonces que, para vos, para tu motivación para aprender, así como que vos lo hayas elegido, que te interese, que no sea que te obligan...

E: O sea, sí, pero también lo que me gusta, es que los videos están hechos porque a una persona le interesó el tema, y esa persona lo va a explicar... no sé si bien, porque depende, pero le va a interesar explicarlo. Y creo que, ta, ese tema es interesante porque a esa persona le pareció.

I: Claro, como que la persona que está ahí, explicándote, ahí va, le interesa el tema, eso a vos te ayuda.

E: Sí

I: Y eso, lo encontrás como... en *YouTube*, ¿pero en la Facultad te pasa eso? O, ¿lo buscás en *YouTube* porque en la Facultad no te pasa?

E: Sí, sí, o sea, yo, cuando no entiendo algo, de un tema particular, en general lo busco para entenderlo mejor. Porque a veces no es que el profe no lo explique bien, es que lo dio muy rápido el tema. Y en la Facultad, o sea, hay de todo siempre, solo que como en *YouTube*, yo elijo a quién ver, entonces busco alguien que me lo explique bien. Y ta, en Facultad tenés gente que bueno, que no explica bien, o que no explica bien para vos, o que... no sé, no tiene la motivación que a vos te gustaría que tuviera, o mismo la materia. Y claro, en *YouTube*, vos seleccionás lo que querés ver, no es que sea mejor, sino que vos podés elegir quiénes son buenos para vos, por lo menos.

I: Claro, porque podés elegir.

E: ¡Claro! Ta, o sea, te podés cambiar de prácticos en Facultad, pero... igual tenés limitado quién elegir o si tenés una materia que no tiene muchos profes, si no entendés, o le preguntás, o arréglate porque el profe no va a cambiar cómo es.

2. Índigo_19_F_ATCNH_bajo.

En este fragmento Índigo también pone en juego la mirada socioconstructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje, destacando que su interés y motivación se co-construyen en las ESA en relación a la actitud desestructurada del profesorado, tanto a nivel del contenido como de la forma de los discursos utilizados para enseñar. Estos elementos median su disposición a participar de las actividades, incluso expresando que prefiere estos formatos a los formatos áulicos, dando a entender que en las clases en la Universidad este tipo de dinámicas no son comunes y que ella prefiere los videos de *Youtube* por sus diferencias, justamente, con las clases universitarias y porque es ella quien tuvo el poder de elegirlos. Todo esto, finalmente, impacta en un mayor interés y motivación por los contenidos de aprendizaje, lo cual provoca que los pueda aprender mejor -según sus palabras-, que cuando no está interesada y/o motivada.

Asociado a la valoración de las razones por las que se eligen ciertas TDIC para ser parte de la construcción de los EPA, otras personas también destacan, como lo hacía Índigo con *Youtube*, la posibilidad que ofrecen estas tecnologías de navegar en la red e ir accediendo a distintos tipos de información de forma casi infinita y movida por los intereses personales; volvemos aquí a tomar como ejemplo un fragmento de Ámbar para ilustrarlo.

347 - E: Sí, exacto. Sí, sí. Y esa es la grandeza de la tecnología, de los dispositivos, que un 'link' te lleva al otro, que un enlace te lleva al otro y puedas meterte en un camino sin final. Pero, pero, a nivel generacional, te diré que no todo el mundo es así de 'colgado'.

I: Sí, sí. Como que vos te das cuenta de que esa es una manera en la que vas como de vínculo en vínculo y podés estar mucho tiempo aprendiendo cosas de esa manera.

E: Sí, sí, sí. Investigando, lo que sea. Por eso te digo, en la vida en general. Porque no lo hago solamente de forma universitaria, digamos.

2. Ambar_33_M_CC_alto.

Anteriormente, en referencias con la entrevista con Ámbar, ya habíamos estado reflexionando sobre el papel de los intereses y la motivación en el compromiso de las diferentes personas en diversos contextos de actividad con TDIC, no necesariamente asociados al aspecto generacional sino, justamente, con los contextos de actividad en los que se participa y sus impactos en la re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz. En este fragmento de la entrevista, Ámbar comienza contestando sobre cómo se reconoce a sí mismo en el uso de las tecnologías en comparación a sus pares y termina tomando como ejemplo a su hermano para desdecirse sobre la influencia del factor generacional como motor del interés y motivación en la participación en contextos de actividad mediados por TDIC.

121 - I: Y bueno, vos hablabas un poco de eso, de que hay alguna gente. En comparación con tus compañeros, ¿vos creés que te adaptas mejor? Que, ¿cómo te ves con respecto al uso de tecnologías?

E: En mi campo, específicamente, como la gente estudia diseño, estamos como muy emparentados en el uso de dispositivos. Ahí no me quiero medir porque, hay gente que anda volando y hay gente que es un poco más 'tronca', pero estamos todos muy emparejados con eso, usando dispositivos de todo tipo, desde *laptops*, computadoras de escritorio, celular, *tablet*, todos esos 'devices' los usamos. Capaz que sí, en otras carreras donde no hay tanta, como, tanta generación de contenido por medio de una computadora, capaz que sí es un poco más difícil. También son las edades, ponele, mi hermano chico que está en primero de veterinaria, y a él le embola un poco más el tema de las clases remotas, como que le cuesta un poco más. Y él sí es un super nativo, porque tiene dieciocho años, ¿no? Y maneja drones, que justo dabas el ejemplo, está re copado con esa movida, está re metido en esa movida, pero sin embargo con el hecho de la computadora es como más, como que le embola un poco más. Cosas que, a mí, que le doblo la edad, todavía, no tengo drama. Me parece que también depende el perfil, ni que hablar.

I: Claro, como ¿un tema de intereses ves?

E: Sí, sí. Exacto. Debe ser... bueno, no, debe ser no, es.

2. Ambar_33_M_CC_alto.

En continuidad con estas reflexiones realizadas en la entrevista con Ámbar, Plata -un estudiante avanzado de 29 años del área social y artística, con un perfil 3 de valoración de los usos de las TDIC, re-co-construye significados sobre sí mismo como aprendiz partiendo de su desinterés por la mediación

de las TDIC en las actividades de su vida cotidiana, reconociéndose poco hábil en el uso de estas tecnologías, pero no por no sentirse capaz, sino por una confrontación ideológica, como vemos en el próximo fragmento.

149 – I: Bien... Y, esto, vos decías que te gusta un poco más la cuestión analógica, digamos... ¿Vos te sentís como, no sé, como bueno manejando tecnologías? O, en realidad, ¿te sentís que sos medio malo, te frustrás, te parece que la gente se maneja mejor que vos?

E: Sí, creo desenvolverme, aun así entiendo que no es mi mayor fuerte, soy medio neandertal en ese sentido, y es como que... yo qué sé, me cuesta un poco adaptarme a los cambios, es como que, ta, eso... me quedé medio en el tiempo, no sé si es... como que entro en confrontación con eso mismo también, y es como que me limito, pero no por un tema que no tenga la capacidad para acercarme a ellas, sino porque prefiero no hacerlo, qué sé yo...

A: Es más como... hay algún tema como ¿más ideológico o paradigmático?

E: Claro, viene por ahí... Capaz que me cuesta hasta entrar en diálogo con alguien por Whatsapp, que es lo más cotidiano que puede pasar hoy en día, yo prefiero no hablar por Whatsapp, si querés nos juntamos, conversamos un rato...

I: Sí, este... [piensa] Bien, entonces preferís eso, como la comunicación más cara a cara, y no es un tema como que sientas que no lo podrías aprender, sino que en realidad hay algo de no sentirte a gusto, de preferir otro tipo de comunicaciones. Este... y, en general, eso, ¿intentás que tu comunicación sea el mínimo por esos dispositivos, por las TICs?

E: Y, trato de que sea lo concreto, ¿no? Trato de ser resolutivo, o más operativo. Me pasa de que veo pila de gente que está todo el día con el celular, o con las redes, ¿viste? Y no me llama mucho la atención, eso.

I: Claro... Y, te ha pasado que, muy a tu pesar, ¿hay alguna actividad que antes hacías sin dispositivos, que ahora la haces con dispositivos? No sé, o porque todo el mundo lo usa, o porque...

E: [interrumpe] Sí, la Facultad, los encuentros por Zoom, las clases, bueno, el tema de los parciales por EVA, la plataforma, los exámenes...

I: Sí... Y, ¿algo que por comodidad hayas dejado de hacerlo analógicamente y hayas pasado a lo digital? Que no sea como obligado, como estas cosas.

E: El registro, capaz, ¿no? El registro, la sistematización de cosas...

I: Bien... Este, bien, pero en general no te dan ganas, preferís participar como de las cuestiones más presenciales, que de las digitales. Eh... [piensa] o, ¿no? Te veo dubitativo

E: Según, según... Según el ámbito, según de qué dimensión. Como hablábamos, si vamos a separar trabajo, estudio, ahí tenés que ir viendo. Capaz que, en lo académico, no tanto, capaz que, yo hoy en día en la Facultad, no tengo muchas ganas de ir si es clases. Ahora, si me decís una cuestión más laboral, en la cual uno tiene más implicancias quizás, ahí sí, lo mejor me parece es el encuentro. Lo presencial.

3. Plata_29_M_ASA_alto.

Finalmente, si bien en términos generales Plata se reconoce a sí mismo como una persona desinteresada y desmotivada por la mediación de las TDIC en las actividades cotidianas, cuando se sitúa en una ESA en el contexto universitario, se reconoce como alguien que prefiere participar en actividades mediadas por TDIC, integrando artefactos digitales y no analógicos en la construcción de su EPA.

En el próximo segmento nos ocupamos, justamente, del papel de los artefactos que participan en la construcción de los EPA en las ESA re-co-construidas en las entrevistas.

5.2.2.3.3. Los entornos personales de aprendizaje en las experiencias subjetivas de aprendizaje

Así como lo expusimos con el caso de Plata en el segmento anterior, hemos podido observar que las personas ubicadas en los perfiles 3 y 4 -altos usos y baja valoración, y bajos usos y baja valoración de las TDIC, respectivamente- presentan, efectivamente, construcciones discursivas en torno al desinterés o desmotivación en el uso de las TDIC en general, así como en la integración de estas en sus ESA y como parte constitutiva de sus EPA -entrevistas como las de Plata, Naranja o Borgoña-. Consecuentemente, en el caso de las personas ubicadas en los perfiles 1 y 2, en las entrevistas fueron apreciando y advirtiendo la magnitud de la integración de las TDIC en sus vidas cotidianas, así como en sus ESA -entrevistas como las de Fucsia, Ámbar, Celeste, Índigo o Magenta-. A continuación, intentaremos ilustrar todas estas posiciones y matices con fragmentos de las entrevistas, organizados en cuatro subtítulos: 5.2.2.3.3.1. los usos de los artefactos digitales para aprender; 5.2.2.3.3.2. las potencialidades de los artefactos digitales como elementos de los EPA; 5.2.2.3.3.3. las otras personas como artefactos en los EPA y 5.2.2.3.3.4. las emociones en el uso de los artefactos en las ESA en la Universidad.

5.2.2.3.3.1. Los usos de los artefactos digitales para aprender

Con mayor o menor capacidad de valorar positivamente las ESA con TDIC, así como la integración de estas tecnologías al EPA, a medida que las entrevistas avanzaban pudimos observar la magnitud de la integración de las TDIC a la vida de las personas, que son utilizadas prácticamente para todas las actividades de la vida cotidiana en múltiples contextos, tanto institucionales como no institucionalizados. En su entrevista Magenta -un estudiante de 46 años inicial en el área de ciencias sociales y artísticas y de perfil 2- hace hincapié especialmente en la integración y uso de las TDIC en los contextos de trabajo y estudio.

14 - I: Bien y esto que vos me decías, que trabajas mucho con la computadora y bueno, ahora por la pandemia, también estás estudiando mucho de manera virtual, utilizando muchas herramientas, además del trabajo y de la Facultad ¿hay o utilizas como para aprender otro tipo de cosas por, para hacer otro tipo de actividades que no sean el trabajo o la de la Facultad?

E: Mira, (...) ahora como que estoy de lleno en la Facultad y en el trabajo, pero mira recién le compré (...) un juego a mi hijo y fue por MercadoLibre [empresa dedicada al comercio electrónico en latinoamérica] y lo pagamos por EBrou [acceso virtual al Banco de la República Oriental del Uruguay] y el juego ya se lo descargó a través de un link, y ni vi al tipo, no sé quién es, (...) en 5 minutos ya está. Como que el día a día es así (ríe).

I: Si vos me decías que ya no veías gente y yo pensaba también, no sé qué ¿las compras las estás haciendo de manera virtual?

E: No, ahí pobre va mi mujer (ríe).

I: A por eso, por eso, tenes el lujo de (ríe), es por eso, y después otro tipo de gestiones, bueno además de esto de la compra de Mercadopago, como (...) trámites y pago de servicios, ese tipo de cosas.

E: Todo por Internet.

I: ¿Y en general lo haces por la computadora o por el celular?

E: en la computadora, mi celular es solo WhatsApp y mensajes, pero después todo mi mundo, ponele son las computadoras.

2. Magenta_46_M_ASA_bajo.

Magenta es una persona que desde sus estudios secundarios se ha formado para el trabajo con TDIC y desde hace más de diez años ha integrado estas tecnologías en su contexto laboral, por lo que previo a la pandemia gran parte de su trabajo ya era ejercido de forma virtual. Sin embargo, en la entrevista tuvo oportunidad de expresar sentirse desmotivado para participar de las clases de la Universidad a través de la plataforma *zoom*, en desventaja con la motivación que siente por participar activamente de las clases cuando son en formato presencial.

42 - I: Si, si y respecto, así como al aprendizaje sea en la Universidad o donde sea. ¿Sentís que ha cambiado tu manera de aprender, cuando más utilizas estas tecnologías a antes? ¿Cuándo salías más, por ejemplo? o tu manera de aprender es la misma.

E: En cuanto a la manera de aprender creo que es la misma, porque pienso que yo (...) la forma que tengo de encarar las cosas y aprender es la misma. Lo que sí siento ahora (inaudible 18:29) el contacto de la gente claro no es lo mismo estar estudiando frente a una pantalla como estamos ahora, que estudiando con más público. Pero en si en el conocimiento, bueno no, pero debe de influir sí, porque capaz que uno teniendo la persona enfrente o que otro compañero diga algo, también vos aprendes. A veces lo que yo veo en EVA, que son como monólogos, el profesor habla y nadie participa, nadie dice nada. Y capaz que el profesor cómo tampoco puede verte, porque si nos estuviera viendo puede darse cuenta, si entendimos o no entendimos, si algo causó gracia o no, capaz que el profesor está dando la clase y si prendiera las cámaras, no hay nadie (...) Sí, ahora me lo pusiste a pensar si, seguramente no, no aprendo de la misma manera, es diferente si, es diferente, yo no lo noto, pero es diferente.

I: Si, y vos eso, en tu manera, por ejemplo, no sé ¿cómo participas en las clases presenciales y cómo participas en las que son por zoom? ¿te das cuenta de que tu actitud es distinta, es igual? Es lo mismo, participar de un foro, que participar de un zoom, que estar en una clase presencial.

E: No yo, si ahora por lo que decías (...) yo de forma presencial, bueno soy muy, hablo mucho más, participo mucho más, a través del zoom me callo la boca, como veo que nadie habla, nadie pregunta, a veces tengo ganas de preguntar, pero también, a veces me limito porque como veo

que nadie pregunta, no quiero quedar como pesado, no sé, pero estoy seguro que si tuviera de forma presencial preguntaría, se darían cuenta por mi cara, capaz que digan “[Nombre del entrevistado] quieres preguntar algo. En el zoom yo me mido y si como que veo que nadie participa, no participo, pero ahí perdes de aprender también.

I: ¿Eso a vos te parece que ahí te estás perdiendo de aprender?

E: Tal cual, sí, sí. Perder [...]

2. Magenta_46_M_ASA_bajo.

Este fragmento de entrevista también nos permite apreciar el proceso re-co-constructivo de los significados a través del espacio discursivo reflexivo compartido de la entrevista. Podemos observar este tipo de desarrollo reflexivo en varios fragmentos de entrevista a lo largo del análisis, cómo las personas comienzan enunciando un significado sobre el mundo o sobre sí, con relativo nivel de certeza, y sin mediar intervención explícita de la entrevistadora, la propia influencia de los significados que se están re-co-construyendo en la entrevista, y el hilo conversacional que se va llevando, permiten y favorecen que sobrevengan reflexiones que desdican el primer significado enunciado.

Volviendo a los usos de los artefactos como parte constitutiva de los EPA, hemos identificado algunas entrevistas en las que se evidencia el hito que representó el ingreso al nivel universitario en la incorporación de TDIC al EPA de las personas. Lo vemos claramente en las entrevistas de Fucsia e Índigo, dos estudiantes iniciales, de 19 años, de las áreas social y tecnológica y pertenecientes a los perfiles 1 y 2, respectivamente, como ilustramos en los fragmentos siguientes.

En el caso de Fucsia, sus construcciones discursivas se centran en la integración de elementos de *hardware*, como la computadora o la impresora, o algunos elementos de *software*, como el correo electrónico o el EVA, con una frecuencia de uso diaria a partir del ingreso a la Universidad.

40 - I: Tal cual, entonces te pasó eso que, del pasaje del liceo a la a la Universidad como que tuviste que incorporar nuevas herramientas, nuevos dispositivos

E: Sin duda sí, porque claro, usa, o sea la magallanes [dispositivo del Plan Ceibal para estudiantes de enseñanza media] que era la que yo tenía, me sirvió durante todo el Liceo. Yo la use siempre, no, incluso tampoco tenía (...) wifi en mi casa, no como que lo compre, capaz que no sé, que estaba en quinto de Liceo, más o menos, pero no antes usaba como el modem y todo eso, como

que lo obtuve recientemente, entonces claro. Después (...) empecé a la Facultad y era como que necesitas otras herramientas para poder seguirlo.

I: Bien este y contame un poco, que, bueno, qué experiencias, de repente o alguna experiencia específica que vos diga pa, (...) Aprendí, (...) gracias a estos dispositivos o con estas redes. Bueno, un poco me decías esto no, para poder estar en la Universidad, para poder aprender. Necesitaste por ejemplo la suerte de la computadora, de una impresora, ¿te pasa hasta el día de hoy, que igualmente necesitas como imprimirte los materiales?

E: sí, si, porque, o sea, yo como que soy una persona reorganizada, que me gusta cómo tener todo, como subrayado, en tal lugar está tal cosa y tal, la computadora, o sea no, no me lo permite, y otra que también es como no sé cómo explicarlo, como una exigencia doble, porque encima que me tengo que conectar a los zoom y algunos son literalmente hasta de tres horas, entonces claro todo el tiempo enfrente a la pantalla y encima leer desde la pantalla para poder comprender lo que estoy leyendo. Entonces ta, como que llega un punto que, como que necesitas el papel, o sea yo, como que, si me pones una computadora y un papel, te voy a elegir el papel y como que ta.

1. Fucsia_19_F_ASA_bajo.

48 - I: Tal cual, entonces, eso también, vos el mail no lo usabas hasta llegar a Facultad.

E: Claro, o sea yo lo usaba, pero no con esta frecuencia de, o sea, yo literalmente, estoy pendiente todos los días porque te llegan resúmenes de los foros, que a veces no entras a EVA en días y ponele te llegan ahí, o te llegan otro tipo de mails que también, que son importantes y que los tenes ahí.

I: Tal cual, entonces es como un medio de comunicación casi, que básicamente de la Facultad no lo usas casi que para nada más.

E: si, si para otra cosa no. O sea, comunicaciones formales, así sí no mucho más que eso, o sea, si me tengo que comunicar con algún profesor o algo de eso, e incluso el EVA, que también se pueden mandar mensajes a los profesores no lo uso mucho, lo uso, prefiero yo directo al correo y ta.

I: Claro, y para vos fue como difícil esto de (...) o no, fue fácil, así como integrar, esto, no se, entrar todos los días, o día por medio al mail. Porque si no tenías el hábito.

E: No porque, no yo, por ejemplo, no, no trabajo en este momento no, entonces pasó parte de, la mayor parte del día en mi casa, entonces claro, tengo las clases mayormente de tarde y noche y bueno, o si no estoy leyendo, estoy haciendo cosas porque además estoy haciendo seis materias que, para las materias que yo venía haciendo, es una carga importante. Entonces como que estoy constantemente, o uso el celular que lo tengo a mano, lo tengo al lado siempre, no sé si es como que, si no, estoy como pendiente, como quien dice. O sea, como que lo incorpore, no, yo me levanto, reviso el correo a ver si tengo algo, o entro al EVA y así llevé como mi día a día.

I: Bien, lo tenes súper incorporado y después de que vos, bueno al principio a vos te género como esta sensación media extraña de comunicarte por mail con los compañeros, no

E: Si

1. Fucsia_19_F_ASA_bajo.

El fragmento de Índigo se centra más en la novedad que supone la oportunidad de acceso a información calificada, como artículos académicos, así como en valorar muy positivamente las posibilidades de acceso a recursos multimedia para aprender.

97 – I: [...] Y... por ejemplo, a vos te parece que, desde hace 5 a hoy, ¿vos aprendés igual? A como aprendías hace 5 años.

E: Ay, déjame pensar...

I: Pensá tranquila...

E: Claro, como 2015, más o menos, para tener un tiempo, en tercero de liceo ¿En términos de tecnología o en general?

I: En general, vos como aprendiendo, en la vida, en la Universidad.

E: Este... [piensa] yo hace 5 años estaba en tercero de liceo, en 2015 digamos, hasta 2018 que hice sexto. Pero... [piensa], creo que aprendo otras cosas, ponele, el tema de *YouTube* nunca lo había usado para aprender, ponele que si veía algún video que me llamaba la atención, lo veía, pero no era como que lo asociaba como herramienta de aprendizaje, o de conocimiento, de decir, quiero saber de esto, que capaz después me termino informando. O mismo usar blogs, o buscar algo, y realmente leer, sentarme a leer algún blog sobre eso, algo de información sobre eso, que ta, capaz que no un libro, pero si me interesa, sí, a veces me descargaba artículos o ta,

que yo creo más que es algo que empecé a hacer más en la Universidad, por el tema de que descubris un mundo de información que antes no sabías que existía. Ta, en el liceo, para mi estaban los libros, y eso, pero el tema de los artículos era un mundo que no conocía. Más allá de alguna revista, algo así... Pero ta, artículos académicos, los papers y eso, lo empecé a ver después. El tema del aprendizaje en sí... [piensa], creo que estuvo bueno que se haya empezado a involucrar multimedia, videos, presentaciones y eso, con información que... está bueno para tener la atención y explicar algunas cosas, porque creo que... A mí me pasó, por ejemplo, que no sé si cuenta como aplicación, pero el tema de los videos, de las películas, de usar eso para aprender, en Historia, que es un montón de libros y un montón de información, o sea, a mí me re gusta, pero entiendo que la materia es eso, y ta, se usaban tanto documentales como películas en Netflix, para poder entender algunos temas, o por lo menos, analizar cómo se vivieron esos temas, en cuarto y sexto de liceo. Y me parece re interesante como verlo, ¿no? No solo que te lo cuenten si no poder verlo, está bueno... Lo que pasa, es que a mí me cambió pila eso, del liceo a la Universidad, más allá de los 5 años.

2. Índigo_19_F_ATCNH_bajo.

En el fragmento de Índigo también podemos notar la relevancia del uso de las TDIC como artefactos que permiten la búsqueda, acceso, selección y consumo de información. Esto también sucede en otras entrevistas, como la de Ámbar, donde encontramos de manera muy marcada la distinción de las redes sociales y aplicaciones con usos de lectura y consumo, del tipo que describimos en nuestro marco teórico, a partir de lo que agrupamos las TDIC consultadas en el cuestionario de la fase 1 de esta investigación. Para ilustrar este tipo de significados compartimos los fragmentos de las entrevistas de dos estudiantes, con características muy distintas, que ponen de manifiesto este aspecto. En primer lugar, Celeste, una estudiante avanzada de 31 años del área de tecnologías y ciencias del perfil 2, y en segundo lugar, Naranja, una estudiante de 42 años de ingreso en un ciclo inicial optativo.

140 - I: Ahí está, en general, ¿en dónde buscas así, te interesa algo?

E: Pinterest, primero Instagram, si seguro, primero seguro. Después veo, según lo que vea en Instagram, sí lo googleo y me sale algo más, y ahí, más o menos voy viendo, en general me cuelgo a ver entrevistas en *YouTube*, que hay millones de lo que quieras, me cuelgo con eso sí, no suelo, por ejemplo, entrar a ver el perfil de Twitter en general, no, eso no lo hago.

I: Bien, entonces si Instagram, *YouTube* como que ahí encontrás fuentes de información como que, son las que, (inaudible 24:14) hacia dónde vas, dónde te sentís cómoda también.

E: Exacto, además, yo creo que también eso que te empieza a pasar, bueno en *YouTube* seguro, es que te empieza después a, ya sabes lo que vos quieres (ríe) entonces te sigue mostrando lo mismo (ríe).

I: Vicio (ríe) claro, alimenta el vicio

E: Seguro

I: (ríe) pero bueno, está bueno porque este vas como conociendo cada vez más y de cosas distintas

E: Capaz que con Pinterest no me pasa tanto, porque como es tan, es únicamente visual, o sea, es como, ta, si quiero una idea de algo de cómo se ve algo, por ejemplo, no sé una presentación, estoy armando, no sé lo que fuera, un trabajo. Bueno, ta, buscar más o menos estética, tengo idea de colores, bueno lo voy viendo, pero no más que eso, porque no puedo leer, como que se queda en la imagen.

I: Y esto que decías que, por ejemplo, en *YouTube* te va sugiriendo, te ha pasado eso de entrar a Instagram o a *YouTube* a buscar un tema y que termines (...)

E: Te vas por las ramas, sí, claro que nada que ver (ríe) ¿Como quedé yo acá? (ríe)

I: Y además de eso, de ver cómo videos (...), te pasa como o te ha pasado como de conectar con gente que tienen los mismos intereses o que genera contenidos sobre eso y empezar no sé, a seguir a cierta persona.

E: Sí, sí, seguro, eso, seguro, sí, sí, porque empezas, ta viste como es, empezas a ver y te metes en perfil de uno a otro y (inaudible 25:50), a veces me paso de seguir gente y es más que después me quiero acordar quiénes son y no me puedo acordar y es un lío buscarlos, bueno ta.

I: Y de interactuar así con gente a partir de eso, de preguntarles algo, de (...)

E: No más difícil, alguna cosa específica, yo qué sé si viera algo en una historia, pero no, es más difícil.

I: Con tus redes sociales y con las aplicaciones en general, te comunicas (...) con gente que vos ya conoces previamente, digamos

E: Seguro, sí.

I: Ahí está

E: Sí, me cuesta como más conectar con gente que no conozco.

I: Ahí está, bien ¿y qué más te iba a preguntar? algo que se me fue (ríe) Te parece que es más fácil esto de conectar con tus intereses y buscar información (...) Digamos, así como de manera virtual, ¿tenes alguna búsqueda de información que no sea virtual, por ejemplo?

E: Hoy en día no (ríe) No, es que no tendría dónde ir, porque la biblioteca está cerrada [por la situación de pandemia]. No, no, solo virtual.

I: ¿Y algo que aprendas en la vida, que no utilices algo virtual?

E: ¿Que no use algo virtual? ¡Uy! Es difícil, que difícil, creo que no (ríe) no, no, me mataste porque no se me ocurre nada, o sea, todo cualquier cosa que quieras saber, siempre la busco.

2. Celeste_31_F_ATCNH_alto.

Hacia el final del fragmento podemos ver cómo Celeste va reflexionando y re-co-construyendo sus ESA hasta llegar a una toma de conciencia de que en la actualidad su EPA es fundamentalmente virtual, no encontrando entre sus herramientas artefactos analógicos para el aprendizaje de contenidos en ningún contexto. Además, en este fragmento también se ponen de manifiesto los tipos de comunicación que mantiene Celeste con las personas a través de las redes sociales y aplicaciones, distinguiendo que la comunicación la tiene reservada para aquellas personas que conoce personalmente, mientras que con las personas que generan el contenido que ella consume no mantiene comunicación. Esta es la idea básica en el siguiente fragmento de la entrevista de otra estudiante, Naranja, quién destaca que utiliza estos artefactos para el consumo y no para producir, compartir o comunicarse con las personas.

100 – I: Sí, ¿que hayas tenido como una experiencia, que haya sido media frustrante o algo así?

E: No, no en este momento no recuerdo, lo que yo digo la tecnología la uso para, este no tengo interacción con nadie, la uso para para entrar a leer información y a sacar información, y yo como que no interactúo con nadie porque como es solo información leída

I: claro, claro

E: que no va más allá de eso, a veces en los grupos de Facebook, hacíamos grupos de, con los compañeros, grupos de Facebook viste y ta, pero ahí si subíamos cada alumno, cada compañero subía la información que le parecía más interesante con respecto a la materia, este la subíamos y

la usábamos todos, el que le interesaba y al que le servía, también los profesores a veces se, trabajaban con grupos de Facebook, también algunos y subían información a ese grupo

I: ¿y vos ahí, sí subiste información tuya?

E: No mía, sino esta información que encontraba en otro sitio y me parecía interesante para los temas trabajados y lo compartía en el grupo, este o también por el grupo de WhatsApp, todos lo hacíamos, digo información sobre (...).

4. Naranja_42_F_CIO_bajo.

Los usos que hace Naranja para algo más que búsqueda y consumo de información son muy escasos. Al final del fragmento observamos que, en alguna ocasión, sí ha compartido información que le resultó de interés, pero de manera muy puntual y en ningún caso producida por ella.

Para cerrar esta sección sobre los usos que las personas hacen de los artefactos en la construcción de sus EPA en sus ESA, tomaremos una experiencia compartida por Violeta, una estudiante avanzada del área salud de 21 años que, de acuerdo con sus respuestas al cuestionario, tiene un perfil 4, pero que en sus respuestas en la entrevista pudimos observar un uso muy complejo de las TDIC como parte de su EPA. La experiencia resulta extremadamente rica en términos de los usos innovadores que el estudiantado le ha dado a los artefactos digitales de forma espontánea, y demostrando capacidades de utilizar las TDIC de modo complejo y socialmente articulado, con énfasis en las oportunidades que ofrecen estas tecnologías para compartir en base a diferentes elementos de las ESA.

490 – E: Ahora lo que me gustan son los intercambios en... [piensa] que ta, que obviamente se están usando como no es presencial, las aplicaciones para video conferencia, ya sea Zoom o Webex, que se están dando entre compañeros de diferentes generaciones. Por ejemplo, hemos estado en contacto con compañeros que ahora están cursando el internado. Nunca creí que íbamos a ser tan cercanos como lo somos ahora. Y es por videollamada, porque en persona, ellos son generación creo que 2016 y yo literalmente, no los conozco.

I: ¿Son más avanzados que vos?

E: Sí. Y también con generación 2020, que tuvimos la primera semana y más nada. Se están haciendo intercambios lindos por Zoom, pero desde los estudiantes y organizado por los estudiantes. Como [cuando] los más avanzados responden tus dudas...

I: ¿Por Zoom?

E: Sí, y eso está muy bueno. Como que aprendés demasiado porque son personas que ya tienen mucha más práctica que vos, o [que] hace uno o dos años están en el campo laboral trabajando de auxiliares de enfermería. Y creo que sí son prácticas que son muy buenas. Además, pasan todo su material también, como yo lo hago con mis compañeros, pasan sus resúmenes, o materiales, o carpetas de Drive, de materiales que nunca vas a encontrar en el EVA, dentro de la bibliografía ya sea obligatoria o complementaria. Son materiales que a ellos les sirvieron.

4. Violeta_21_F_AS_alto.

El uso educativo, colaborativo e intergeneracional que las personas que participan de esta actividad está dando a los artefactos digitales da cuenta de la integración de los mismos a sus EPA, no como un hecho sino como un proceso en co-construcción, apelando al despliegue de un andamiaje -en términos vygotkianos- cooperativo entre estudiantes de la Universidad, aprovechando el potencial de aprendizaje de la Zona de Desarrollo Próximo (a partir de aquí ZDP) que emerge en el encuentro entre estas personas con distintos avances en la carrera. La potencialidad de esta experiencia, en términos de empuje en el desarrollo, no se limita a los aprendizajes académicos que las personas participantes pueden realizar en estos encuentros, sino que tiene también una dimensión del aprendizaje relacional y social que media la re-co-construcción de significados sobre el aprendizaje y sobre sí mismas como aprendices. Pero, además, en esta experiencia se pone en juego una manera de usar e integrar los artefactos digitales a los EPA de forma autónoma, espontánea y autogestionada, pero colaborativa. En esta experiencia podemos también dimensionar, por último, los impactos de las TDIC en los EPA en términos de toma de control sobre ciertos aspectos de los procesos de aprendizaje de las personas.

En el próximo apartado continuaremos profundizando, precisamente, en las potencialidades de los artefactos digitales en las ESA como elementos constitutivos de los EPA en algunos de los sentidos en los que esta experiencia nos ha permitido detenernos.

5.2.2.3.3.2. Las potencialidades de los artefactos digitales como elementos de los entornos personales de aprendizaje

Además de los tipos de usos de los artefactos digitales que hemos tratado anteriormente -consumo o lectura y compartir o comunicarse-, en esta sección pondremos el foco en los usos más

innovadores y potenciadores de procesos que difícilmente podrían ocurrir sin las TDIC, o que la integración de estas a las prácticas permiten expandir o mejorar significativamente.

Comenzaremos tomando los artefactos digitales en general para aprender, sin centrarnos en un tipo específico. En las entrevistas, las personas han coincidido en la oportunidad que brinda el uso de las TDIC para facilitar un mayor entendimiento de los contenidos académicos. Naranja, si bien en sus respuestas al cuestionario de la fase 1 ha demostrado un bajo uso y baja valoración de las TDIC, logra reconocer esta potencialidad, como vemos en el siguiente fragmento de su entrevista.

45 - E: Y no, yo la tecnología viste que este que, para los aprendizajes no la usaba mucho, si bien la usaba cuando cursaba el Liceo viste, para sacar información y eso, digo... este... recurría a ella, al internet para buscar temas que me aclaren las ideas de algún tema trabajado en la clase, viste porque si bien, este... los profesores nos explicaba y eso, había cosas que no lograba entender bien, entonces recurría al internet viste y ahí este... lograba entender un poco más, yo soy mucho de leer e investigar por otros lados si no entiendo, viste, no me quedo solo con lo tratado en clase porque a veces no me resulta tan significativo entonces busco por otro lado y si, este... en ese sentido sí he logrado entender más los temas trabajados.

I: y ahí cuando buscabas sobre los temas en internet, buscabas ¿en qué lugares?

E: Y buscado en lugares que este... que conocía como sitios oficiales ¿no? O como páginas que sean este... que te puedan llegar a hacer (inaudible 07: 43) que plantea información que vos digas que puedes llegar a ser, este más este correcta no, digo a Wikipedia nunca entraba porque si tenía mala referencia a Wikipedia, siempre nos decían a Wikipedia no entren porque es una página que mete mano todo el mundo y a veces ponen información que no es correcta entonces se pueden confundir bueno (ríe), Wikipedia trataba de evitarlo siempre (ríe).

4. Naranja_42_F_CIO_bajo.

Para afrontar sus desafíos de aprendizaje, Naranja da a los artefactos digitales un uso expansivo y colaborativo, dentro de su proceso de aprendizaje. En este sentido, Ámbar se refiere a las potencialidades, más precisamente de las redes sociales en línea, para expandir las posibilidades de entendimiento de las propuestas académicas, así como para explorar libremente los temas de interés de su carrera, a través de aplicaciones digitales no institucionales y no educativas. Estas potencialidades le

generan la sensación de poder ampliar los límites del horizonte de conocimientos e ideas proporcionados por la Universidad, como veremos en el siguiente fragmento.

31 - E: Bien... Sí, de hecho, sí uso mucho Instagram para seguir cuentas que me interesan, sobre todo dentro del campo del diseño, uso Instagram, uso Pinterest también mucho para eso. Soy muy activo en Pinterest, que ahora perdí un poco de popularidad, pero yo le sigo dando mucho, porque te actualiza de lo que se mueve en el mundo, digamos, [hace] que no te quedes solamente en la 'chacrita' o en el ámbito universitario, que es una [sola] visión, digamos; es macro, porque somos muchos, pero es una visión puntual. Obviamente que las redes te abren al mundo y te muestra el contenido general que se está trabajando en otros lados, y donde puedas sacar 'tips' para incorporar vos. Sí con algunos me comunico, no he colaborado en nada, pero sí me comunico, sí. Muchas veces apoyando el trabajo, también pasa en Behance, por ejemplo, que tengo cuenta, y por ahí hay como intercambio, salen 'tips'; no hay nada colaborativo, capaz que no... más en ese campo lo hago a nivel universitario, las colaboraciones, cuando hacemos proyectos compartidos. Pero sí existe ese intercambio y es parte del aprendizaje, porque hay 'tips' negativos o positivos, que todo suman.

2. Ámbar_33_M_CC_alto.

Otras personas han llamado la atención en las entrevistas sobre las redes sociales en línea como un instrumento de comunicación que permite hacer circular la información de manera colaborativa, algo que ya habíamos observado en uno de los fragmentos de Naranja sobre el uso de los artefactos y que ahora ilustraremos con un fragmento de la entrevista de Fucsia.

132 – I: Buenísimo, me parece buenísimo, lo que decís. Sí, sí. Y decime una cosa bueno. Ahí decías que tenes como cosas de tu vida personal y también te enteras de cosas en Facultad. ¿Te parece que son dos mundos, digamos que están conectados o están completamente desconectados? ¿cómo el mundo de la Universidad y el mundo más de las cosas personales? Por ejemplo ¿te ha pasado aprender cosas en la Facultad que puedes aplicar en tu vida o al revés, que algo como, qué sabes de la vida cotidiana que lo puedes aplicar, algo en la Universidad, cómo es eso?

E: Sí, no, no. Yo creo que sí, o sea que como que lo, al principio capaz que tomaba un poco más como la vida privada separada de la vida de Facultad no, por ejemplo, al principio, capaz que el contacto con los compañeros era en clases, pero después, cuando ya empiezas a desarrollar un vínculo, capaz que le decís “Che, me pasas tu Instagram?” como para tener, como un vínculo más cercano entonces. Está bueno, porque capaz que uno al principio que le pidan el Instagram o que le pidan el número, así sin conocerse como que le parece, qué intenciones tiene esa persona, o sea, que quieres saber de mí, estoy exponiendo mi vida privada, no sé, yo por ejemplo en Instagram tengo, en todas las redes, la mayoría, tengo la cuenta privada. Por ese mismo motivo, o sea porque, sigo a quien quiero seguir, y acepto que me siga a quien yo quiero, pero, capaz que, en este tiempo, más que nada en esto de la pandemia, como que se mezclaron un poco, si la vida privada con la vida así, de la Facultad, porque ya no solo lo uso, por ejemplo, para no sé, compartir fotos mías o fotos del momento que yo paso, sino que también lo utilizo para compartir determinada información. No sé, por ejemplo, recuerdo que cuando subieron el calendario de exámenes de mi Facultad, ahí yo lo compartí en las distintas redes sociales que tengo, o sea, ya no solo trasciende como mi vida privada, sino que ya también lo aplico, es como una forma de como de transmitir la información.

I: claro. Pero entonces, bueno no solo te informas, sino que también, has como publicado cosas para compartir con otros.

E: Sí, sí porque, o sea, en redes sociales que no tengo mucha gente de mi Facultad, no. Por ejemplo, en Facebook tengo a los que conozco, pero en Instagram sigo como a varias páginas así de la Facultad, y eso que está bueno compartirlo, porque es información que está buena tenerla y capaz que, a veces las páginas que recién se crean como que no, no tienen muchos seguidores o cosas así. Entonces está buena poder compartirlo.

1. Fucsia_19_F_ASA_bajo.

Este fragmento nos permite también acercarnos a los modos en que las relaciones sociales han ido cambiando a la luz de la integración de estos artefactos a las prácticas de la vida cotidiana en general y, especialmente, en los contextos educativos. En el fragmento se da cuenta de cómo las TDIC han ido modificando la matriz de lo personal y lo público, el vínculo o relación entre estas dos esferas de la vida de las personas, cuando se ponen en juego en las ESA en contextos educativos institucionales en el marco de la sociedad actual.

Cómo anticipamos al comienzo de este apartado, un artefacto digital específico que ha sido extensamente mencionado por las personas es Youtube. Especialmente, destacamos dos tipos de potencialidades de este artefacto mencionadas en las entrevistas por su valor en el marco de los EPA de las personas entrevistadas. Por un lado, como menciona Fucsia, existe una valoración de su uso como una herramienta facilitada por el profesorado pero que luego permite acceder a otros recursos.

68 - I: Mira [...] te iba a preguntar por esto de *YouTube* primero, ¿cuándo empezaste a hacer eso de buscar temas en *YouTube*? ¿Cómo fue que te tiraste para ahí?

E: Claro, en realidad, o sea el año pasado que también era como todo más presenciales, o sea, como que había un contacto como más directo con los compañeros y eso, capaz que no fue tan necesario porque bueno, como que se podían explicar las lecturas en clase o cosas así, entonces era como más fácil de entender, pero ya a partir de este semestre, de este año, o sea de estos semestres, algunos profesores en vez de utilizar zoom, por el hecho de que era una aplicación nueva que bueno, que no se me pasaba mayormente con personas de, con profesores de mayor edad no, como que no les acostumbraba a la herramienta y eso.

I: Decilo, decilo sin miedo (ríe).

E: (ríe) Es, subían videos a *YouTube* a veces. Claro, yo ahí como que bueno, me suscribí a los canales de los profesores y eso, como para que me lleguen las notificaciones y estar como más pendiente de eso. Y bueno, estuvo interesante porque a pesar de las clases, de los profesores, también accedía a otros vídeos de otros canales de *YouTube*, que me parecían que estaban buenos para explicar los temas y, bueno, me gusto como la dinámica, eso a veces que suban los vídeos a *YouTube*. No es mi caso no, porque yo puedo entrar a las clases por zoom, pero hay personas que, claro que en esa hora específica no pueden. Y qué tal que en *YouTube* lo tienen disponible para ir para atrás y para adelante, entra a la hora que sea y eso está bueno.

I: Tal cual, mismo esto, que, si te perdiste una cosa, justo te distrajiste, puedes ir para atrás este y volver a mirar, viste no, y además esto que decías me parece super interesante, claro entraste como por una cuestión más formal, académica de que la clase del profesor estaba ahí, pero después claro te empieza a sugerir la aplicación o la página y empezaste a encontrar otras cosas interesantes.

E: Si encontré, sí. Por ejemplo, tuve que hacer un parcial hace poco y de una materia que más o menos, bueno en principio, como que nos tenían medios abandonados. Claro, yo leía los textos

que eran complejos, pero tampoco tenía clases por zoom con esa materia, tenía solo vídeos en *YouTube*, que ta, el profesor se explicaba bien, pero como que no daba un análisis profundo del texto o capaz que explicaba el tema en general, pero no particularmente el texto, entonces yo, claro, tenía que entregar el parcial y no sabía qué hacer y claro, como que no, no tenía un compañero conocido tampoco al cual preguntarle, porque claro no, al no tener clase y eso como que muchos vínculos no había desarrollado en esa materia. Y bueno, entonces empecé a buscar en canales ahí, así que me habían recomendado algunos compañeros el año pasado y bueno ahí fui como elaborando el parcial con lo de *YouTube*, con lo del profesor y ya, con lo que yo había entendido de los textos, pero claro, a veces, es como que no alcanza solo con la clase, sino que tenés que tener como otras herramientas que te ayuden a comprender, porque también está eso que vos, como de Facultad, tenés que usar un lenguaje académico que capaz que en el momento no, no lo comprendes del todo, si no estás muy acostumbrado y capaz que buscar otras fuentes que expliquen cómo más simple, lo mismo te ayuda un montón a entender.

1. Fucsia_19_F_ASA_bajo

Además del uso enriquecedor de Youtube que describe Fucsia, en su re-co-construcción discursiva da cuenta de las estrategias que ha ido construyendo ante los desafíos que le ha implicado la enseñanza remota de emergencia, los artefactos y recursos que ha ido integrando a su EPA, para fortalecerlo y hacer que sea estratégico en el afrontamiento de estos desafíos. Que, además de referirse a los aprendizajes académicos, son desafíos ante las emociones que afloran frente a la sensación de soledad, tanto por el “abandono” que siente por parte del profesorado como ante la ausencia del vínculo con sus pares, en el contexto educativo de pandemia.

Por otro lado, algunas personas como Jade -un estudiante avanzado de 45 años de una carrera compartida y de perfil 1- han re-co-construido ESA que ponen de manifiesto el uso de Youtube como una herramienta de aprendizaje descubierta en la exploración espontánea de formas de facilitar el acceso a los aprendizajes universitarios.

142 – E: Los audiolibros los utilizo más para cuestiones personales. Por ejemplo, *YouTube*, lo que... [piensa] Yo empecé a usar *YouTube* del punto de vista didáctico en una materia que era Historia del Paisaje, que la profesora, en realidad, vamos a llamarle así: “los docentes”, tenían eso de que iban a la clase, te mostraban como figuras, digamos, un cuadro, una planta, un

proyecto y ellos con un libro, te redactaban. Entonces te decían que no podías, que no se iban a dar las [presentaciones] Power Point, que tampoco podías sacar imágenes, fotos; tampoco podías grabar la clase... Entonces podías tomar apuntes, y estudiar. Entonces había temas que son... [reflexiona] Me parece que ellos... desde el punto de vista de la explicación, me parece que no está bueno. Pero desde el punto de vista de lo que te piden, es que vos hagas un esfuerzo por integrar, analizar, comprender, me parece que está bueno. Entonces había temas que eran muy complejos, y un compañero me decía: “pero vamos a *YouTube* que vas a ver que encontramos algo, algo que nos empieza a dar como...”. Y eso fue lo que descubrimos, en *YouTube* ya había cosas de... porque lo bueno de *YouTube* es que hay gente que ya, no es que pasó por esa experiencia, pero por algo parecido, entonces te hacen videos que son realmente muy didácticos. Muy, de cualquier tema, yo después de ahí, en *YouTube*, tenía un tema de, por ejemplo, que era de agronomía, puse en *YouTube* el tema y la verdad que está excelente. Porque...

I: Tremendo laburo...

E: El lenguaje llano es lo más importante, para tener una idea, digamos. Después sí, vas complejizando, digamos. Pero lo más importante, es que entiendas por donde va, por donde es el camino. Y eso me ayudó. Lo utilizábamos en Historia uno y en Historia dos. Algo que da resultado, tiene que seguir... [se ríe]

1. Jade_45_M_CC_alto.

Sumado a la facilidad en su uso y la posibilidad de expandir el acceso a explicaciones y conocimientos, Jade plantea la importancia del lenguaje llano, cercano, que facilita la comprensión más básica para después poder tal vez profundizar de una manera más técnica.

Sin lugar a dudas, dentro de los usos potenciadores de los artefactos digitales, merece especial atención cuando las personas trascienden el consumo o el compartir información para pasar a generar contenido original para compartir en las redes sociales en línea. En este sentido, destacamos dos experiencias. En primer lugar, la experiencia de Ámbar como productor de contenido en redes, intercambiando recursos en las RSL, lo que le retribuye en el desarrollo y el aprendizaje, como vemos en el siguiente fragmento.

33 - I: ¿Cómo me dijiste que se llama eso? No conozco...

E: Behance [lo deletrea]

I: Ahí va, bien.

E: Ponele Behance [castellanizándolo]. Es una red como para subir portfolios, digamos. Artísticos digamos, fotografía, diseño, ilustración, va más por ese palo.

I: Y vos, ahí también, no solo consumís lo de otros, tanto en Behance como en Instagram, sino que vos producís; sos productor de contenido, digamos.

E: Exacto. Y otras personas también consumen lo que aporto.

I: Y, ¿más o menos hace cuánto que empezaste como a producir así, contenidos?

E: Pa... [piensa] yo creo que, no quiero exagerar, pero desde los primeros pasos ya en Fotolog, empecé a generar contenido ahí y habrán pasado quince años, ponele. Ta, no me siento un generador de contenidos que se dedica a eso, porque ta, tipo tengo como un trabajo en otra área entonces no estoy cien por ciento generando contenidos, lo hago más como hobby, pero ni que hablar que sí me gusta, generar contenidos. De hecho, ahora voy a lanzar otra cuenta en Instagram que van a ser solamente ilustraciones.

I: Ah, qué bueno.

E: Sí, porque la quiero hacer, porque ya tengo mucho material que, si no, se queda solamente en la computadora y es un bolazo, está demás compartirlo.

I: Sí, está bueno, está bueno. Y en todos estos usos que vos me contabas, te das cuenta como que, como ¿hay algún aprendizaje, que vos aprendas como sobre vos?

E: Sí, sí. Creo que cada vez que otro comparte, como otras formas del proceso o del producto final que va a compartir y a vos te interesa, obvio que te hace hacer unos cambios de rosca y poder aprender. Y te ves vos mismo cambiando ciertas técnicas o ciertas metodologías que antes aplicabas, porque bueno, todavía el conocimiento o, no te había llegado o, era distinto en su momento y bueno, fuiste evolucionando. Para verlo como muy puntalmente, me gusta hacer ilustraciones, ni que hablar; no me siento ilustrador, pero me gusta hacer ilustraciones, y desde que arranqué cuando era niño hasta el día de hoy, hay un proceso larguísimo de cambiar de estilos, de formas, de qué hacía, de qué no hacía, y en parte ese cambio en el proceso también es el intercambio en ver otras cosas, qué hace el resto, mi círculo cercano y como gente alrededor del mundo que obviamente, todo eso, es gracias a las redes sociales.

2. Ambar_33_M_CC_alto.

En este fragmento, Ámbar termina reflexionando sobre la retroalimentación que ha ido teniendo su actividad como ilustrador, cómo ha ido integrando a su actividad conocimientos y desarrollos a los que accede a través de los artefactos digitales que conforman su EPA en las ESA relacionadas con la ilustración, que es una actividad que mantiene hace aproximadamente 15 años. Esta reflexión lo lleva a una re-co-construcción de significados en la entrevista en la que toma conciencia de cómo se ha nutrido del intercambio a través de los artefactos que hacen parte de su EPA, en este fragmento *Behance* o *Fotolog* y en otros *Pinterest* o *Instagram*.

En segundo lugar, Violeta también comparte una práctica de generación de contenido, específicamente a disposición del aprendizaje de los contenidos académicos, destacando cómo ese compartir contenido con pares retribuye en beneficio mutuo, lo que genera que con esta actividad se active su motivación. Además, esta actividad le permite también comunicarse con otras personas generadoras de contenidos de otros países y continuar expandiendo y fortaleciendo su EPA. Compartiremos un fragmento muy extenso de su entrevista que desarrolla una ESA muy compleja, extendida y muticontextual.

342 – I: ¿Y cómo llegaste a estas aplicaciones?

E: [piensa] En realidad, soy muy de ver y seguir influencers en Instagram y *YouTube*, que hacen apuntes re lindos y yo dije: “¿Ta, de dónde sacan? Porque esto no puede ser a mano”. Era como que, en todos los posts, tenían esos links [a las aplicaciones]. Y yo dije: “ta, voy a probar”. Además, las aplicaciones, no es que salgan demasiado caras; creo que son cuatro cincuenta [dólares] y es una compra sola. Y en otras son... [piensa] la suscripción por todas las herramientas por un año, creo que son nueve dólares. Entonces son herramientas accesibles y son útiles.

I: Entonces vos aprendiste sobre estas herramientas para hacer resúmenes, para aprender, a través de influencers en Instagram.

E: Exacto

I: Espectacular, espectacular. Entonces vos en Instagram seguís a gente... [piensa] como eso, relacionada académicamente: ¿cómo llegas a un influencer...?

E: Si, por ejemplo, yo en Pinterest seguía mucho a una cuenta que era sketch de medicina [nombre de perfil: *sketchmed*], que tenían... [piensa] los usé, usé sus imágenes para estudiar

anatomía en primer año y luego lo seguí, porque en segundo año teníamos fisiopatología y teníamos que tener anatomía [aprendida]. Y, es como que también empezó a hacer... [piensa] esquemas de anatomía patológica, entonces comencé a seguirla, de nuevo, y me enteré que vendía el libro de estos apuntes y, ta, la contacté para comprar sus libros, obviamente no hacía envíos a Uruguay, así que tuve que...

I: [interrumpe] ¿De dónde es?

E: De Venezuela. Creo que tengo este libro por acá, acá... [lo busca, lo encuentra y lo muestra en cámara]

I: ¿Y esto era lo que ella publicaba, que lo hizo libro?

E: ¡Claro! Son geniales

I: ¡Wow! Precioso. ¿Y qué, lograste que te lo mandara en PDF para que lo imprimas?

E: Claro. Eh, logré comprárselo en PDF y ya de paso, le pregunté qué aplicación usaba ¿no?

I: Claro. Entonces te pusiste en contacto con esta referente, que es de Venezuela.

E: Sí.

I: Y además de ella, ¿seguís a otras personas, que dan así, que ayudan, que dan *tips* para algunas materias que vos estás dando?

E: Sí, también tengo influencer que... Otras de las aplicaciones las encontré en otra, que hacía esquemas con dibujos que llamaban muchísimo la atención. Al principio creí que era a mano por la edición de la imagen, pero luego me di cuenta que no. Más que nada, de bibliografía y de Historia hacía los resúmenes [esa página]. Obviamente no iba a comprar sus libros porque no me servían para nada en la carrera, pero también me contacté y le pregunté qué aplicación usaba y ahí saqué la otra aplicación.

I: Claro. Como las herramientas que ella utilizaba; que no era la materia lo que te servía. Sí sentías que la herramienta que utilizaba te podía servir, y te pusiste en contacto y te compartió.

4. Violeta_21_F_AS_alto.

Hasta aquí Violeta ha realizado un despliegue en su re-co-construcción discursiva de cómo las redes de su EPA se han ido expandiendo a través del uso de los artefactos digitales en sus ESA autónomas y autodirigidas hacia el logro de los aprendizajes académicos marcados por la Universidad, pero orientadas por una búsqueda propia a través de las redes sociales en línea que utiliza para el ocio y

la socialización. En su EPA encuentra nodos de su red que no le permiten un aprendizaje académico, sino también un aprendizaje procedimental para el abordaje de temas académicos diversos. Mediante estas experiencias consigue, no sólo aprender a través de los contenidos a los que accede gracias a los artefactos de su EPA, sino también poner esos conocimientos y artefactos a disposición de las estrategias de aprendizaje de otros contenidos; es decir, no aprende sobre los contenidos, sino que aprende a aprender utilizando los artefactos de su EPA.

Además, en el fragmento la estudiante explica los recorridos que ha realizado a través del territorio de lo virtual para llegar a incorporar herramientas para el estudio en la Universidad. Las mismas aplicaciones que utiliza para participar en actividades de ocio y comunicación -*Instagram* o *Pinterest*-, también las utiliza para el acceso a materiales y herramientas para el estudio universitario. Por otro lado, Violeta, que se identificó por sus respuestas en el cuestionario como una persona de un perfil de usos bajo, en la segunda mitad de la entrevista comenzó a compartir estas experiencias que denotan un alto compromiso con las normas de comunicación y convivencia del territorio virtual, así como un desempeño exitoso y empoderado, posicionándose como una interlocutora válida para con estas *influencers* con las que mantuvo contacto. Así, da cuenta del papel que pueden tener algunas personas como un artefacto en sí mismo dentro del EPA. En este caso, las *influencers* no se configuran en la ESA como otras personas significativas por los actos de reconocimiento que Violeta pueda destacar en su re-co-construcción de significados de sí misma como aprendiz, ni como agentes de enseñanza distribuida orientada a los procesos educativos (cómo pueden ser el profesorado e incluso los pares), sino que estas personas están cumpliendo un rol de nodo y nexo dentro de la red de relaciones que construye el EPA de Violeta, mediando su actividad de aprendizaje y permitiendo un uso innovador y expansivo de las TDIC para aprender. Es decir, no forman parte de su EPA, sino que lo fortalecen.

Experiencias como esta nos llevan a hacer notar que en nuestras categorías de análisis de las entrevistas no tuvimos en cuenta un tipo de marco contextual, el de la virtualidad. Hemos podido observar con mucha frecuencia en las entrevistas un tipo de uso indagatorio de las TDIC para explorar tanto temas de interés, cómo herramientas para poner a disposición del estudio de esos temas. Estos tipos de usos de las TDIC, si bien pueden corresponder a actividades de ciertos contextos de participación, se caracterizan por independizarse o abstraerse de estos. Finalmente, en las ESA que corresponden a estos usos, la prioridad es explorar o navegar este espacio o territorio común de la virtualidad, incluso perderse en él y descubrir elementos inesperados. Esto genera que, más allá de la actividad o el interés que fue motor de esa exploración, es la propia actividad en el contexto de virtualidad lo que termina orientando este tipo de usos.

Ahora continuaremos un poco más en su relato, a fin de seguir profundizando en otros aspectos muy ricos que vamos re-co-construyendo con Violeta en esta parte de su entrevista.

359 – E: Sí, hay mucho, eh... [piensa] O sea, creo que de estos influencers de Instagram y también cuentas de Pinterest, más que nada, (Youtube, muy pocas veces) si no te sirve ese material, por lo menos te sirve saber cómo lo crean, y ponerlo en práctica. A mí por lo menos me está funcionando. Es como que llevo más ordenado todos los temas y las informaciones que tengo que estudiar gracias a esto.

I: Y esto, te... [piensa] O sea, también, ¿esto es algo que has descubierto en los últimos años?

E: Sí. Ya... [piensa] anatomía [la materia] es de primer año, así que ya hace casi cuatro años. ¡Cuando comencé a usar Instagram!

[...]

I: Buenísimo. ¿Y, vos ves que todas las personas de la Facultad estudian, utilizan Pinterest e Instagram para estudiar? ¿Y hacer esto que hacés vos de contactar a las personas y no sé qué?

E: [piensa] Lo puedo decir de mi círculo cercano. Por ejemplo, cada vez que subo una foto, porque también me gusta compartir mis apuntes en Instagram, es como que...

I: [interrumpe] ¿Vos sos influencer de apuntes?

E: No, no, ni ahí.

I: ¿en Instagram?

E: Entre mis compañeros, sí. Soy muy de hacer mis... de crear mis apuntes y luego pasárselo a los gurises, que sé que tienen poco tiempo para estudiar o hacer ese material. Y sí, también cuando subo a Instagram fotos, me responden muchísimo las historias preguntando: “¿de dónde son esos libros?” O “¿cuáles son esos libros?” O “¿qué aplicación usás?”

I: Entonces, además de vos mirar historias de personas que publican, vos también estás publicando tu propio producto, digamos. Estás siendo productora de contenido en las redes.

E: [asiente]

I: Muy bueno; muy bien, Flor. Este, y eso: ¿es medio novedoso esto para vos? No sé, te imaginabas hace cinco años que ibas a estar publicando cosas, te... ¿es como un descubrimiento de vos, te dice algo de vos, aprendés algo de vos?

E: No me lo había puesto a pensar. Es como que, no, cada vez que subo una historia de eso, es como que ta... la historia de la tarde con el cafecito y estudiando, pero... O sea, también me gusta compartirlo porque... [piensa] ta, es como que también le estoy dando herramientas a mis compañeros y he visto también que muchos comienzan a hacer apuntes luego de que empiezan a estudiar conmigo. O les empieza a gustar ese tipo de aplicaciones o los productos de papelería (que tengo una pequeña obsesión yo con eso). Es como que...

[...]

I: Sí. Bueno, entonces decías, que para vos es como algo sencillo de, tomando un café y estudiando, subís eso, y a lo que ves que tiene una respuesta y...

E: Sí. Y más que nada de mis compañeros de Facultad. No es que mis amigos me lo respondan ni nada por el estilo. O sea, tal vez sí [me escriben]: “ay, qué lindo o que bello que te está quedando”. Pero, mis compañeros lo responden con interés; [me preguntan] “qué tema es ese, qué libro o que aplicación, o qué materiales usás para hacer esos dibujos”, o cosas así.

I: Bien. Y vos decías que, o sea, hay otros compañeros tuyos que utilizan estas herramientas, ¿pero también las comparten en las redes, como vos?

E: [piensa] No lo he notado, si lo hacen. No niego que lo hagan. Sí he visto, me han pasado resúmenes hechos por ellos de las mismas aplicaciones y es como que ya son expertos en hacerlos, me encanta. Y también empiezan a seguir estas mismas cuentas que yo seguía desde antes. Y sí, es como que otra forma de estudiar que también... [reflexiona] No a todos le sirve, algunos me dicen que se estresan haciendo resúmenes y como que no les queda lindo, lo dejan. O que no es la forma que tienen de estudiar, que prefieren leer, tranqui, y hacer sus resúmenes como siempre. Pero sí hay varios compañeros que se suman a seguir estas cuentas en Instagram, que también compran estos libros, o piden ayuda en los grupos de las redes sociales.

4. Violeta_21_F_AS_alto.

En este fragmento de la misma ESA podemos detenernos en el paso siguiente del proceso de integración de los artefactos digitales, teniendo en cuenta tanto las aplicaciones y redes sociales como las propias personas en línea. En el primer fragmento Violeta explicó cómo accedió, se contactó e integró estos artefactos a su EPA; en el fragmento que acabamos de leer, explica cómo su actividad de producir y compartir contenido ha permitido que otras personas de su círculo puedan también acceder e integrar estos artefactos a sus EPA.

463 – I: Y a vos te parece que... o sea, hacés todo esto porque te facilita estudiar y aprender tanto mirar esos videos como publicar vos, como utilizar... [piensa] Te parece que... ¿De qué manera te facilita?

E: Y... [piensa] para mi mezcla cosas como: estás creando algo lindo, que es tu resumen todo lindo con dibujitos, o también estás interactuando con tus compañeros en redes sociales, y también estás estudiando. Es como que estoy haciendo algo que tengo que hacer sí o sí, combinándolo con cosas que me gustan hacer. Entonces... [piensa] yo qué sé, estás en Instagram, te pusiste a ver memes y en una vas bajando y ves una imagen, lleno de cosas de papelería. Entrás y en otra imagen, ves otro resumen que te gustó. Y bueno, ta, a esa cuenta no la seguías, entrás a esa cuenta y ves que tiene resúmenes re lindos del tema que te interesa, puede ser, yo que se: fisiología, patología, alguna patología en concreto como ahora que está el COVID de moda. Y empezás a seguir eso, y ya entraste a otra comunidad. Es como que, encontraste oro.

4. Violeta_21_F_AS_alto.

En el pequeño fragmento anterior Violeta hace hincapié en cómo el uso de estos artefactos retroalimenta su motivación para el estudio, inyectando motivación en una actividad que tal vez en sí misma, pese a ser obligatoria en sus estudios, no la motivaba a participar.

465 – I: ¡Qué bien! ¿Vos sentís, que eso, que sos parte como de una comunidad cuando estás en contacto así, con esa gente?

E: Igual, me gusta más estar en contacto con mis compañeros. Es como que ta, sí conozco [nueva] gente por Instagram, que tiene estas actividades y trabaja de esto, como la chica que vendió este libro. Pero, también veo que es una actividad que a mis compañeros les llama la atención y compartimos. Y eso creo que es lo que más me gusta de esto.

I: Poder compartir con ellos esa experiencia de aprendizaje, con estas herramientas.

E: Asiente.

I: Y, ¿hay algo ahí también como de las ayudas, como que te gusta ayudarlos? O sea, por qué eso, yo te preguntaba, no, si capaz hay otros que lo usan, pero no lo comparten. A vos te gusta usarlo, pero además compartirlo con tu comunidad.

E: Sí. Además, yo creo que cualquier producción que vos hagas resumiendo un tema, o sacando lo más importante de ese repartido que te mandó el docente de ochenta páginas y haciéndolo en cinco, seis [páginas] estás aportando a ese compañero que tal vez no tiene tanto tiempo como vos para estudiar. O sea... [piensa] tal vez, si llevándolo a la comparativa del liceo que todos teníamos los mismos tiempos y era como nuestra actividad central (tal vez si hacías actividades extracurriculares te quedaba un poquito corto el día), pero no era que trabajaras ocho horas y no pudieras organizarte. Ahora sí tenemos compañeros que trabajan seis, doce horas y no tienen el tiempo que vos tenés para procesar la información. Entonces sí, muchos de los que somos... [piensa] de los que tenemos menos responsabilidades, creamos... se puede llamar contenido, más resumido del que nos brindan o el que tenemos a disposición, y lo compartimos con estos compañeros que tienen menos tiempo.

I: Bien. Y, eso vos lo hacés porque te gusta hacerlo, porque te entusiasma hacerlo, ¿qué es lo que sentís que te lleva a hacerlo?

E: Y... sí, me gusta hacerlo. Me gusta ayudar a mis compañeros. Como que centro muchas horas de mi vida ayudando al resto de mis compañeros en la Facultad o atendiendo sus necesidades. Y creo que esto es una muy buena forma de ayudarlos en el área académica.

I: Y, por ejemplo, cuando vos hacés esto que compartís o ayudas a tus compañeros, ¿sentís como que el único beneficiado, digamos, es la persona a la que vos ayudás? ¿O vos también sentís que te beneficiás y aprendés en ayudar y en enseñarle al otro?

E: Sí, también aprendo mucho, porque al compartir estos materiales, existe un intercambio. Y es como que, yo qué sé, tal vez puede tener un error en alguna parte... [piensa]. En el intercambiar mi material de estudio estoy aprendiendo también de mis compañeros. Y también me siento muy bien a la hora de poder ayudar. Haber estado sentada tres horas analizando un tema, sirvió para alguien más y no solo para mí.

4. Violeta_21_F_AS_alto.

Finalmente, Violeta reflexiona sobre otro tipo de motivos que la llevan a participar de esa actividad de producir y compartir contenido académico, las redes de colaboración y la ayuda que esto

promueve. Para ella este es un aspecto muy importante que ya había mencionado al compartir la ESA en la que estudiantes de mayor avance realizan reuniones por zoom para explicar temas de la carrera a estudiantes de reciente ingreso a la Universidad. La ayuda mutua y la colaboración entre estudiantes es un elemento de esta ESA con TDIC que Violeta ha destacado también en otras ESA, pero que hemos encontrado también en las re-co-construcciones discursivas de otras personas entrevistadas.

Para cerrar esta sección sobre los usos que hacen las personas de los artefactos digitales potenciadores de los procesos re-co-construcción de significados sobre el mundo y sobre sí mismas como aprendices, nos detenemos en un fragmento de la entrevista de Índigo en el que se sumerge en una reflexión sobre posibles propuestas para la integración de las TDIC en los procesos de enseñanza universitaria.

117 – I: Está bueno. Y si pensás de aquí a 5 años, ¿crees que va a seguir cambiando la manera en la que aprendan, los instrumentos con los que vas a aprender?

E: Yo creo que este año, después del 2020, si no se hace un cambio, diría que radical, porque me parece bastante grande, me parece que algo se está haciendo mal, del cómo se está enseñando. Sería involucionar; no sé, a mí me pasó que con mi hermana en el liceo, hizo la mayoría virtual, y entiendo el tema de los profesores, que están acostumbrados a dar clases presenciales, y no es fácil cambiar todo, lo entiendo. Pero creo que está bueno decir, bueno, tenemos esta herramienta, no la dejemos de lado, no la usemos como un comodín de emergencia, usémoslo como algo que está ahí presente. No sé, tener otra herramientas... capaz mismo el profe linkear videos de *YouTube* que están buenos, para profundizar más, para dar respuestas, para resolver dudas... Y si no podés darles 6 horas de clases, bueno, este video da la información correcta, véanlo, esto, lo otro y cosas así. Y como se da la información, maneras mucho más didácticas, porque sobre todo a través de pantallas, es complicado, no ver lo que hay atrás de cada alumno. En el liceo, el 'moodle' debería estar utilizada, usarlo más, hay muchas cosas en internet, todo el mundo está en internet. Desaprovechar la herramienta que es internet, y como estigmatizarla, de que está mal, no sé, no usen Wikipedia, porque a mí siempre me pasó, eso de que te decían que no lo usaras, no sé, pongo un ejemplo, a veces tiene información muy certera; y si no querés que busque ahí, dame herramientas, decime donde buscar, no sé, dónde puedo encontrar bibliografía. A veces no podés conseguir los libros, no sé... recomienden blogs, que estén buenos, para que mismo el alumno sienta que está bien, sepa que la información va a estar bien

la información. Y capaz que la entiende bien, que va a ser mejor... Nada eso, como aprovechar la herramienta que es internet, en el ámbito liceal, que no se está aprovechando tanto. Y en la Universidad, si bien se aprovecha y sos más consciente que toda la información está ahí, y por más que tengas la biblioteca, hay un montón de libros que solo los conseguís por PDF, o que no hay la cantidad de libros como de alumnos que somos... Nos pasamos fotos, onda... no sé, me parece importante utilizar las herramientas al máximo, no sé, el uso también de páginas, de proyectos que se hacen también online, en vez de usar una cartulina... No armar una página, capaz que es complicado, pero si lugares que puedan ser tipo mini blogs, capaz que está bueno usar eso en vez de tener que hacer todo el resto... esas tipo exposiciones que hacés en el liceo, pero la realidad es que lo podés hacer en internet y proyectarla, o subirla. Y la divulgación existe gracias a Internet, y poder crear cosas que quedan ahí... Y también te sirve, porque es una herramienta que es mucho más útil, como recortar imágenes... pero también, no sé, aprender a usar esto, aplicar el uso de Internet en todo lo que se pueda, mostrar procesos, se me ocurre biología, pero también química, no sé, hacer un proyecto de química, que podés capaz presentarlo a través de un video o de un blog... No sé, hay otras herramientas en Internet que son re didácticas, y creo que estaría mucho mejor explotarlas. En la Universidad, eso, también, las presentaciones, el tema de usar el foro, de poder comunicarse a través de Internet... Y el tema de Zoom, creo que estuvo bastante bueno también, para presentar cosas. Yo tuve una materia que había que hacer un seminario, presentar, y aprovechamos al máximo, mostramos la pantalla. Eso, utilizar las herramientas que los estudiantes tenemos a nuestro favor. Porque a veces, ¿qué pasa? Están las herramientas ahí, y no saben usarlas, porque o tienen una edad que no tienen idea de cómo carajos usar el EVA, y era una realidad. Y entiendo que es un tema, ¿no? Como generacional, nosotros crecimos con Internet, no sé, ni idea como solucionarlo, pero poner cursos o algo para que los profes tengan el acceso que les va a facilitar la vida, y la conexión con el estudiante. Yo tenía un profe que leía todo, era todo lectura, nunca una presentación, una imagen, nada, eran un embole las clases, y si bien era Ciencias Políticas, que capaz es complicado de mostrar, a veces solamente con mostrar un diagrama, o una noticia, o un fragmento y a partir de eso, entenderlo... No sé, me parece mucho mejor. Y bueno, también el tema del acceso a los libros, este... es un tema de que... [piensa] de que el acceso de la información, que el internet hizo más igualitario para todos. Porque o vas a la biblioteca, capaz no podés ir por distancia o tal, por más que tengas la de Facultad. Pero ta, está bueno tener el documento en tu casa, lo lees, lo subrayas, no dependes del libro físico. Como que, poder

acceder a la información y que los profes entienden desde dónde se puede acceder... Y además te quedan un montón de papeles, si gastaste una fortuna en fotocopias, cuando lo podía haber tenido online, en mi computadora, que termino y lo borro. Y me parece que es importante también, eso de aprender el uso del material, me parece importante el desperdicio de papel con las fotocopias, que después... no sé, cuanta gente tiene tirados, no sé, montones de librillos, libros, que los tiene ahí y no los usa nunca. Pero tenerlos en PDF te facilita, el espacio y... tener acceso mucho más rápido.

2. Índigo_19_F_ATCNH_bajo.

En este extenso fragmento de carácter monológico, Índigo se permite realizar una serie de reflexiones sobre sus ESA con TDIC en la enseñanza secundaria y en la Universidad, realizando una crítica sobre el subuso e infravaloración de la integración de las TDIC en las ESA en el contexto universitario, poniendo el foco en la escasez de propuestas y estrategias de formación en el uso de las TDIC para el aprendizaje, lo cual destaca como un desaprovechamiento de las posibilidades y potencialidades que pueden ofrecer los artefactos digitales. Además, destaca otro aspecto, que también han destacado otras personas entrevistadas, la potencialidad de las TDIC en la distribución equitativa de recursos y de acceso a información de manera más igualitaria. Finalmente, subraya la potencialidad de las TDIC para la accesibilidad de las personas en las más diversas situaciones y para el cuidado de los recursos naturales, otro aspecto que Índigo mantiene a lo largo de su entrevista.

5.2.2.3.3. Las otras personas como artefactos en los entornos personales de aprendizaje

Como ya hemos visto en los fragmentos comentados, esta categoría está ocupada amplia, aunque no solamente, por *influencers*. Estas personas que son influyentes a través de las redes sociales, especialmente, o de aplicaciones digitales como *Youtube*, no tienen un vínculo personal con las personas que consumen sus productos a través de las redes, sino que comparten masivamente contenidos a los que las otras personas acceden y utilizan, como lo hemos visto antes de forma detallada en los fragmentos de la entrevista de Violeta.

En el caso de Violeta, las *influencers*, además de officiar como mediadoras de las experiencias de aprendizaje en el acceso a contenidos, tuvieron un papel fundamental en la metacognición de la

estudiante, permitiendo una expansión y fortalecimiento de su EPA y de sus estrategias de aprendizaje de los contenidos de la Universidad. Violeta, además, contactó con estas personas y se siente parte de esta comunidad de productoras de contenido compartido en las redes, tanto a la hora de consumir como de compartir. Este rol activo, de prosumidora, también ha retribuido en la expansión y fortalecimiento de los EPA de sus pares, según su re-co-construcción de las ESA. En estos casos, las personas son el artefacto que importa porque, si bien existe una atención a las plataformas a través de las que se accede al contacto con esas personas, existen innumerables personas que realizan contenido similar, siendo lo primordial las oportunidades de aprendizaje que esa persona en particular ofrece con el contenido que comparte y no tanto a través de la plataforma que lo hace. La atención está puesta en el interés que esa persona logra generar en quien está aprendiendo, cómo lo vemos también en los fragmentos de entrevista de Ámbar, Celeste, índigo y Fucsia, quién específicamente destacaba el papel de *influencers* en *Youtube* ante la ausencia de profesores y pares en el contexto de aislamiento por pandemia (ver fragmento 73 en 1. Fucsia_19_F_ASA_bajo en la sección anterior).

Sobre este tema, otra ESA que ya hemos analizado (en la sección 3.1. *Los usos de los artefactos digitales para aprender*) es la compartida por Violeta en su narración sobre la estrategia autónoma que realizaron las personas en su Facultad de encuentros por zoom para que personas con mayor avance ayudaran en el estudio a personas ingresantes a la Universidad, especialmente a la generación de ingreso en el 2020, quienes a lo sumo lograron participar en una semana de clases presenciales y luego el resto del año se desarrolló con estrategias de enseñanza virtuales y remotas. En esta ESA, en la que Violeta expresa haber aprendido “demasiado” de las personas más avanzadas en su misma carrera, podemos notar una ZDP latente y actuante, la influencia educativa distribuida en las personas pares mediada por las TDIC; pero, nuevamente, lo importante es que los artefactos digitales permiten el acercamiento de las personas entre sí, funcionan como mediadores de la interactividad. Tomando la metáfora de la red para pensar los EPA como una red de relaciones que conecta los distintos artefactos que una persona utiliza para aprender en múltiples contextos, en la ESA re-co-construida por Violeta, los artefactos digitales ofician de enlaces o canales de comunicación, mientras que las personas son un nodo de esa red.

Finalmente, queremos destacar una ESA de Añil, una estudiante de 44 años próxima a graduarse de una carrera del área de tecnologías y ciencias (ATCNH) que se ubica en el perfil 4, el más bajo en términos de uso y valoración de las TDIC. En el siguiente fragmento, Añil re-co-construye una ESA múltiple en la que destaca personas de su entorno no identificadas a priori como enseñantes pero que fueron clave en su aprendizaje del uso de las TDIC en su trabajo como educadora.

99 – E: No, que los mismos alumnos o viste una me dijo “ahí está el programa para que puedas escribir en la hoja”, ahí ta entonces que ellos escribían eso directo en la fotocopia que yo les daba.

I: Claro.

E: (...) Tengo muchas madres que son maestras, entonces entre todas viste íbamos dando piques (ríe).

I: Claro.

E: Este, de lo otro, de lo otro, este... otra me pasó también (...) que dice que hace mucho que existe, pero yo no había tenido la necesidad de usarla, este... es una aplicación para escanear documentos. Entonces, en vez de mandarle la foto de la fotocopia y se lo mandaba escaneada, que la podían imprimir impecable, la podían hacer, este yo les podía corregir en la foto, también yo les mandaba este modificada la foto que ellos vieran con distintos colores, yo qué sé. Más que nada con los chicos que es complicado.

I: Claro, claro, entonces (...).

E: Creo que me fue bien en el balance, me fue bien.

I: Este... entonces eso fue igualmente como un, como un desafío para vos, este (...)

E: Sí, sí (...)

I: Tener que integrar todas estas herramientas, este por lo menos para este último año, hacer como todo esto, y sentís por ejemplo eso, que vos decías, bueno, te diste cuenta de que aprenden también bien no, y vos, por ejemplo, que podés también enseñar a través de la tecnología, este y que lo puedes hacer bien también.

E: Sí, sí, sí, en el medio tuve que cambiar la computadora (ríe)

I: Claro

E: Que ya tenía, esta tiene libre Office y la otra no, entonces ya ahí ya me complicó la existencia, también otros tres más, pero bueno, lo fuimos superando (ríe), los mismos niños, yo qué sé, en mi otra computadora que después mi sobrina decía “bueno, pero tuviste suerte porque la mayoría no son así”. Me coincidía el símbolo con la tecla, en esta no, pero es que todas las computadoras son así, digo la mía la vieja, que ha sido eterna, me coincidía el dibujito con la tecla, entonces yo les decía a los chiquilines, “ah estoy buscando los dos puntos que no, este que

no los encuentro”, me decían he “la flechita y no sé, punto y coma y ta y apretaba, o alt y tal número este (...)

I: Ellos mismos te daban la mano

E: Si, (ríe) Si

I: Si, no que me parece súper interesante eso no, cómo estás primeras dos experiencias que decías del curso y de tu tutor que es como bueno, gente que está ahí como para enseñar, que el rol es de enseñar y después esta experiencia con zoom que es tu sobrina, tu hija, tus estudiantes que quedan como en el rol de enseñarte de alguna manera, este (...)

E: Claro si, si

I: Es super interesante como se van cambiando los roles, ¿no?

E: Si, si, si.

I: Este y a vos te parece que toda esta experiencia, de bueno, de tener que hacer este trabajo de docencia online, y todo esto que aprendiste con todas estas herramientas, ¿Te cambio de alguna manera, aunque volvamos a lo presencial, cambia algo en tu manera de ser, en tu manera de ser profesora, en tu manera de aprender?

E: Y si, al menos sabes que cuentas con más herramientas que las puedes usar, que sos capaz este, que es otra (ríe) animarse porque de última, (...) todo va también en, capaz que en la paciencia que te tengan, porque nadie nace sabiendo, o sea, tienes que aprender y acá aprendí, en principio aprendimos todos juntos, y no todos aprendemos a la misma velocidad, entonces (ríe) este pero ta como era todo así por zoom, mi hija tenía por zoom, mi hijo es chico, va la escuela también tenía por zoom, este lo usamos. Hizo clases de batería por zoom, por ejemplo, porque se había anotado este, en la escuela, ahí, en este Centro Cultural se llama donde dan batería acá en Rocha y no alcanzó a empezar.

4. Añil_44_F_ATCNH_alto.

En la reflexión que se va generando conjuntamente en este fragmento de entrevista se va identificando a estas personas como una influencia educativa en el aprendizaje de la enseñanza mediada por TDIC, siendo que o bien son estudiantes de Añil o familiares de una generación posterior. Esto da cuenta de unos procesos de aprendizaje y de reconocimiento intergeneracionales que tienen gran

impacto, no sólo en el aprendizaje, sino también en la re-co-construcción de los significados de una misma como aprendiz en los que profundizaremos más adelante en este mismo capítulo.

5.2.2.3.3.4. Las emociones en el uso de los artefactos en las experiencias subjetivas de aprendizaje en la Universidad

En esta sección, última del apartado 3. *Los Entornos Personales de Aprendizaje en las Experiencias Subjetivas de Aprendizaje*, nos centraremos en las emociones, específicamente, apuntando a su valencia asociada al uso de las TDIC en ESA y a cuáles son las características de la actividad que motivan una emoción u otra.

Comenzamos por las emociones positivas o asociadas a sensaciones de agrado y satisfacción. En las entrevistas, notamos que este tipo de valencia en las emociones se asocia, principalmente, con: 1) la oportunidad de ser parte de la toma de decisiones sobre algunos aspectos de los procesos de aprendizaje; y 2) las actividades que las personas han caracterizado por su organización, planificación y desarrollo ordenado y previamente diseñado y comunicado a quienes participaron.

En primer lugar, y en lo que refiere al primer punto, destacamos las ESA del caso Burdeos, antes analizadas¹⁴, que justamente ponen el foco en el carácter flexible de las actividades como un componente valorado positivamente por la estudiante y reconocido como un motor de motivación para la participación. En sus reflexiones, Burdeos destaca el hecho de poder tomar el control de decidir libre y creativamente sobre algunos de los aspectos de las actividades, de ser escuchada en la articulación teórica que podía realizar, y de que la actividad estuviera mediada por elementos de las TDIC que asocia a sus momentos de ocio y entretenimiento en la actualidad. Esto, como sucede con varias de las personas que utilizan Youtube, permite un mayor entendimiento de los contenidos académicos gracias a la cercanía de los planteos a un lenguaje y contenidos con los que las personas están familiarizados y, a priori, asocian con actividades placenteras, como mirar series o películas y escuchar música.

La otra cara de la moneda son personas que en su re-co-construcción discursiva de las ESA en las entrevistas han destacado características de la actividad como la organización del curso, la claridad en la propuesta, los materiales disponibles y el feedback pertinente y a tiempo de cada tarea, que fue visto como interés docente. Tanto en los casos de Jade como de Marfil se hace mención a la participación en cursos a distancia, en ambos casos de instituciones educativas no universitarias y no formales, de los que

¹⁴Ver 8:45 - 13:09 en 1. Burdeos_23_F_AS_alto del apartado 1. Permeabilidad y conexión de elementos de las experiencias subjetivas de aprendizaje entre contextos de actividad

destacaron los aspectos mencionados en este punto. Para ilustrarlo, sin embargo, tomaremos un fragmento de la entrevista con Violeta sobre un curso que no fue completamente virtual, sino híbrido.

124 – E: Creo que una experiencia que me gustó mucho y fue un curso que era un curso pequeño por EVA, el año pasado donde teníamos, también fueron clases presenciales ¿no? Pero la mayoría era por EVA y el curso estaba muy bien organizado, y habían docentes dedicados a contestar el foro de consulta, o sea vos hacías una consulta y ya tenías la respuesta en unos 15 o 20 minutos. O sea, es algo muy bueno, o sea que no es que esté exigiendo que lo hagan todos los docentes, pero éramos pocos también cursando ese curso, era de [temática del curso], y sentía que tenía todo en el curso, tenía todos los materiales disponibles necesarios. Tenía la propuesta muy clara ya desde el primer día teníamos ese cronograma con todo lo que íbamos a realizar, todo lo que se nos exigía del curso, todo lo que se esperaba de nosotros. Había una comunicación muy fluida entre docentes y estudiantes en los diferentes foros, y creo que esa fue una experiencia muy linda.

I: Eso fue el año pasado, decías, y vos te anotaste en ese curso porque estabas interesada en la temática o fue medio de rebote, pero finalmente el curso te gustó por todas esas (inaudible)

E: Tenía... En realidad, tenía que cumplir con un curso taller por mi trabajo, y el año pasado el primer semestre no había hecho nada, entonces dije, ta, me voy a sumar a algo, y me sume a eso y dije "fa, va a ser una masa" porque solo son dos clases presenciales y después todo por EVA, me van a subir una cantidad de PDF y voy a tener que estudiar para hacer un cuestionario. Y no, no, fue genial. La verdad que lo disfruté.

I: Entonces en realidad como que el problema no es tanto que sea como virtual, sino que, como que te sentís media abandonada con este funcionamiento del EVA de que suben las cosas y, o sea que en esta que estaban pendientes, que te contestaban, que había una comunicación, no sentiste tanto esa falta de tener clase

E: No claro, yo hacía los trabajos, tal vez tenías que subir un PDF respondiendo dos o tres preguntas, pero al otro día ya hacíamos una retroalimentación por un foro de esas preguntas, o sea, en que nos habíamos equivocado, que no habíamos entendido del material de base y tenías un intercambio entre docentes y estudiantes que estaba muy bueno, y se sentía el interés del docente. O sea ya al otro día de subido, ya... O sea es como qué, ta, éramos pocos también, pero

tenía leído el trabajo de todos, sabía en que nos habíamos equivocado cada uno, en qué habíamos estudiado pila.

I: Entonces para vos el interés así, del docente, es importante.

E: Sí

I: Que vos sientas que tienen interés por el proceso que vos estás haciendo

E: Sí

Violeta_21_F_AS_alto_116.

Este fragmento concluye con la reflexión sobre el papel que juega el interés del profesorado en las emociones que la estudiante asocia a la ESA; en este caso, la rapidez en contestar es interpretada como interés por quien está aprendiendo y realizando las evaluaciones. Esto nos da pie para pasar a comentar los resultados sobre las emociones negativas ya que, a excepción de este fragmento de Violeta, en el resto de las entrevistas son el tipo de emoción que se asocia generalmente con el vínculo con el profesorado en actividades mediadas por TDIC. Destacan visiones críticas del desarrollo del rol docente en la integración de las TDIC a las actividades universitarias en la situación de enseñanza remota de emergencia, lo que ha quedado de manifiesto en varios fragmentos de entrevista que ya hemos analizado, como los de Índigo o Fucsia. Otro caso que en la entrevista plantea una visión crítica a este respecto es Celeste, quien subraya dos aspectos. El primero es el impacto que tiene en las personas el rechazo del profesorado por el uso de TDIC.

86 – I: Claro (...) ¿y no lo has encontrado en otras materias?

E: Y no, pero por eso pienso que depende también de las personas, porque ya cuando te enfrentas a una materia que los docentes, yo que sé, no sé, no saben manejar el zoom, ya llevamos un año de experiencia en zoom, ya esta altura todos tendríamos que saber manejarlo (inaudible 12:48) no es tan complejo tampoco, hay cosas que son mucho más complejas ¡ah! y es como que hay un rechazo, entonces en ese rechazo que también se siente, nada, yo pienso que todos los sentimos en la clase.

I: Si, si, si, tal cual, (...) y eso alguna experiencia así que hayas destacado como, por el contrario, por lo negativo que de repente (inaudible 13:15).

E: (ríe) Sí, sí pienso en él zoom (ríe) (tose)Tengo, tengo, justo, si me paso de que empecé a cursar una materia, ahora este semestre y uno de los docentes arranca la clase no, o sea nada, no nos conocíamos ya, todo el mundo con cámaras apagada y en vez de decir “Bueno, Hola, soy fulano de tal, prendan las cámaras, veámonos, a ver”, o sea, no, “vamos a compartir este semestre”, no, le pregunta al otro docente (...) “che esto de si prendes la cámara, están todos con la cámara apagada, porque gasta datos, no?”, y el otro docente le dijo, “sí, sí, seguramente sí”, ah y le dice “pero y si pongo foto también gasta datos”, o sea, estás dando una clase, prende la cámara, si gasta datos o no gasta datos, o sea, no importa, pero

I: si, si

E: Hasta cuestionarse si dejaba la foto o no, ta, de ahí en adelante todo el curso, imagínate, lo que es (ríe).

2. Celeste_31_F_ATCNH_alto.

En segundo término, Celeste destaca el impacto negativo en la motivación que tiene el uso reproductor de las TDIC por parte del profesorado, por ejemplo, cuando las presentaciones gráficas son utilizadas como resumen de los textos que se leen en clase, y no por su potencialidad en la integración de otro tipo de lenguaje que no sea oral ni escrito.

94 – I: Y vos sentís que estás falta de disposición para poder, (...) hacer que las actividades de enseñanza (...) sean más provechosas digamos ¿qué es algo de este último tiempo con la pandemia, con el zoom?

E: Seguramente

I: ¿O antes también lo notabas, presencialmente?

E: Que, no se (...)

I: Que le ponían, poca onda digamos a las clases

E: Pero claro

I: En general

E: En general, sin duda. Sí ta, pero ahora es como más notorio.

I: sí.

E: Es mucho más notorio, antes te dabas cuenta, o sea, estaban, siempre pasó, toda la vida de los docentes que van y te leen la diapositiva que están pasando y vos decís “señor, ¿para esto me hizo venir?” ahora por suerte te la leen, pero estás en tu casa (ríe).

I: Por lo menos te lo tomas con humor (ríe).

E: Pero si, siempre pasó, no sé por qué, porque pienso que. En realidad, la docencia se paga muy poco, no es algo que alguien lo haga por el dinero, pienso que tendría que ser algo vocacional. Entonces en sí, no me explico porque hay docentes que realmente no lo disfrutaban, no se esfuerzan

I: Si, tal cual

E: Porque están cansados, no sé.

I: Sí, sí, sí, tal cual te entiendo. (...) y eso cómo te hace, cuando vos vas a una clase así, sea por zoom o sea presencial, en la que pasa esto no, que el profe, la profe está como en este plan. ¿Cómo te hace sentir a vos eso?

E: ¡Ah!, me desmotiva obvio. Es re desmotivador porque vos, en sí. Yo creo que todos, cuando vamos a una clase esperamos, bueno, ta esta clase si va a estar bien porque (...) lo que yo espero del docente es que me transmita su conocimiento, o sea, lo que ella vivió, no sé, la experiencia que tuvo, que podamos intercambiar, que yo le pueda preguntar, pero ya cuando arrancan del monólogo, es decir, chao no, o sea, yo me disperso, me pongo a hacer otra cosa, o sea, ahora cuando estoy en mi casa y ta tengo otras cosas para hacer en mi casa, pero si no, me pongo a hablar, no sé, me levanto, doy una vuelta, vuelvo. Pero ta, la verdad es que no están buenas las clases así.

I: Sí, y en cuanto al aprendizaje vos decías que en la experiencia (...) anterior que te habías motivado a aprender y qué habías aprendido hasta más de lo que estaba en el programa del curso ¿Y en estos casos el aprendizaje, como lo sentís?

E: Yo creo, y no, y pienso que es más como el cumplir no, ta lo mínimo. No, no quiero decir la ley del mínimo esfuerzo, pero bueno, hago lo que tengo que hacer, entrego lo que tengo que entregar, estudio lo que me dijeron y chao (tose). Es difícil que cuando los docentes no generan ese ida y vuelta, que vos realmente te cuelgues, o sea, a mí me pasa de que, capaz que, si vos me decís “Che, no mira este tema” o no sé, pienso si vos demostrás interés, los docentes suelen sugerirte ¿no? Podes (inaudible 18:23) tal cosa o tal otra. Pero cuando no, o sea, tampoco sabes mucho para donde ir, yo entiendo, somos estudiantes universitarios, podemos buscar las cosas

nosotros mismos. A veces es difícil entre tanta información, también dar con lo que uno más o menos quiere.

2. Celeste_31_F_ATCNH_alto.

Celeste destaca lo desmotivante que le resultan las clases en las que el profesorado no realiza un uso dinámico e innovador de las TDIC, interpretando esto como un desgaste o falta de esfuerzo y disfrute por la parte docente. Finalmente, critica la comunicación monológica en los formatos de clase, donde no hay una ida y vuelta entre estudiantes y profesorado en los que intercambiar y negociar significados de manera conjunta. Supone que esto se debe, en parte, al período evolutivo del estudiantado de la Universidad, juventud y adultez, que llevaría al profesorado a asumir que las personas son capaces de una autonomía absoluta y no tienen necesidad de apoyo ni andamiaje ninguno.

En este sentido de lo vincular, Naranja da un giro y pone el acento en sus pares, deteniéndose en los impactos en sus emociones de la escasez de contacto fruto de las condiciones de aislamiento social en pandemia y enseñanza en la virtualidad, haciéndole sentir la necesidad de mayor contacto para el aprendizaje en conjunto.

59 – E: Y con los docentes nos comunicamos por mail o directamente por EVA viste, y con los compañeros hacemos grupos de WhatsApp, de cada curso que nos anotemos viste y nos comunicamos por ahí, pasa en mi caso por lo menos digo, también es difícil porque a veces nos mandan a hacer trabajos grupales, y te resulta difícil porque como no tenés interacción con los compañeros, no conoces a nadie, como que es medio difícil también este... formar un grupo entonces viste que también es medio, medio complicado, en el semestre pasado, que pasó, nos han tocado hacer trabajos con, en varios cursos, nos han mandado a hacer trabajos en grupo y esta formamos grupo, pero ni siquiera nos conocíamos entre los compañeros, cada uno hacía su pedazo viste del trabajo y después unimos todo eso y lo presentamos, pero no teníamos interacción con los compañeros viste ¿no? Entonces eso es lo que se pierde, porque el tener una relación con los compañeros ya es otra cosa

I: ¿A vos te parece que eso es importante, la relación que haces con tus pares?

E: sí, claro porque ahí es donde creas el vínculo de confianza con ellos ¿no? Entonces si por vía virtual, como que te cohibís un poco porque al no conocer a la gente como que no sos vos el 100% entonces esta, pero bueno, pero yo no digo que sea todo malo también tiene, yo creo que

ha tenido (...) sus cosas positivas ¿no? Porque al estar encerrado este con esto de la pandemia digo, por lo menos estas ocupado ¿no? Porque el estudio te lleva tiempo y ya estás todo el día, este trabajando la cabeza, no estás pensando en otra cosa digo, yo en mi caso tenía, a veces, tenía hasta cuatro clases por zoom por día y cada una de una hora y media a dos horas como mínimo, entonces estaba todo el día este en él, con el cerebro en movimiento, no estaba quieto.

I: sí

E: entonces estaba por ese lado viste, que me sirvió.

I: claro, claro, pero de todas formas eso a vos te parece (...) qué me decías algo, me parece muy interesante esto de que cuando vos no conoces como previamente a la persona, haces un grupo de WhatsApp y como que no sos completamente vos, y a vos te parece que eso es algo como que, como que para no sé para el aprendizaje, para hacer los trabajos o para tu trayectoria educativa en la Universidad, es como un problema no como no ser tu misma y no conocer al otro exacto

E: claro, no sé si un problema pero como que te cohibe un poco para este para la interacción de uno digo con el otro, porque de repente este vos tenes ideas y como no conoces al otro y no sabes cómo el otro va a reaccionar o no sé, viste, me pasa esto entonces como que me cayó un poco lo que yo pienso o lo que porque no sé cómo va a reaccionar el otro, no tenes el vínculo de compañerismo, de confianza digo y viste como que me resulta raro, en cambio en la presencial digo vos estás ahí, vos podés mirar al otro, saber cómo, ver cómo actúa viste ya como que vas conociendo al otro, entonces digo como que vas viendo viste si podés expresarte, no podés expresarte yo que se, a mí me pasa eso [...].

4. Naranja_42_F_CIO_bajo.

Fucsia, por su parte, destaca otro aspecto vincular que asocia a emociones negativas en la re-co-construcción discursiva en su entrevista, el sentimiento de soledad que ha experimentado con la cursada en virtualidad durante la pandemia, a raíz de una sensación de alejamiento de las relaciones entre pares y con docentes.

118 – E: si, no yo creo que, o sea que ambas modalidades, como, tienen como su pro y su contra, no, como yo empecé, y que fue la presencialidad, (...) Me daba miedo, sí, porque no sabía qué me iba a encontrar, pero creo que está bueno porque conoces compañeros que te van a quedar

para el resto de la carrera. Tenés ese contacto con el docente, que está bueno, con la Facultad, con el espacio físico, que es conocer otro lugar y también te ayuda como a poder, como independizarte también no, no, porque ya tenés que hacer los trámites solo, tenés que ir a (inaudible 32:00) solo y tenes que pasar el estrés de (inaudible 32:02) solo, entonces es como que te ayuda a otras cosas, no se, podés utilizar el espacio de biblioteca, te podés reunir con tus compañeros ahí, es como que, no sé cómo explicarlo. Pero por la situación de mentalidad, por ejemplo, prefiero a la presencialidad, porque la virtualidad es como que te obliga a pensar demasiado muchas más cosas, como que te sentís solo porque, claro, estás vos frente a la computadora, el docente, pero las tareas las haces vos sola, las haces con tus compañeros, pero solo a través de la pantalla, no podés tener como ese contacto, ese apoyo. Pero tal, la virtualidad, como que también te ayuda a hacer otras cosas, ponele porque yo, por ejemplo, para ir a Facultad, viajaba todos los días. Entonces, más o menos me iba tres horas antes en mi casa para llegar, porque me lleva una hora y pico el viaje, mientras llego y todo eso. Entonces, esta yo, ahora sé que ponele, si tengo clase a las 10 me levanto a las 9, ya sé que a las 10 me conecto y que estoy pronta para eso, pero a veces llegaba tarde porque el ómnibus se rompía o no podía ir porque llovía mucho y ya se me dificultaba ir. Entonces creo que la virtualidad en ese sentido funcionó, pero también como que siento como que alejo, no sé cómo expresarlo, pero como que alejó un poco las relaciones como que ya no son tan cercanas, no. Si, si está más o menos por ahí.

1. Fucsia_19_F_ASA_bajo.

En parte, las emociones negativas que Fucsia ha asociado con las actividades de aprendizaje mediadas por TDIC en la Universidad se relacionan con esta sensación de sobrexigencia en la toma de decisiones en soledad, y también a la hiperconexión, expresando una sensación de alivio al organizar sus actividades a través de artefactos analógicos con los que, además, se siente más familiarizada.

42 – I: Bien este y contame un poco, que, bueno, qué experiencias, de repente o alguna experiencia específica que vos diga pa, (...) Aprendí, (...) gracias a estos dispositivos o con estas redes. Bueno, un poco me decías esto no, para poder estar en la Universidad, para poder aprender. Necesitaste por ejemplo la suerte de la computadora, de una impresora, ¿te pasa hasta el día de hoy, que igualmente necesitas como imprimirte los materiales?

E: sí, si, porque, o sea, yo como que soy una persona reorganizada, que me gusta cómo tener todo, como subrayado, en tal lugar está tal cosa y tal, la computadora, o sea no, no me lo permite, y otra que también es como no sé cómo explicarlo, como una exigencia doble, porque encima que me tengo que conectar a los zoom y algunos son literalmente hasta de tres horas, entonces claro todo el tiempo enfrente a la pantalla y encima leer desde la pantalla para poder comprender lo que estoy leyendo. Entonces ta, como que llega un punto que, como que necesitas el papel, o sea yo, como que, si me pones una computadora y un papel, te voy a elegir el papel y como que ta.

1. Fucsia_19_F_ASA_bajo.

Quien también expresa emociones negativas en esta línea del cansancio provocado por el tiempo de conexión o pantalla es Lavanda, una estudiante con perfil 4 de 45 años y de reciente ingreso a un ciclo inicial del área social de la Universidad.

247 – I: Muy bueno. Y después eso, vos, por ejemplo, ya me contaste un poquito, sobre todo con las tecnologías, pero en comparación o viéndote en relación con tus compañeros, ¿cómo te sentís? ¿Te sentís eso, como en igualdad de condiciones? ¿Te sentís que sabés más porque en realidad tenés más experiencia y hay un montón de cosas que ya las conocés por el laburo? ¿O en desventaja por algo?

E: Y depende de las situaciones, digo, hay momentos que me siento como te decía, que me siento como en desventaja porque me doy cuenta que hay un montón de herramientas que desconozco. Y el hecho de que uno trabaja ocho horas con una... [reflexiona] si bien trabajás online, con un sistema de esto que te decía, de expedientes electrónicos, que estás todo el tiempo, tu trabajo es... sin la computadora no podés hacer nada, es como que... A mí me pasa, por ejemplo, trabajo ocho horas con la computadora y cuando llego a casa no toco computadora. Ahora sí porque estoy estudiando, pero cuando no estaba estudiando, para mí no existe la computadora [...].

4. Lavanda_45_F_CIO_bajo.

5.2.2.3.4. Los entornos personales de aprendizaje en los procesos de re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz

Hasta aquí hemos analizado distintos elementos de las ESA mediadas por TDIC con el fin de poder componer holística e integralmente una visión sobre la re-co-construcción de los EPA de las personas a través de las entrevistas. Como hemos señalado, las ESA se constituyen como nuestra unidad de análisis, ya que a través de ellas tenemos acceso a los elementos de los EPA y de la Identidad de Aprendiz como fenómenos situados y contextuales, imposibles de ser analizados al margen de las experiencias en las que se re-co-construyen en múltiples dimensiones temporo-espaciales que se van hilvanando en los procesos re-co-constructivos de reflexión.

Los elementos de los EPA en las ESA de las personas entrevistadas, tomados para su análisis en el apartado anterior, no fueron seleccionados ingenuamente, sino en consideración con que son elementos constitutivos también de -y relacionados con- la Identidad de Aprendiz. Por la relación entre identidad y participación en actividades, estos elementos emergen de las características de la actividad, y es la vivencia de las actividades la que en la re-construcción conjunta en las entrevistas toma carácter de ESA, consolidando a las ESA como la fuente para la re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz. Por esta razón, si bien el título anterior trata sobre los EPA en las ESA, hemos ido hilvanando la construcción de estos entornos en las ESA con la re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz, al ser esta la finalidad última de esta tesis.

De las características de la actividad en las ESA en relación a los EPA, hasta ahora hemos analizado los resultados en cuanto a los artefactos -sus usos y potencialidades-, en cuanto a las otras personas participantes, y a las emociones asociadas a las actividades mediadas por TDIC. En este apartado nos centramos explícitamente en la relación entre los EPA y la Identidad de Aprendiz, en dos aspectos. En primer lugar, en las construcciones discursivas que dan cuenta de los contenidos a través de los que las personas construyen significados sobre sí mismas como aprendices; y en segundo lugar, en los procesos de re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz que se ponen de manifiesto en las construcciones discursivas en las entrevistas.

5.2.2.3.4.1. Las construcciones discursivas sobre los contenidos a través de los que las personas construyen significados sobre sí mismas como aprendices

Los contenidos que se cristalizan en las construcciones discursivas de las personas entrevistadas responden, en gran medida, a significados construidos en torno a ESA contextualizadas en la

Universidad. Esto puede deberse a la posición de la actividad universitaria como la actividad más saliente y predominante en las vidas de las personas entrevistadas, o bien por el hecho de que las entrevistas hayan tenido lugar en un contexto universitario –tanto en lo que respecta al marco socio-institucional, la Udelar, como al marco de la actividad, una investigación doctoral de la Udelar–.

Dentro de esta contextualización de las ESA, principalmente, en la Universidad, identificamos que gran parte de los contenidos de las entrevistas se relacionan con la autonomía, re-co-construidos a través de fragmentos en los que se da cuenta de la exigencia de autonomía que demanda la Universidad. Fucsia trae a colación estos contenidos en relación con las ventajas del uso de las TDIC para indagar y aprender autónomamente en un contexto universitario que se lo exige.

81 – E: Claro, entonces, las profesoras a veces recomiendan vídeos en *YouTube*, los profesores no, y te llevan ahí, y de ahí te van saltando como otras, otros vídeos, entonces. Claro, yo buscaba en base a lo que las profesoras habían subido, si a mí me saltaba algún video o incluso hay materias que se conectan muchos los temas, entonces un video que había usado para una materia, capaz que buscaba en ese mismo canal, a ver si encontraba algo para la otra materia, entonces ya como que iba conectando.

I: Claro. Fantástico.

E: Si, por algo, algo sirvió, estuvo bueno.

I: Si tal cual, ¿Este es como un aprendizaje también, ¿no? Eso como esa inteligencia de organizarte

E: Si, como que te vuelve como un poco más autónomo, o sea no depender de todo el tiempo, o sea, o no quedarte solo con lo que te brindan no, porque está bien, Tenes el docente, tenés el PDF, pero ta, te tenes a vos, que te ves como obligado a entenderlo porque después se te viene el parcial y no sabes qué hacer, pero solo con eso a veces no alcanza. Entonces como que tenes que buscar otras estrategias, que capaz que están ahí pero que no lo sabías. Incluso también (...) por esto del tema de las redes sociales, me enteré que *YouTube* tiene una función que te permite transcribir lo que va diciendo la persona. Mientras vos pones, creo que es abrir transcripción y ahí te vas saltando tipo letra, todo lo que dice la persona y eso es otra función que me ayudó, porque a veces tenía vídeos que eran de una hora yo tenía que estar una hora ahí sentado, a ver que iba a decir. Entonces ponía esa función y ahí ya me saltaba todo lo que el docente iba escribiendo. Entonces me facilitaba entenderlo.

La misma estudiante, que anteriormente se ha identificado como una persona muy organizada, en otro fragmento asocia la cursada virtual y la pérdida de referencia en el profesorado con la necesidad de construcción de estrategias de organización y planificación de forma autónoma.

148 – I: Tal cual, tal cual y entrando un poquito en esto, si vos tuvieras que describirte, ¿cómo aprendes, ¿cómo crees que sos como aprendiz? Fortalezas, debilidades, características.

E: Ya yo como te dije, o sea, me considero una persona organizada, que ha sido responsable también y tal creo que eso de aprender es como un doble compromiso, no, o sea, un compromiso por parte del docente de transmitirte el conocimiento y un compromiso de tu parte por querer aprender no, porque de nada sirve que el docente vaya, te de la información y que vos la tengas ahí, después te va mal en el parcial, por ejemplo, y te quejas. Pero es también como poner de parte de uno no, entonces claro yo en este contexto como que sentía que, quizá relación estudiante- profesor estaba como medio alejada por todo el tema este de la virtualidad. Y tal, que algunos profesores no teníamos como este contacto por zoom semanal y etcétera, entonces, como que yo tenía que empezar a buscar nuevas formas de aprender. Entonces ahí vuelvo a lo que te decía, ya recurrí a videos de *YouTube* o en mismo me armaba resúmenes que antes era algo que no hacía muy seguido, o sea, en el Liceo si hacía resúmenes no, pero comparando, por ejemplo, los textos de Secundaria con Facultad, nada que ver. Entonces ya tenía que destinarme un tiempo específico a ese texto para hacer ese resumen, ya ahí era también implicaba organizar el tiempo que ya conllevaba otra cosa. Entonces ahí se me fue dando la idea de armar planificaciones semanales, que bueno, que me ayudo un montón, porque claro que, o sea, a pesar de que siento, que a pesar de no salir de mi casa, como que tenía muchas cosas en la cabeza como para pensar, entonces como que tenía miedo de olvidarlas o de que se me atrase algo, con esto de que ahora ya no es, en Facebook me acuerdo que hay una frase que decía “que los estudiantes no estamos preocupados por aprender si no que estamos preocupados por entregar” y creo que en parte es una realidad, que está pasando y claro cronometras para poder llegar en tiempo a todas las entregas. Entonces creo que eso de escribir tal día tengo que hacer tal cosa, tal día a tal hora tengo que entregar tal cosa, me ayudó cómo ha ir incorporando ese hábito y después a organizarme mejor, para yo también, para

darme seguridad a mí y llegar como a la conclusión de que de verdad aprendí no, porque ya no solo el interés de querer aprobar, de querer exonerar la materia, sino como que ya en el nivel de Facultad, como que ya te tenes que o sea, cómo mentalizar a que ya tenes que incorporar otras cosas, porque, o sea, estás en camino a ser un profesional no, como que ya no, por ejemplo, no capaz que en el Liceo servía la modalidad de memorizarte las cosas, zafabas del parcial, pero ya como que las Facultades, como nuevas situaciones o empezás a reflexionar, también a criticar otras que ves, y bueno, eso también necesita aporte de uno, no es solo ya el profesor el que te da todo sino que vos tenés que ir a buscar eso también.

1. Fucsia_19_F_ASA_bajo

En este fragmento Fucsia termina reconstruyendo significados sobre la enseñanza superior en comparación con la enseñanza secundaria, otorgando relevancia a la responsabilidad que conllevan los estudios terciarios, habida cuenta de que son la base para el desarrollo de un rol profesional en el futuro y no meramente una formalidad para graduarse de un nivel educativo. En esta línea, sobre el sentido de la educación universitaria, Naranja también reconstruye significados estableciendo diferencias entre ella y sus compañeras y compañeros más jóvenes.

64 – I: Claro, claro, [...] me parece muy interesante esto de que cuando vos no conoces como previamente a la persona, haces un grupo de WhatsApp y como que no sos completamente vos, y a vos te parece que eso es algo como que, [...] para el aprendizaje, para hacer los trabajos o para tu trayectoria educativa en la Universidad ¿es como un problema, no ser tu misma y no conocer al otro exacto?

E: Claro, no sé si un problema, pero como que te cohibe un poco para este... para la interacción de uno, digo, con el otro, porque de repente este vos tenes ideas y como no conoces al otro y no sabes cómo el otro va a reaccionar o no ¿viste? Me pasa esto entonces como que me cayó un poco lo que yo pienso o lo que porque no sé cómo va a reaccionar el otro, no tenes el vínculo de compañerismo, de confianza digo y ¿viste? Como que me resulta raro, en cambio en la presencialidad, digo, vos estás ahí, vos podés mirar al otro, saber cómo, ver cómo actúa ¿viste? Ya como que vas conociendo al otro, entonces digo como que vas viendo, viste, si podés

expresarte, no podés expresarte yo que se, a mí me pasa eso, capaz que a los gurises¹⁵no, viste, yo como, yo soy más grande, digo que los gurises, capaz que los gurises les de todo lo mismo viste, que no es lo mismo estudiar de guri que estudiar de adulto (ríe), en realidad digo el adulto como que estudia este por voluntad digo, el gurí como que yo lo veo más como que va obligado a estudiar ¿no? Por una presión con los padres y con todo eso digo quizás haya, no digo que sean todos pero digo por lo que yo he visto en mi trayectoria, en camino de estudiante digo veo que los gurises van por esa presión digo, no es que les guste realmente, entonces ta, y no es lo mismo incluso acá digo en ahora acá en la Universidad, en el CURE con el conocimiento que he tenido, de los compañeros que he tenido, te das cuenta, digo, que los gurises te, en cómo los ves actuar en las clases de somos o por el grupo de WhatsApp viste, te das cuenta que no, al menos yo me doy cuenta que son chiquilines¹⁶ que no tienen idea de nada, yo me doy cuenta que no tienen idea de nada digo, porque a veces no saben ni cómo van a arrancar a hacer un trabajo, ni cómo van a arrancar a hacer una oración, un párrafo, entonces yo que sé, ahí te das cuenta que su paso por la educación media o por el bachiller, como que no le fue muy significativo viste o no, o lo hicieron solo para (inaudible 16:02) no sé, si son cosas que vos te vas dando cuenta en el camino del estudio.

4. Naranja_42_F_CIO_bajo.

En este fragmento Naranja da continuidad a las ideas de Fucsia sobre las diferencias entre los significados construidos en torno a la enseñanza media y a la enseñanza superior. En el primer caso, Fucsia reflexiona en torno a los cambios que ella misma ha ido experimentando en su trayectoria universitaria. Mientras que, en el caso de Naranja, su posición expresa una oposición de los significados construidos por ella en comparación a los significados que adjudica construyen sus compañeras y compañeros más jóvenes. Esto instala un nuevo núcleo de significados que también han traído otras personas a las entrevistas, estos son significados de sí misma como aprendiz en relación con significados sobre su identificación generacional. Magenta es otra de las personas que en el siguiente fragmento también re-co-construye significados sobre sí mismo como aprendiz comparando su posicionamiento

¹⁵ Gurises o gurí es una expresión popular de origen guaraní, utilizada en varios países de América del Sur, aludiendo a niñas y niños, o como en este caso a personas más jóvenes.

¹⁶ Del diminutivo de *chico*, nombre masculino y femenino, afectivo y coloquial, para niño pequeño según la Real Academia española (RAE), <https://dle.rae.es/chiquil%C3%ADn>

frente al aprendizaje y a las actividades educativas, en oposición a sus compañeras y compañeros más jóvenes.

47 – E: Tal cual, sí, sí. Perder, y creo que eso no pasa por ser más viejo, porque (inaudible 20:54) hay gurises que están, bueno tienen 20 años, yo soy el doble, podrían ser uno de mis hijos, pero yo veo que los gurises como que son más. Somos como más extrovertidos los viejos que los jóvenes (ríe). A través del zoom como que están, no sé, como que les da igual cualquier cosa (ríe). Pero eso lo noto también con mi hijo, mi hijo también que está más horas, como que están en su mundo y regresas, y todo lo que, y todo lo que como que le ponga trabas como que se molestan, y yo noto que a mí también me está pasando eso, claro, cualquier cosa (...)

I: (inaudible 21:37) tolerancia a la frustración.

E: Si, sí, sí. Soy menos tolerante y también me vinculo con gente que está en la misma que yo ¿me explico? No conozco a otra gente que piense diferente a mí (ríe). Como que terminamos vinculándonos con gente parecida a mí, y bueno, aparece alguien diferente y lo liquidé porque (ríe,) porque claro es como una traba, me molesta. Y capaz que, de forma presencial, eso no, porque capaz que hay alguien que yo no lo pasó y lo tengo sentado, se sentó justo al lado mío, y yo no lo pasaba y lo tengo ahí al lado. Pero, a través de la tecnología, claro, eso desaparece.

2. Magenta_46_M_ASA_bajo.

En este fragmento Magenta re-co-construye significados sobre sí mismo como aprendiz en términos de cuán extrovertido se siente en las clases por zoom, en comparación a sus compañeras y compañeros más jóvenes, incluso a su hijo. Finalmente, reflexiona sobre cómo, para él, el trato a través de la virtualidad deshumaniza a la otra persona, permitiendo menor empatía y mayores niveles de intolerancia, según su experiencia. Este centramiento en uno mismo con el que se reconoce Magenta en la construcción de significados sobre sí mismo como aprendiz, que re-co-construye sobre actividades en el marco de su EPA, lo podemos relacionar con otro fragmento muy interesante de este caso, en el que lo asocia a la posibilidad de retener la imagen y voz propias a través de las TDIC.

32 – I: Y te parece que eso, que como (...) ¿Que es algo que está cambiando tu manera de ser?

E: Y yo creo que sí, porque te hace como (...) menos tolerante, no sé una cosa como que quedas como muy en (inaudible 16:05), como narcisistas quedas (ríe), Porque aparte te ves, hay

momentos ponele ahora en la página web puse mi foto y hay momentos que me da asco hasta mi foto (ríe). Porque siempre voy y veo mi foto, te acostumbras a verte.

I: Si, si, si

E: A escucharte, mando los audios y los escucho otra vez y los borro porque quedo mal, y lo arreglo de acá, arreglo de allá (ríe).

I: Te parece que eso, que claro tenes como un (...), claro no lo había pensado, como un espejo ahí todo el tiempo de escucharte, de verte.

E: Claro, cómo gesticulas, cómo te movés.

I: Claro cuando vos estás en clases te están viendo, pero vos no ves cómo te están viendo, que estas en clases, pero cuando estas en el zoom vos ves al otro y estás viendo como el otro te ve, porque te ves a vos mismo.

E: Tal cual, como ahora viste que estamos nosotros yo trato de mirarte a vos, no mirarme a mí, pero hay por un momento, por inercia uno se mira, dice, “¡Ay!, mira está esté libro de fondo lo voy a borrar (ríe).

I: Si, si, sí. Este ¿Y te parece que eso que antes de utilizar tanto estas tecnologías, no eras tan narcisista o no eras tan para adentro como ahora?

E: Tal cual si, si, si, y yo lo noto, porque también lo hablamos con mi señora, porque mi señora está totalmente por (inaudible 17:29) y de hecho no quiere saber nada de esto. Y cuando lo hablamos ella me dice: “claro, te volviste como histérico”, y donde me digan que no, ya me calenté (ríe). Pero es ese tema, claro y después me doy cuenta de que estoy horas acá. Pasa el tiempo y seguís, seguís y seguís, siempre encontras algo.

2. Magenta_46_M_ASA_bajo.

En este fragmento, Magenta reflexiona sobre cómo el uso de cámaras y grabadoras de voz y video ha generado en él una percepción de mayor atención sobre sí, sobre la imagen y la voz que comparte con otras personas, una suerte de giro narcisista que lo lleva a mirarse a sí mismo en la cámara y no a las otras personas, por ejemplo, en las clases por zoom.

Volviendo a los casos de las personas que se reconocen a sí mismas como aprendices en función de significados relacionados con su identificación o diferenciación generacional, encontramos fragmentos en cada una de las personas entrevistadas mayores a 40 años. En el caso de Añil, lo notamos

en el fragmento en el que explica cómo las personas que acuden a tomar clases con ella, y sus madres, o sus propias hija y sobrina, han colaborado con ella en su aprendizaje sobre las mejores maneras de enseñar de forma mediada por TDIC¹⁷. En el caso de Lavanda, sus significados a este respecto se relacionan con el temor de estar quedándose atrás en los avances y desarrollos tecnológicos y no poder seguirles el ritmo, en comparación a las generaciones posteriores.

107 – I: Tal cual. Y... [piensa] vos, si te tuvieras que describir a vos, como cómo aprendés, en esto que hemos ido recorriendo, las cosas que has ido aprendiendo... ¿cómo dirías que sos como aprendiz? ¿Qué cosas te resultan más fáciles, difíciles? Debilidades, fortalezas...

E: Bueno... [piensa] Por ejemplo, si yo, soy... [reflexiona] Te digo la verdad, hay muchas cosas, incluso de plataformas y cosas, soy muy de meter mano. Si yo te digo que tengo un certificado en Microsoft, de Office, obviamente fue para ponerlo en el currículum y nada más. Porque después, en realidad lo he aprendido metiendo mano con las herramientas. Sí, obviamente, hay cosas que a uno... ya te digo, la tecnología te sobrepasa. Hay cosas que siento que a veces digo: “¡ay! Me siento una vieja”. Ya estoy con cuarenta y cinco años y digo: “ay, no puede ser, por favor, estoy quedando... vieja chota”, viste. [Piensa] Como debilidad, eso; es que no quiero como perder el ritmo, pero ta, te sobrepasa.

I: ¿Y eso te pasa con respecto a quién? ¿A tus compañeros de trabajo, a compañeros de la Facultad, a tu hijo?

E: Por ejemplo, con compañeros de Facultad sí, me he dado cuenta de que manejan otras plataformas que yo desconocía totalmente. Porque ahora, por ejemplo, tuvimos que hacer un trabajo en grupo de la materia tutorías entre pares, y había una compañera que manejaba una herramienta que yo no tenía ni idea, por ejemplo, para hacer un trabajo en grupo. Y yo no tenía ni idea que existía. Después le comento a mi hijo y [me] dice: “Sí, mamá, mirá, puede ser esto”, y resulta que también mi hijo sabía cuál era.

4. Lavanda_45_F_CIO_bajo.

Además de los significados en torno a la identificación generacional este fragmento de Lavanda tiene algunos puntos en común con aquel reconocimiento como un aprendiz experimental que pudimos

¹⁷ Ver fragmento 99 de Añil en el segmento *Las otras personas como artefactos en los entornos personales de aprendizaje*.

observar en el caso de Ámbar¹⁸. Ambos se reconocen como aprendices que se dejan guiar por la exploración espontánea y autodirigida para ciertas actividades autónomas de aprendizaje. Respecto a otros significados de sí como aprendiz, Ámbar también se reconoce como un aprendiz que integra en sus procesos de aprendizaje mediados por TDIC la necesidad de desarrollar estrategias de selección crítica de la información, fruto del cambio en el aprendizaje que genera el acceso a tan vasta información a través de las TDIC que exige, para él como aprendiz, aprender a diferenciar y seleccionar información y fuentes.

149 – I: Sí, sí, claro. Entonces, vos dirías que, por ejemplo, claro, como que va habiendo un cambio, ¿no? De los intereses, tal vez. Y respecto a la manera en la que vos aprendés, consideras que, si miraras cinco años para atrás, ¿aprendés distinto ahora que de como aprendías hace cinco años? O ¿aprendés igual?

E: Eh... [piensa] creo que aprendo igual, a ver... Creo que aprendo igual en el sentido del mismo interés de poder aprender y desarrollarme. Se aprende distinto porque hay otras herramientas, a medida que los años pasan, hay más información, la gente se vuelca a generar más contenido, cada vez más. Entonces, sí hay otras herramientas, hay otros mecanismos, y hay como un espectro como más amplio de información como para poder acceder, para poder intercambiar y para poder aprender. En lo personal, creo que aprendo igual porque tengo la misma motivación... no sé si tengo una motivación distinta. Capaz que ahora que hay más material, estoy más motivado a buscar más cosas, y hacer como mayor balance. Capaz que eso sí, capaz que eso sí, no. Eso sí. No sé si estoy como... no sé si lo hago mejor, peor, no me logro dar cuenta, creo que igual.

I: Cuando decís hacer balance, como ¿elegir?, como ¿saber seleccionar mejor?

E: Sí, sí, claro. De un poco de sentido común, que es el menos común de todos los sentidos [se ríen al unísono].

I: Total [se ríe].

E: Pero ta, es como cuando leemos información con el tema de las 'fake news'. Hay que saber un poco discernir acerca de lo que uno consume, no todo es real, no todo es verdadero, o no todo está validado. Entonces, al estar tan bombardeados de información, de lo que vos elijas,

¹⁸ Ver fragmento 57-87 en Ámbar en el segmento *Permeabilidad y conexión de elementos de las experiencias subjetivas de aprendizaje entre contextos de actividad*.

personalmente, uno tiene que discernir un poco qué. Y ese balance es eso, buscar ese 'tip' me sirvió mejor, este 'tip' no me sirvió tanto, lo desecho, esto está mejor explicado y lo entiendo mejor que esto, que es lo mismo, pero tiene menos explicación o está explicado de forma más entreverada, no lo entendí tanto, lo obvio.

2. Ambar_33_M_CC_alto.

Luego, continuando con la entrevista, Ámbar se reconoce como una persona impaciente y que, en muchos casos, cuando se trata de conocer algún tipo de información, las TDIC le calman por permitirle acceder fácil y rápidamente a la información. Tal vez es por esto mismo que reconoce la necesidad de saber identificar los tipos de información dentro de la red, por conocer los peligros a los que se enfrenta, fruto de este tipo de conductas ante su ansiedad o impaciencia.

336 – I: Espectacular, fantástico. Y, si vos te tuvieras que describir a vos mismo, como aprendiz, ¿qué dirías?, ¿cómo sos aprendiendo?

E: Eh... [piensa] Me intereso, sí, aprendiendo... en la vida, ¿no?

I: Sí.

E: Sí, soy muy curioso y sí me gusta aprender. Obvio que, si algo me aburre, me aburre. Sobre todo, las cosas de la vida, el aprendizaje de la vida, si me aburre, me aburre y lo desecho, ya está. Pero sí soy muy curioso y capaz me ves, igual viendo documentales o leyendo en Wikipedia sobre la mortalidad del cangrejo, y ¿en qué me aporta para la vida? Nada, pero bueno, por ahí ando.

I: Pero te interesó, te 'colgaste', y ta.

E: Sí, exacto. [...]

I: Y, ¿alguna debilidad? Que digas...

E: Que soy un poco impaciente, entonces a veces cuando estoy investigando algo y no me atrae lo suficiente, capaz que lo desecho más rápidamente o, algo que también me pasa es cuando algo en la tele, ver Netflix, documentales, acerca de casos de la vida real, y a veces no me puedo esperar a que termine el documental que ya lo busco en Wikipedia para saber el desenlace.

I: ¡Qué pasó! ¿Y después lo seguís viendo?

E: Lo re hago. Después lo sigo viendo sí, y ya sé lo que va a pasar, pero a veces me cuesta llegar... porque estoy muy enganchado, sobre todo cuando estoy muy enganchado. Eso, como que me cuesta estar... obviamente que una serie, trata de tener cierta cantidad de capítulos para hacerlo atractivo, (si es un capítulo solo, es una película y se murió ahí) entonces te lo alargan, te lo alargan y vos decís: "¡ah, quiero saber!" y entonces: ¿qué hago? Entro, sobre todo de cosas que son de la vida real, de hechos, que sé que están en internet y que puedo leerlos, y ver que sucedió, ta. Así que una debilidad, ser un poco ansioso.

2. Ambar_33_M_CC_alto.

En este fragmento Ámbar, además de reconocerse como un aprendiz impaciente, en términos de debilidad, y se reconoce como un aprendiz fuerte, justamente, por su capacidad de ser perseverante y curioso frente a temáticas que le generan interés, lo que retroalimenta su motivación por investigar y profundizar en esos conocimientos.

Para cerrar este segmento sobre los contenidos de los significados, nos gustaría compartir dos fragmentos del caso de Borgoña, con el fin de ilustrar un aspecto que también hemos podido observar en el caso de Violeta. Ambas se reconocen como personas que utilizan poco las TDIC, pero que, sin embargo, en el desarrollo de sus entrevistas logran reconstruir ESA y/o significados sobre sí como aprendices en las que el uso de las TDIC es central para sus procesos de aprendizaje, como observamos en el siguiente fragmento.

32 – I: Y vos, por ejemplo, tenés alguna hipótesis de porque así, te cuesta el tema de las tecnologías. ¿Qué sentís que es lo que más te cuesta con las tecnologías?

E: Eh, creo que es porque no le doy mucha importancia, tampoco. No es un tema de dificultad, sino de que no me gusta mucho, entonces no le doy mucha importancia. Pero creo que si te ponés como a explorar, no es muy difícil. O sea, cualquier programa que vos uses, si te ponés como en eso, creo que te sale.

I: ¿Nunca te interesó el tema de las tecnologías?

E: No, no, no mucho. Uso, pero no es una cosa que esté como para eso. Como hay gente que usa, permanentemente.

3. Borgoña_34_F_AS_alto.

En comparación con este fragmento posterior en el que despliega numerosas TDIC con las que realiza todo tipo de aprendizajes, no en el contexto universitario.

56 – I: [...] Bueno, no, otra pregunta, hablando de las tecnologías, sí: ¿vos considerás que eso, que aprendés cosas, no sé, más allá de la tecnología en sí misma? Como utilizando, no sé, en Netflix, o las utilizás para buscar cosas en Google, o no sé. ¿Podés darte cuenta de qué manera las utilizás para aprender o en qué contextos las utilizás para aprender?

E: Eh, sí, en realidad sí, busco información. Mucho en Google, de cualquier cosa, no sé, el significado de una palabra, las plantas, de todo un poco. Es una fuente fácil de buscar y sí, uso para aprender, un montón. Videos de *YouTube*, tutoriales, y sí, para aprender creo que es genial, y lo tenés en la mano. En un celular o en una computadora podés buscar.

I: Y en general, eso, ¿buscás cosas de Google o de *YouTube*? Te gusta así, como ver videos, ¿es algo que hacés bastante?

E: Sí, miro, sí.

I: Este, y... ¿para qué tipo de temas mirás videos, por ejemplo?

E: ¡Ah, de todo! Miro videos de costuras, porque estoy aprendiendo a coser en máquina. Y miro videos... [piensa] también alguno de las charlas TED, esas.

I: Sí, sí, las **Ted Talks**.

E: Sí, sí. Esas me gustan un montón porque las miro pila, de variados temas. Miro de todo un poco, no sé, es como que voy enganchando y voy mirando.

I: ¿Y seguís a algunas personas en particular o vas buscando y como que vas viendo que es lo que...?

E: No, no. Voy buscando, no sigo a nadie en particular. Voy como mirando y explorando.

3. Borgoña_34_F_AS_alto.

La comparación entre estos dos fragmentos de Borgoña nos permite reflexionar sobre las diferencias entre las actividades y las experiencias subjetivas de aprendizaje. Si bien las ESA parten de las actividades, se trata de procesos reconstructivos posteriores tamizados por las emociones y que, en muchos casos, no son del todo fieles a las características de las actividades, sino que corresponden a la

vivencia de esas actividades que, como hemos argumentado al exponer nuestros fundamentos teóricos, es la razón de que sean las ESA, y no las actividades en sí, la base de nuestro análisis.

5.2.2.3.4.2. Las construcciones discursivas sobre los procesos a través de los que las personas construyen significados sobre sí mismas como aprendices

Sobre los procesos de re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz, atendiendo al análisis de las entrevistas, nos enfocamos en tres aspectos que han sido los más salientes e interesantes desde nuestra mirada y objetivos de investigación. En primer lugar, tomamos dos casos en los que las personas aluden a la re-co-construcción de significados sobre sí mismas como aprendices en relación con los contextos de actividad en los que han participado. En segundo lugar, nos centramos en los actos de reconocimiento que las personas han re-co-construido en las entrevistas asociados al reconocimiento de sí mismas como aprendices, en un contexto específico que fue el que más destacamos: la familia. Finalmente, en tercer lugar, nos detenemos en una experiencia puntual en la que la persona re-co-construye significados novedosos sobre sí misma como aprendiz que desafían o desplazan significados anteriores.

Dos son las entrevistas en la que se re-co-construyeron construcciones discursivas relacionando los contextos de actividad de los que se ha participado con la construcción de la Identidad de Aprendiz. Primeramente, Lavanda, al final de uno de los fragmentos de su entrevista que ya hemos citado¹⁹, expresa significados de sí como aprendiz en función de un reconocimiento propio basado en su mayor o menor capacidad en comparación con las otras personas, dependiendo de la actividad que se trate.

249 – E: Y depende de las situaciones, digo, hay momentos que me siento como te decía, que me siento como en desventaja porque me doy cuenta que hay un montón de herramientas que desconozco. Y el hecho de que uno trabaja ocho horas con una... [reflexiona] si bien trabajás online, con un sistema de esto que te decía, de expedientes electrónicos, que estás todo el tiempo, tu trabajo es... sin la computadora no podés hacer nada, es como que... A mí me pasa, por ejemplo, trabajo ocho horas con la computadora y cuando llego a casa no toco computadora. Ahora sí porque estoy estudiando, pero cuando no estaba estudiando, para mí no existe la computadora. Entonces está el tema de que, dependiendo de la situación. Hay veces que me

¹⁹ Ver fragmento 247 – 249 en Lavanda al final del segmento *Las emociones en el uso de los artefactos en las ESA en la universidad*.

siento como en desventaja, hay veces que puedo aportar, justamente por el conocimiento que pueda tener del trabajo, pero que me sienta que sepa más, no me pasa.

4. Lavanda_45_F_CIO_bajo.

En este fragmento podemos observar el carácter situado y contextual del reconocimiento de sí misma como aprendiz en función de las características del contexto de actividad. Si bien el trabajo de Lavanda es una actividad completamente mediada por TDIC, el uso de los artefactos en esa actividad es diferente a su uso en el contexto de actividad universitario, por lo que, si bien en el primero se reconoce como alguien capaz, en el segundo se siente algo en desventaja, dando cuenta sobre cómo su reconocimiento de sí misma se modifica dependiendo del contexto de actividad. Esto mismo puede observarse en el caso de Ámbar, incluso vinculado con aspectos como los intereses y la motivación en la trayectoria de las personas, como vemos en el siguiente fragmento.

113 – I: Y bueno, vos hablabas un poco de eso, de que hay alguna gente. En comparación con tus compañeros, ¿vos creés que te adaptas mejor? Que, ¿cómo te ves con respecto al uso de tecnologías?

E: En mi campo, específicamente, como la gente estudia diseño, estamos como muy emparentados en el uso de dispositivos. Ahí no me quiero medir porque, hay gente que anda volando y hay gente que es un poco más ‘tronca’, pero estamos todos muy emparejados con eso, usando dispositivos de todo tipo, desde *laptops*, computadoras de escritorio, celular, *tablet*, todos esos ‘devices’ los usamos. Capaz que sí, en otras carreras donde no hay tanta, como, tanta generación de contenido por medio de una computadora, capaz que sí es un poco más difícil. También son las edades, ponele, mi hermano chico que está en primero de veterinaria, y a él le embola un poco más el tema de las clases remotas, como que le cuesta un poco más. Y él sí es un super nativo, porque tiene dieciocho años, ¿no? Y maneja drones, que justo dabas el ejemplo, está re copado con esa movida, está re metido en esa movida, pero sin embargo con el hecho de la computadora es como más, como que le embola un poco más. Cosas que, a mí, que le doblo la edad, todavía, no tengo drama. Me parece que también depende el perfil, ni que hablar.

I: Claro, como ¿un tema de intereses ves?

E: Sí, sí. Exacto. Debe ser... bueno, no, debe ser no. Es.

2. Ambar_33_M_CC_alto.

En este fragmento también podemos ver la forma en la que la re-co-construcción conjunta a través de la entrevista es una actividad en la que las personas no exponen un contenido previamente elaborado, sino una actividad en la que el contenido se va re-co-construyendo, se van hilvanando los sentidos a medida que la persona se va comprometiendo en distintos temas de reflexión conjunta, en el marco de la entrevista. Es decir que la re-co-construcción está mediada por las características de esta actividad, dando así una vuelta más a la dimensión situada de la re-co-construcción de la identidad. A continuación, seleccionamos otro fragmento de la entrevista de Ámbar en el que re-co-construye una experiencia donde su familia tiene un papel principal en la retroalimentación o feedback de significados sobre algún aspecto de los procesos de aprendizaje a través de TDIC, de impacto en la re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz.

323 – E: (...) Entonces, mi madre es una persona que está mucho más compenetrada en mi formación, y como mucho más interesada, tanto mi madre, como mi padrastro, que ellos están juntos y casados también hace muchísimos años, ya. También son los primeros que termino un módulo, me dicen: “¡mandanos las cosas por e-mail que las queremos ver!”. Aparte, claro, les gusta verlo en su casa, tranquilos, tipo no venir a mi casa y verlas, prefieren verlas ellos, en su casa, y mi madre, mi padrastro me lo dice más de forma verbal, pero mi madre me genera contenido de lo que le pareció, vía e-mail.

I: ¡Amo!

E: ¡Zarpado! Aparte te dice, si no entiende algo te lo pregunta, y te hace aportes re positivos. Es más, yo hay cosas de procesos que se los muestro a ellos también porque sé que va a tener una crítica constructiva y sé que no va a ser todo tipo “ay, ¡qué lindo!”, no, te va a decir tipo: “esto no lo entiendo, esto lo entiendo, esto: ¿qué es?” como que te va a dar una buena crítica.

2. Ambar_33_M_CC_alto.

Esta experiencia nos permite ver cómo los vínculos de un contexto, el familiar, participan de las actividades de otro contexto, el universitario. La participación de los vínculos familiares, en este fragmento, es a través de la re-co-construcción de significados sobre los productos o tareas de la persona entrevistada, pero también sobre sí misma como productora de contenido y como aprendiz en el proceso de enseñanza universitaria. En la entrevista, Ámbar destaca acompañando de emocionalidad de

valencia positiva el relato sobre el interés que sus vínculos maternos demuestran en los productos que realiza en su trayectoria en la Universidad; además, pone el énfasis en que no le devuelven comentarios positivos, sino también críticas a su trabajo. Igualmente, estas críticas no son vistas como actos de reconocimiento como un mal aprendiz o como un mal productor de contenidos, sino que Ámbar se posiciona como un aprendiz que aprovecha este tipo de feedback. Además, el feedback, por ser a través de las TDIC, permite una comunicación asincrónica que retribuye en la calidad de la retroalimentación.

Otra experiencia que ha sido muy potente en la re-co-construcción de significados sobre sí misma como aprendiz es la de Celeste, quien justamente destaca cómo el tipo de vínculo, de comunicación fluida y multidireccional que se construyó en un curso virtual del que participó le permitió posicionarse de una manera completamente distinta en las actividades de aprendizaje a partir de entonces.

18 – I: Contame, por ejemplo, ¿dónde era? ¿con quién estabas? ¿Qué fue lo que te llamó la atención de esa experiencia?

E: (...) En realidad era una experiencia, sí de una materia universitaria. Pero lo que me sorprendió es que aún atrás de una pantalla, era como que si no estuviera. Y lo que también me sorprendió (...) es que no, no estaba, si bien en la Universidad es como, siempre es como muy, somos todos iguales y no hay diferencia, era más todavía, más así todavía.

I: Claro, como que vos decís por más de que hubiera pantalla parecía que no hubiera, que no existiera la pantalla.

E: Sin duda.

I: Como que había mucho intercambio

E: sí, sí, sí, sí como mucha sinergia más allá de la barrera.

2. Celeste_31_F_ATCNH_alto.

Hasta aquí podemos ver cómo para Celeste “la pantalla”, es decir la actividad mediada por TDIC, puede verse a priori como un obstáculo, destacando de esta experiencia que, más allá de eso, parecía que esa barrera no existiera. Continuamos la entrevista intentando re-co-construir con ella cuáles fueron las características de la actividad que generaron esta sensación de cercanía incluso en la virtualidad.

24 – I: Claro ¿y qué materia era esa?

E: Es una optativa, optativa no, de educación permanente.

I: Claro, ahí está. ¿Y a vos te parece que, y eso que había un docente, unos docentes?

E: Si, había un equipo docente y, pero en realidad, cómo que, no sé si es que fue la primera materia optativa que yo hice, no sé si es que son todas optativas o no, de educación permanente que hice, ¿no sé si son todas así o no? Siempre me pasó de que estaba, obviamente el docente que te explica o que te dice, sin embargo, en el curso me pareció que todas opinábamos, todas las voces se escuchaban, todo era válido y eso fue, o sea, es la primera vez que me pasó y fue únicamente por intercambio virtual, digamos.

I: Claro, ¿y ahí que plataforma utilizaban?

E: Usábamos obviamente zoom, (...) e Instagram.

I: ¡Ah ¡ahí está, utilizaban Instagram también.

E: si

I: integraban esa (...)

E: Exacto

I: ¿Y a vos ya te ha pasado, de que materias así de Facultad integren Instagram, que es una red más social?

E: A mí no me paso, porque en realidad ya estoy como bastante avanzada en la carrera, pero sí sé que se incorporó en talleres, si, todos los talleres lo están haciendo, sí, pero ta, yo no estoy cursando ninguno.

I: Claro, claro, este y bueno, y en tu experiencia eso, poder utilizar Instagram para un curso que era educación permanente (...)

E: Raro no (...) claro porque es como que no tiene nada que ver, vos decís “qué onda”, claro en sí es algo, es como que no se cruza, por un lado, va la Facultad, por otro lado, va el Instagram, pero, sin embargo, no rarísimo, sí.

I: ¿Y a vos te parece que esta sensación, así como de que no existía la pantalla y que era supernatural, este porque fue, ¿qué fue lo que generó eso?

E: Que como que era súper horizontal todo, me parece que eso fue lo que lo hizo, a ver, si bien podemos llegar a tener como más acercamiento con algunas personas, el que sea tan, o sea, que se escuchen todas las voces me pareció que eso hacía que estuviéramos más cerca.

I: Si, ¿y eso te parece que lo promovían el equipo docente, por ejemplo?

E: Sin duda, sin duda, sí ellos seguro

I: ¿Y había como alguna relación entre que esto fuera así, con la materia digamos, con los contenidos?

E: No, pienso que no, pienso que no, porque en realidad era una materia sumamente teórica.

I: Sí, sí, sí,

E: Claro, no tenía nada que ver, pero sin embargo aun así en la teoría y en la, yo no sé si fue la manera en la que ellas eligieron dar el curso, porque no es que teníamos presentaciones que cada una de las docentes presentaba, sino que nosotros en equipo presentábamos y se generaban intercambios que eran súper ricos.

I: Si, si y a vos te parece que como en ese momento, te parece que te motivo decías

E: sin duda

I: como que te motivaba

E: si claro

I: Y te parece que eso que te motivó, ¿te enganchó como más en la materia, por ejemplo?

E: Sí, sí, sí obvio para seguir buscando yo cosas por la vuelta, y seguir revisando otras cosas que capaz que, haciendo cualquier otra materia no lo hubiera hecho

I: claro.

E: Hago lo que tengo que hacer, chao salgo y me olvido.

I: Bien, bien, como que te motivó a investigar por afuera, a buscar ¿y te había pasado esto con alguna otra materia, aunque no fuera virtual en las materias presenciales?

E: Que me cuelgue tanto así, que sentir como eso, sabes que me pasó como que, capaz que también es que, no sé, pero me sentía como más cómoda, ¿entendes lo que te digo? Que capaz que, estando presencial, igual, si te podrás sentir más cómodo con alguien o con un grupo, pero no en general con toda la clase. Si éramos pocos, también dentro de todo.

I: ¿Las clases en general que vos has tenido son de más personas que esa clase?

E: Si, si, si claro, si ponele que en general somos 100 y ahí seríamos 20, por decirte algo.

I: Sí, sí, sí y te parece que, bueno que por ejemplo (...) hiciste una evaluación de lo que aprendiste, ¿te parece que aprendiste todo lo que había que aprender? ¿Qué te funcionó de esa metodología?

E: Sí seguro, sí pienso que hasta más de lo que, de lo que proponía el curso, porque en la medida de que yo me colgué y seguí como, se generaban debate y las seguíamos por afuera también entonces eso fue como mejor, a mí me ayudó mucho más.

2. Celeste_31_F_ATCNH_alto.

En lo que acabamos de leer del fragmento, Celeste reconstruye las características de la actividad reflexionando sobre la organización social de la misma, destacando que las docentes hacían un esfuerzo intencional de que todas las personas se sintieran en la libertad de poder participar a su gusto, fortaleciendo esto con un grupo de participantes pequeño y con una metodología de presentaciones por parte del estudiantado. Además, en el fragmento anterior Celeste reflexiona sobre cómo esa interacción llana entre participantes de la actividad la motivó a ser más proactiva en la búsqueda de información e investigación sobre los contenidos del curso. Seguidamente, indagamos sobre los aprendizajes o la construcción de significados más allá de los contenidos académicos, como se muestra en el fragmento siguiente.

60 – I: Claro (...) ¿y además de aprender las cuestiones del curso, como los contenidos del curso, sentís que aprendiste como de otras cosas que no fueran del contenido del curso?

E: Sí, sin duda. Sí, claro.

I: Y cosas tuyas, cosas de vincularte con nosotros. ¿Qué cosas aprendiste?

E: Eso principalmente si de, capaz que el no estar pendiente de (...) bueno si digo y si me equivoco y si no me equivoco, que eso en realidad nos pasa a todos. Me parece todo el tiempo, ¿no? Bueno ta, como que al liberarme, tal vez, de esos propios prejuicios que tengo y bueno chao, jugármela y decir lo que realmente pienso, porque en sí siempre había como buena recepción de eso. Eso para mí fue un aprendizaje enorme.

I: Claro, claro ¿y te ha pasado que has podido, como ese aprendizaje que me parece buenísimo (...) aplicarlo después a otros aspectos de tu vida, a otros ámbitos de tu vida?

E: Bueno no, no sé por qué, como que quedó ahí (ríe), me sentí bien con ese grupo, en esa situación y, sin embargo, ahora que me lo decís ¿no? (ríe)

I: ¿A vos te parece que, como que en esta experiencia hay algo así como un antes y un después de haberla tenido, en algún aspecto?

E: Sí, sin duda, sí, sin duda me parece que me hizo confiar más en mí misma, pero, sin embargo, pero por qué me lo estás haciendo notar vos (ríe), no, me doy cuenta de que después como que no volví a actuar de la misma manera. Como que me sentía empoderada.

I: Te sentías empoderada con esa actividad, con esa experiencia de aprendizaje,

E: Sin duda

I: ¿Y esta sensación de empoderamiento, era como novedosa?

E: Si, claro

I: ¿No te sucede o no te sucedía en otra (...)?

E: Habitualmente no, no.

I: Habitualmente no, bien, y entonces eso no, como yo te decía hoy, esto de la Identidad de Aprendiz, como vos te ves a vos misma ¿Te parece que te cambio como vos te ves a vos misma aprendiendo, por ejemplo?

E: Sí, creo que sí.

I: ¿O esa confianza, es una confianza como en ¿que esa confianza, que decís que te dio como más confianza?

E: No, no, no, si claro, si, no, en realidad me dio más confianza en pensar que bueno, que capaz que puedo estar equivocada, pero ta, puedo igual animarme a decir las cosas, aunque esté equivocada (ríe).

I: Claro, buenísimo, buenísimo. (...) y a vos te parecía eso que, en realidad, no, eso no tiene que ver, o sea, con los dispositivos, ni con las redes sociales que utilizaron. Eso tiene que ver con las personas, digamos.

E: Yo pienso que sí, que debe depender de las personas, o sea, porque me imagino que hubiese sucedido lo mismo en un aula, si pasaba así a través de una pantalla. ¿Cómo no va a pasar en un aula?

I: Claro, sí, sí, sí. Bien y, además, has tenido otras materias a través de zoom, en las que eso no sucede.

E: No, obvio no, es como te decía hace un rato, zoom es una barrera como que nunca sabes cuando termina de hablar el otro, para ver si decís o no decís si justo alguien más va a hablar, como ¡ah! Yo lo siento como, en general a mí me pasa que me conecto a una clase voy y escucho, tomé nota lo que fuera, ni siquiera hago preguntas, porque ta, no está esa fluidez del ida y vuelta.

I: ¿Y a vos, te gustaría que esto que sucedió en esta materia pudiera como suceder en otras?

E: Por supuesto, siempre, sí

I: Te sentiste, así como cómoda para decir como ta, esto es lo que (...)

E: Lo que tendría que ser, claro así tendría que funcionar.

2. Celeste_31_F_ATCNH_alto.

En este último fragmento Celeste termina de reflexionar sobre los impactos subjetivos que tuvo esta experiencia, de tal relevancia que se ha transformado en un hito en su trayectoria personal de aprendizaje. Desde nuestro marco teórico podemos identificar aquí una experiencia clave de aprendizaje (ECA).

Además, queda de manifiesto el rol que cumple la actividad re-constructiva discursiva conjunta. Celeste va re-co-construyendo la ESA y, a partir del intercambio reflexivo entre ella y la investigadora, se van re-co-construyendo nuevos significados de una experiencia pasada. Además, la estudiante va tomando conciencia de esa re-co-construcción de significados, lo que le permite reconocerse a sí misma como aprendiz en ellos, es decir, ser consciente y reflexiva en el proceso de re-co-construcción de su Identidad de Aprendiz.

Cómo hemos esbozado en la fundamentación teórica de esta tesis, la re-co-construcción de las experiencias y de los significados sobre sí misma como aprendiz de las personas, es decir, su reconocimiento como tales, su Identidad de Aprendiz re-co-construida a partir de esas experiencias, no suceden en un contexto de actividad espontáneo, sino que es menester un encuentro dialógico intencionado y dirigido con el objetivo de favorecer y facilitar la reconstrucción de las experiencias y los significados.

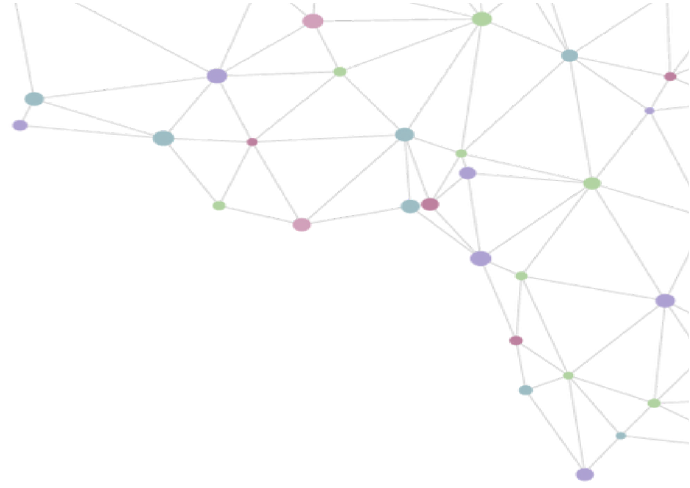
A modo de síntesis, destacamos los siguientes resultados de la Fase 2:

- Algunas personas comparten una visión de que la Udelar no promueve ni facilita la conexión entre aprendizajes realizados en diversos contextos de actividad.

- En las ESA predomina el uso de artefactos digitales muy por encima de los artefactos analógicos.
- Se destaca en varias entrevistas el uso de las TDIC para potenciar, construir y fortalecer las redes de colaboración y ayuda mutua entre estudiantes para distintos aspectos del aprendizaje en la Universidad.
- Se han destacado potencialidades de las TDIC en la enseñanza universitaria para:
 - Expandir las posibilidades de entendimiento de los aprendizajes académicos.
 - Explorar libremente los temas de interés de la carrera a través de TDIC no institucionales y no educativas, lo que permite ampliar los límites del horizonte de conocimientos e ideas proporcionados por la Universidad.
 - Favorecer la distribución equitativa de recursos y de acceso a información de manera más igualitaria.
 - Facilitar la accesibilidad a la información de las personas en las más diversas situaciones (de discapacidad, distancia del lugar de estudio, entre otras).
 - Mejorar el cuidado de los recursos naturales, debilitando la práctica de utilizar papel, entre otras.
- Percepción de escasez de propuestas y estrategias de formación en el uso de las TDIC para el aprendizaje, o de apoyo o andamiaje para estos usos.
- En términos generales, ciertos usos de las TDIC pueden ser vistos como facilitadores de aprender a aprender a través del uso de los artefactos que conforman los EPA.
- Las TDIC en muchas oportunidades se destacan por permitir el acercamiento de las personas entre sí, funcionando como mediadoras de la interactividad.
- El contenido de aprendizaje que más veces se ha mencionado en las entrevistas es la identidad de aprendiz.

- Las personas expresan que las TDIC facilitan un mayor entendimiento de los contenidos académicos.
- Respecto a la identidad de aprendiz, las categorías con mayores apariciones son identidad de aprendiz características personales e identidad de aprendiz reflexión, manteniendo las mayores interacciones entre sí y con otras dos categorías: identidad de aprendiz motivos e intereses e identidad de aprendiz TDIC.
- El contexto de actividad universitario es el más saliente en las ESA de re-co-construcción de la identidad de aprendiz, presentándose como el contexto de aprendizaje predominante en la vida de las personas entrevistadas.
- Parte de los contenidos puestos a disposición para la re-co-construcción de la identidad de aprendiz se relacionan con la autonomía, bien como demanda la Universidad, bien por exigencia que implica el aprendizaje mediado por TDIC; y con la responsabilidad que conllevan los estudios terciarios.
- Las emociones asociadas al uso de TDIC son mayoritariamente de valencia positiva.
- Las personas que se ubicaron en los perfiles 1 y 2, en las entrevistas destacaron la valoración de la integración de las TDIC en sus vidas cotidianas, así como en sus ESA y en sus EPA.
- Las personas que se ubicaron en los perfiles 3 y 4 desarrollan re-co-construcciones discursivas en torno al desinterés o desmotivación en el uso de las TDIC en general, así como en la integración de estas en sus ESA y como parte constitutiva de sus EPA.
- La categoría de otras personas se compuso por:
 - estudiantes a cargo de la persona entrevistada,
 - influencers,
 - compañeras y compañeros de trabajo,

- personas cogobernantes de la Universidad, y
 - autoras o autores.
- Según las características de ciertas actividades, algunas personas pueden desempeñar el papel de artefacto en sí mismo dentro del EPA.
- Las personas significativas que tienen el rol de administrar las actividades mediadas por TDIC (sean docentes, influencers, quienes producen contenidos, etc.) son destacadas por compartir y comunicar el interés, los motivos y el compromiso en las actividades, lo que afecta el interés, motivos y compromiso de participación de las personas entrevistadas.
- Los usos de las TDIC para aprender en la Universidad tienen un impacto distinto en las personas con poco y mucho avance en la carrera.
- El contexto de uso de las TDIC de forma masiva emergente y de emergencia en las actividades de la Universidad, generado por la situación de pandemia, también ha sido un factor presente e importante en las ESA de las personas.



Parte III. Discusión y conclusiones

Toda comprensión intensa es finalmente la revelación de una profunda incompreensión. Todo momento de hallar es un perderse a uno mismo.

--Clarice Lispector, La pasión según GH





Capítulo 6. Discusión

A lo largo de los capítulos anteriores, 4. Método y 5. Resultados y Análisis, hemos organizado la información comenzando por la Fase 1, el estudio y descripción de la construcción de los EPA a través de las ESA, para luego ir hacia la Fase 2, la exploración y análisis de las características de la re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz en estos entornos. En este capítulo romperemos esa lógica. Nuestro objetivo ahora es comenzar a esgrimir explicaciones y reflexiones de los fenómenos en su conjunto, aprovechando la oportunidad de poder realizar una síntesis que nos acerque a la comprensión de estos como un todo.

En nuestro estudio, la unidad fenomenológica seleccionada es la experiencia subjetiva de aprendizaje por considerarla el objeto analítico que contiene las características del todo y evita caer en reduccionismos y enfoques atómicistas (Vygotsky, 1987). Entendemos que esta se puede establecer como la expresión mínima, y la mejor vía de acceso, para el análisis y estudio de la Identidad de Aprendiz (Aldana, 2019; Falsafi, 2011; Pereira, 2018) y de las trayectorias personales de aprendizaje (Membrive, 2022). En nuestra discusión y conclusiones esperamos poder fundamentar que es también la unidad básica de análisis para el estudio de los EPA, haciendo posible la comprensión de la interacción de todos los elementos en la construcción de la Identidad de Aprendiz en el marco de los EPA.

Para organizar este capítulo, nos centramos en el fenómeno vertebrador de la tesis: la Identidad de Aprendiz. Por esto, en cada uno de los epígrafes que siguen problematizamos y reflexionamos sobre nuestros resultados a la luz de alguno de sus elementos, y como cierre dedicamos un apartado entero al papel de la reflexión por la centralidad que ha tomado a lo largo de todo nuestro estudio.

6.1. Las características de la actividad

6.1.1. El uso de artefactos digitales en actividades de la Universidad

Lo primero que vamos a destacar son las características de los usos que las personas participantes de nuestro estudio realizan de los artefactos digitales. Hemos comprobado que actualmente los EPA de estas personas son fundamentalmente virtuales y móviles, coincidiendo con los resultados de la Encuesta de Usos de las Tecnologías de la Información y Comunicación (INE y AGESIC, 2020) de la población uruguaya.

Además, según nuestros resultados, las TDIC que mayores usos presentan son las aplicaciones y redes sociales en línea no institucionales para compartir y comunicarse, lo que aporta a los desarrollos teóricos que establecen un rol de las redes sociales en la permeabilidad de las fronteras entre los aprendizajes institucionales y no institucionales, planteado por autores como Barroso et al. (2012) o Cabero-Almenara et al. (2011).

Respecto a las características de la actividad en términos de trayectoria de las personas, observamos una marcada disposición de estudiantes del área tecnológica de la Universidad al uso de las TDIC en general en la vida cotidiana, al igual que lo hizo Pereira en su investigación (2018). Sin embargo, en nuestros resultados las siguientes personas con mayor uso de TDIC son las que cursan Ciclos Iniciales Optativos (CIO), una propuesta con mayor carga de actividades *online* que el resto de las ofertas de la Udelar por tratarse de una modalidad que se desarrolla casi exclusivamente en las sedes descentralizadas de la Universidad en el interior del país. En contraste con el estudio de Pereira (2018), que encontró una marcada tendencia a mayor uso de TDIC para aprender de personas afiliadas a propuestas de formación presenciales en comparación con las propuestas a distancia; en nuestro caso, estas mismas personas que estudian en el área de tecnologías y en los CIO, si bien son las que más usos realizan de las TDIC en general, son las que presentan las valoraciones más bajas en relación al uso de TDIC en actividades universitarias.

Un aspecto que queremos destacar de los resultados de nuestro estudio, respecto a las diferencias en los usos de las TDIC según el perfil de las personas, es la predominancia de usos de TDIC de aquellas que en sus trayectorias personales de aprendizaje han sido usuarias de dispositivos del Plan Ceibal o del Plan Ibirapitá. Estos resultados dan cuenta de la relación entre las trayectorias de

participación y la construcción de las trayectorias personales de aprendizaje (Dreier, 1999, 2003, 2008), la influencia de estas trayectorias en la identidad en general (Beach, 1999; Black et al., 2010), y particularmente vinculadas a la Identidad de Aprendiz, como han demostrado múltiples investigadoras e investigadores (Abello, 2019; Aldana, 2019; Bañuls, 2021; Campos, 2016; Coll y Falsafi, 2010; Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2011; Pereira, 2018; Saballa, 2019; Valdés, 2016).

Lo que llama la atención de las personas usuarias de dispositivos de los planes Ceibal e Ibirapitá, de las del área tecnológica y de los CIO, y de quienes llenaron el cuestionario EPAD.EU luego de comenzada la pandemia por SARS-COV-2, es que si bien estas personas son los que más usos realizan de las TDIC en general y para aprender, son quienes peor valoran los usos de las TDIC para actividades de la Universidad. Este comportamiento confirma los planteos abordados en el marco teórico sobre la insuficiencia de la sola integración de las TDIC para aprender en los contextos educativos (Coll et al., 2008a, 2008b), siendo que, si esa integración se realiza de forma masiva y poco acompañada, los efectos pueden ser contraproducentes, incluso contrarios a los buscados. Así lo percibieron algunas personas en el momento de la implementación de las estrategias de enseñanza remota de emergencia como consecuencia de la pandemia. O también algunas personas ante el uso de dispositivos del Plan Ceibal en su trayectoria de educación básica, más allá de que en términos nacionales e internacionales es un plan sumamente exitoso, lo que incluso fue demostrado en el proceso de adaptación de la educación formal primaria y secundaria a la enseñanza remota y virtual en el último período (UNICEF et al., 2022).

En el sentido contrario, pero de forma complementaria, en nuestros resultados también hemos evidenciado que la valoración de los usos de las TDIC en actividades de la Udelar -en términos de satisfacción, competencia y motivación- se relaciona con la frecuencia de usos, lo que sigue la línea también de los resultados del estudio realizado por Pereira (2018). Nuestro estudio también coincide con el de Pereira (2018) en establecer una relación de predominancia entre las ESA mediadas por TDIC y las emociones positivas, que desarrollaremos más adelante en el epígrafe dedicado específicamente a las emociones.

6.1.2. Los contextos socioinstitucionales

El carácter virtual y móvil de los EPA de las personas confirma una tendencia a desvincular los procesos de aprendizaje de los contextos físico institucionales, profundizando la experiencia de un aprendizaje sin costuras entre contextos, como lo vienen investigado y analizado Cope y Kalantzis (2010),

Wong et al. (2015) o Sharples et al. (2012 en Coll, 2013b), y más recientemente autoras y autores como Anna Engel y César Coll (2022) o Antonio Membrive (2022).

A estos argumentos se suman los resultados sobre la diversidad de tipos y contextos de aprendizaje en los que las TDIC se posicionaron como importantes dispositivos mediadores de las actividades que potencian la capacidad para aprender, extendiendo los límites de los aprendizajes académicos y los contextos formales para integrar aprendizajes y contextos de lo más variopinto. Dentro del crisol de contextos en los que las personas han re-co-construido ESA mediadas por TDIC en este estudio, los más destacados fueron el universitario y los contextos no educativos. Lo que coincide con los resultados del estudio de Pereira (2018), y da cuenta del interjuego entre contextos de tipo institucional y no institucional, o no educativos, que mencionamos en el apartado anterior. A continuación, nos centraremos en tres contextos específicos: las instituciones de educación formal, el contexto universitario y el contexto virtual.

6.1.2.1. El rol de las instituciones de educación formal en la nueva ecología de aprendizaje

Volviendo a las ideas sobre la conexión entre los contextos de actividad en los que las personas aprenden, si bien estas conexiones pueden desarrollarse de forma autónoma y espontánea, se ven dinamizadas y fortalecidas si se promueven espacios deliberados de reflexión y toma de conciencia (Membrive, 2022), es decir, de re-co-construcción. De hecho, en las entrevistas de este estudio las personas han demandado este rol a la Universidad, en función de hacer notar la falta de este tipo de espacios. Estos resultados nos dan elementos para apoyar las hipótesis sobre la necesidad de pensar en el nuevo papel de las instituciones educativas formales en la nueva ecología de aprendizaje como articuladoras de los aprendizajes entre los distintos contextos de actividad de las personas (Coll, 2011; Coll, 2013b; Coll, 2018; Engel y Coll, 2022; Engel y Membrive, 2018; Membrive 2022).

Este nuevo papel de las instituciones de educación formal, como lo es la Universidad en el nivel educativo superior, se puede ver reforzado por los resultados de este estudio. Especialmente en aquellos resultados que contraponen, por un lado, un mayor uso de TDIC con aprendizaje a través de tecnologías no institucionales y no educativas, y por otro lado, mayor cantidad de aprendizajes a través del uso de artefactos educativos e institucionales, con especial énfasis en el uso del EVA de la Universidad. Esta dicotomía da cuenta del papel vertebrador que tienen en la actualidad las instituciones educativas formales como articuladoras de los aprendizajes que las personas realizan en múltiples contextos de actividad. Incluso en un marco en el que las personas reconocen aprender en múltiples contextos, aún

identifican el mayor peso de aprendizaje concentrado en las instituciones de educación formal, como también pudo observar Membrive (2022). Hacemos acuerdo con él en que en este tipo de disyuntivas podemos observar el peso de discursos dominantes (Foucault, 1979) o de *master narratives* [narrativas dominantes] (Hammack, 2011) sobre la primacía de la educación formal en relación con qué significa aprender y dónde se aprende y cómo los significados que componen estos discursos o narrativas están presentes y dan forma a la construcción de las ESA.

Consideramos que estos discursos o narrativas dominantes que cargan el peso de los aprendizajes mayoritariamente en las instituciones de educación formal pueden verse como una oportunidad para que estas instituciones aprovechen a posicionarse como el centro de esta articulación entre aprendizajes realizados en múltiples contextos de actividad y participación de las personas. Pero esto también da cuenta del desfase entre las demandas de las personas que estudian en estas instituciones y el papel que las mismas están desempeñando en los hechos. Y cómo esta diferencia está generando un desaprovechamiento de múltiples oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Esto también lo observó Delbono (2019) en su estudio sobre la expresión de las estudiantes en cuanto a la percepción de subutilización del EVA de la Udelar que realiza el profesorado.

Asimismo, esta centralidad de las instituciones educativas en la nueva ecología del aprendizaje a través de un rol articulador les brinda la suficiente flexibilidad como para pensar en modificaciones profundas y necesarias en el currículum, como proponen Coll (2013a) y Collins y Halverson (2010), no solo pensar en transformaciones en las formas que se desarrollan las instituciones, sino también en los contenidos de aprendizaje, ambos inseparables.

Otro aspecto que sería necesario que las instituciones pudieran integrar son los espacios y estrategias para la reflexión y toma de conciencia de los procesos de aprendizaje propios, con foco en la construcción y fortalecimiento de los EPA y en la re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz. En este sentido, en nuestro estudio, a través de sus construcciones discursivas las personas también denuncian la ausencia de propuestas y estrategias de formación en el uso e integración de las TDIC en el aprendizaje universitario, o de apoyo o andamiaje para estos usos. Esto también se percibe como un desaprovechamiento de las posibilidades y potencialidades que ofrecen los artefactos digitales.

Como hemos demostrado ampliamente a través de nuestra aproximación teórica, la alfabetización digital no técnica, sino integral, estratégica y contextualizada para la dinamización de los procesos metacognitivos y de construcción de los EPA, es considerada esencial en este marco (Bai, 2019; Coll, 2013a, 2013b; Coll et al., 2008c). En este sentido, en las construcciones discursivas de las y los

participantes también se enfatiza la ausencia o desaprovechamiento de oportunidades y propuestas para aprender a aprender a través del uso de los artefactos que conforman los EPA, de tal forma que estos usos puedan ser potenciados a través de los procesos metacognitivos que los entornos puedan favorecer (Valtonen et al., 2012; Wong y Looi, 2011).

Todos y cada uno de estos espacios que aún no se han desarrollado en las instituciones de educación formal tienen como base la dinamización de un proceso muy importante desde nuestra aproximación teórica: la reflexión. A nuestro juicio, la reflexión hace viables y amplifica las posibilidades de reconstrucción conjunta de significados sobre una misma en general, sobre el mundo y sobre las actividades de aprendizaje; así mismo, contribuye a la creación de los EPA, a la re-co-construcción de las ESA, de las trayectorias personales de aprendizaje, y especialmente a la re-co-construcción de identidades de aprendiz habilitadoras (Coll y Falsafi, 2010; Falsafi, 2011; Membrive, 2022; Pereira, 2018; Valtonen et al., 2012). Al final de este capítulo profundizamos en esta temática.

6.1.2.2. Los desafíos identificados en el contexto universitario

En los resultados de nuestra investigación observamos una relación inversa entre los usos de las TDIC en general y los usos en actividades de aprendizaje, en consonancia con las producciones de Davies et al. (2008) y Sharpe y Beetham (2009). Además, notamos una disminución en la percepción de aprendizaje con el uso de TDIC aún con un uso muy frecuente de las mismas o, como ya hemos comentado, un comportamiento en el que las personas de los perfiles sociodemográficos que demuestran más usos también declaran menor valoración del uso de las TDIC en actividades de la Universidad.

Un ejemplo de esto lo vemos en las personas que se ubicaron en los perfiles caracterizados por una valoración por debajo de la media (3 y 4) y en las entrevistas desarrollaron re-co-construcciones discursivas en torno al desinterés o desmotivación en el uso de las TDIC en general, así como en la integración de estas en sus ESA y como parte constitutiva de sus EPA. Esto puede ser consecuente con el perfil 4 -media de usos baja y media de valoración baja-, así como con las conclusiones de Pereira (2018) sobre la relación entre intensidad de uso y la integración de las TDIC a las ESA. Pero, en nuestro caso, esto se mantuvo aún en las personas del perfil 3, que se caracterizan por una frecuencia de usos por encima de la media.

Dentro de las características sociodemográficas de las personas de nuestra muestra, el factor que sí observamos que mantiene un impacto notorio en la integración y valoración de las TDIC en

actividades de aprendizaje en el contexto universitario es, justamente, el momento de ingreso a la Universidad. Este momento se presenta como un hito en las trayectorias personales de aprendizaje que reconstruyen las personas, haciendo especial foco en la incertidumbre y sensación de vacío que les ha generado afrontarlo en ausencia de la construcción de herramientas previas. Por su impacto emocional y re-constructivo podemos asociar este momento a las experiencias clave de aprendizaje (ECA), como las ha conceptualizado Antonia Valdés (2016; Valdés et al., 2016), en el marco de los procesos re-co-constructivos de la Identidad de Aprendiz en los momentos de transición entre etapas educativas, específicamente entre secundaria y la Universidad, apoyando la propuesta de Mónica Aldana (2019) a este respecto.

Además, la Universidad se destaca en el marco de la re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz de las personas como un contexto de actividad líder (Beach, 1999; Black et al., 2010). Las actividades universitarias se instalan con tal centralidad que establecen una nueva organización jerárquica de motivos para aprender, lo que posiciona a la Identidad de Aprendiz como una identidad líder también, desplegando un rol modelador de los procesos psicológicos involucrados en el aprendizaje (Leontiev en Black et al., 2010).

Según nuestros hallazgos, la transición de la secundaria a la universidad demanda que las personas realicen un cambio sustantivo en el tipo de usos de las TDIC que las enfrenta a un vacío de conocimientos y de significados sobre ese uso y, especialmente, sobre sí mismas como aprendices. Esto provoca un desajuste emocional e identitario, fruto de sentirse competente en el uso de las TDIC, pero no en el uso de las TDIC para aprender en la Universidad, como también observó Caroline Kühn (2017) en su investigación. Aunque a diferencia de ella, en nuestro caso no podemos asociar mayor frecuencia en actividades de aprendizaje mediadas por TDIC con mayor facilidad en la construcción de los EPA en actividades académicas universitarias (Kühn, 2017).

Para dar explicación a este desajuste de reconocimiento propio de competencias con TDIC entre distintos contextos de actividad resulta interesante la metáfora de visitantes y residentes de White y Le Cornu (2011), que proponen un abordaje situado y contextual sobre las competencias de las personas con las TDIC. David White y Alison Le Cornu (2011) explican que la percepción de las personas respecto a sus competencias en el uso de las TDIC depende del contexto de actividad y del interés de participación, y que esto se modifica a lo largo de la trayectoria personal de aprendizaje, a lo que agregaremos también a lo ancho. En otras palabras, la percepción de competencia en el uso de TDIC puede cambiar no solo en los diferentes momentos de la trayectoria, sino en función de un contexto de actividad específico en el

que la persona participa, incluso en el mismo momento dentro de la trayectoria. De hecho, nuestros hallazgos también están en consonancia con los resultados de la investigación de Kühn (2017) que demostraron menor cantidad de integración de TDIC de forma competente (o como residente según la propuesta de White y Le Cornu, 2011) en el contexto institucional.

En el marco de esta tesis, estos resultados y reflexiones nos han llevado a pensar en el impacto de los contextos de actividad en la construcción de los EPA, emergiendo la pregunta sobre si cada persona construye un EPA transcontextual que se va modificando a medida que discurren cambios en los contextos en la trayectoria de participación, o si las personas construyen diferentes EPA en función de los diferentes contextos de actividad.

6.1.2.3. El contexto virtual como un contexto de actividad en sí mismo

Finalmente, los resultados nos permitieron notar la ausencia en nuestras categorías de análisis de un tipo de referente contextual, el de la virtualidad. Claro que cada uno de los referentes contextuales que identificamos como categorías en nuestro protocolo de análisis están pensados de forma tal que pueden sostener actividades mediadas por TDIC en espacios virtuales. Sin embargo, existen algunos casos en los que, independientemente del referente situacional espaciotemporal, o del contexto socioinstitucional de referencia, el foco está puesto en la exploración de un territorio, algo así como en un navegar las aguas de lo virtual. Este territorio no sería apto para cualquier persona, si bien a priori estamos todas incluidas, exige la construcción de ciertos conocimientos y estrategias para su exploración con un desempeño exitoso en el logro de los fines que nos llevan allí. Así, podemos detenernos en un tipo de uso que muchas de las personas entrevistadas le dan a las TDIC como herramienta exploratoria, tanto para indagar el contenido de temas de interés como para explorar, conocer y acceder a nuevos artefactos mediadores de actividades de aprendizaje relacionadas con esos temas, en el espacio o territorio común de la virtualidad.

Comprender lo virtual como un territorio va incluso más allá que el abordaje del *brokering* de Arts y Bronkhorst (2019), ya que no estamos hablando solo del potencial de las TDIC para traspasar fronteras entre contextos, sino de la generación de un contexto más que no permite la permeabilidad entre los otros contextos, y más bien constituye un territorio a explorar en sí mismo, con límites disímiles y cambiantes en función de las características de la actividad.

En el siguiente apartado continuamos reflexionando sobre el traspaso de límites entre los contextos de aprendizaje, centrándonos en el papel de las otras personas en este territorio de la virtualidad como parte constitutiva de los EPA; estamos hablando de *influencers*.

6.2. Las otras personas significativas en las experiencias subjetivas de aprendizaje

En este epígrafe haremos foco en tres tipos de re-co-construcción sobre otras personas significativas en las ESA: por un lado, el rol de *influencers* como componente de los EPA; por otro lado, las personas pares y los procesos colaborativos potenciados por estos entornos; y, finalmente, la familia y/o personas de generaciones posteriores.

6.2.1. *Influencers*: las otras personas como componente de los entornos personales de aprendizaje

Uno de los tipos de personas significativas en las ESA con TDIC, que en las re-co-construcciones discursivas pudimos posicionar como agentes con una centralidad muy marcada, fueron las personas identificadas como productoras de contenido -*instagramers, youtubers, streamers*- a quienes aquí nos referiremos en términos generales como *influencers*, por tratarse de personas influyentes en las redes sociales en línea independientemente de la red o rol dentro de la misma. En su investigación, Membrive (2022) también identificó este tipo de personas como otras personas significativas en las ESA re-co-construidas en el marco de la construcción de trayectorias personales de aprendizaje.

En nuestros resultados reflexionamos sobre la relación entre las características de las actividades y la posibilidad de que las personas desarrollen distintos roles en el EPA de las y los participantes. Así, los *influencers* pueden desempeñar roles tales como: a) fuente de información; b) otra persona significativa en la re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz; o c) como artefacto, cumpliendo un rol de nodo y/o nexo mediador dentro de la red de relaciones que constituye el EPA, como lo hacen los artefactos digitales o analógicos, pero potenciando un uso mucho más transformador de las TDIC para aprender, fortaleciendo exponencialmente los EPA de las personas.

Esta última posición que pueden desempeñar las *influencers* en los EPA nos lleva a continuar las reflexiones del apartado anterior, considerando a estas personas casi como un tipo de objeto frontera que facilita el *brokering*, como lo entienden Arts y Bronkhorst (2019) y Noguera et al. (2014). Las *influencers* contribuyen a acortar distancias físicas y a expandir las coordenadas temporales, dado que

posibilitan una comunicación asincrónica muy fluida, cómoda y potente. Además, la presencia de estas personas en la red, por la cantidad y disposición en todos los husos horarios del mundo, facilitan el encuentro de referentes acordes con las características y preferencias de cada persona en distintos contextos y para distintos tipos de aprendizaje. De esta manera, la acción de las personas *influencers* contribuye a crear condiciones que favorecen la personalización del aprendizaje (Chan et al., 2006 en Wong y Looi, 2011; Engel y Coll, 2022; Coll, 2018).

Si bien el soporte tecnológico para que estas personas se posicionen en los EPA con la centralidad que lo hacen es facilitado por las TDIC, por el uso que aprendices e *influencers* realizan de estas herramientas en ciertos contextos de actividad, el foco de la re-co-construcción deja de estar en las TDIC como mediadoras de la actividad para desplazarse hacia las personas referentes de la actividad en línea como mediadoras. Esta observación es coherente con la propuesta de Kozulin (2003), que entiende que las fuentes de mediación pueden ser diversas, encontrándose tanto en lo material-simbólico, como en las herramientas conceptuales o en las personas.

El componente diferencial de estas personas que hemos encontrado en las construcciones discursivas, es su capacidad de compartir y comunicar su interés, motivos de participación y compromiso en las actividades que proponen en línea, redundando en el interés, motivos y compromiso de participación de las personas que interactúan con el contenido que estas producen. Lo que hace que en muchos casos se posicionen como otras personas significativas en la re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz de las personas entrevistadas. Esto secunda las conclusiones de Pereira (2018) sobre el vínculo entre el desarrollo del interés en una actividad y los objetivos de la misma y los motivos personales de participación. En la literatura sobre la Identidad de Aprendiz, este interjuego entre las características de los contextos de actividad, los motivos de participación en las actividades de aprendizaje, las emociones que emergen en la misma, las interacciones sociales y los actos de reconocimiento son parte esencial en el proceso de re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz (Campos, 2016; Coll y Falsafi, 2008; Falsafi, 2011; Valdés et al., 2016). Por lo tanto, sin lugar a dudas estas ESA mediadas por *influencers* son fuente de re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz de las personas que interactúan con su producción de contenido en línea.

6.2.2. El aprendizaje colaborativo: la influencia educativa distribuida entre pares

Uno de los aspectos que destacamos en la re-co-construcción de las ESA en las entrevistas de nuestro estudio es el uso de las TDIC para potenciar, construir y fortalecer las redes de colaboración y

ayuda entre estudiantes para apoyar distintos aspectos del tránsito por la Universidad. Estos resultados coinciden con los de Delbono (2019), único estudio sobre EPA encontrado en el contexto de la Udelar. Además, secundan las propuestas sobre el papel del aprendizaje sin costuras en los procesos de aprendizaje potenciando la colaboración entre las personas (Wong y Looi, 2011), y son un claro ejemplo, en este marco, del rol del aprendizaje a través de computadoras en los procesos de aprendizaje colaborativos descritos por Jeong y Hmelo-Silver (2016). También sobresale en estas experiencias la capacidad de los EPA de descentrar los procesos de aprendizaje de la figura docente, poniendo el foco en los iguales aprendices, permitiendo que desarrollen un rol como participantes activos de las actividades de aprendizaje, como lo propone también Looi et al. (2010).

Las construcciones discursivas sobre ESA que destacaron el uso educativo, colaborativo e intergeneracional, espontáneo, autónomo y autogestionado que las personas hacen de las TDIC, demuestran también el despliegue de procesos de participación distribuida facilitados por los EPA, identificados por Noguera et al. (2014) como una característica de estos entornos. Y en el marco de la sociedad interconectada y fluida en las que las personas se están desarrollando actualmente, respaldando un modelo de educación distribuida e interconectada (Membrive, 2022) inspirado en los trabajos de César Coll (2004, 2009, 2010a, 2010b), en el marco de claros procesos de cognición distribuida (Collins y Halverson, 2010) entre pares.

Esto termina evidenciando, además, que los EPA resultan ser efectivas redes de intercambio y apoyo para el aprendizaje entre pares, como los considera Attwell (2019), que motivan a las personas a aprender en espacios de participación social y colectiva, como lo han descrito Dabbagh y Fake (2017). También, al tratarse de construcciones discursivas centradas en las redes de colaboración y los procesos de compartir y no tanto en los contenidos, apoyan las propuestas de Schaffert y Hilzensauer (2008), quienes consideran que la dinamización de estos procesos es el mayor aporte de los EPA, alejándose de las propuestas que enfatizan en los contenidos.

Como explicamos, las actividades colaborativas no solo se centraron en los aprendizajes académicos, sino que dieron cuenta del aporte de estas experiencias a una dimensión del aprendizaje relacional y social, fundamental para la mediación en la re-co-construcción de significados sobre el aprendizaje y de las personas sobre sí mismas como aprendices. Estos resultados son coherentes con las propuestas de Linda Castañeda y Jordi Adell (2014) sobre cómo las modificaciones en la red personal de aprendizaje, en la matriz relacional social de los procesos de aprendizaje, y por ende en los EPA, promueven la circulación de nuevas miradas y discursos sobre el mundo y sobre el aprendizaje (Largo et

al., 2015). Y cobran especial importancia en el marco de nuestra postura respecto a la identidad como un fenómeno situado e intersubjetivo, coincidiendo con las propuestas de múltiples autoras y autores presentes en nuestra aproximación teórica (Engel y Coll, 2021; Gee, 2000; Hall, 2003; Lave y Wenger, 1991; Penuel y Wertsch, 1995; Ricoeur, 1991; Saballa, 2019; Sfard y Prusak, 2005; Solari, 2015; Solari y Martin, 2022; Wortham 2004).

Específicamente Falsafi (2011) y Pereira (2018) han demostrado, como lo hace nuestro estudio, la importancia de las ESA en EPA digitales en la re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz. Y en este epígrafe en particular, demostramos el papel de las y los pares en actividades de aprendizaje colaborativo como otras personas significativas en la re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz.

Por otro lado, estas experiencias de colaboración permiten dimensionar los impactos de las TDIC en los EPA magnificando las posibilidades de toma de control de las personas sobre ciertos aspectos de los procesos de aprendizaje, en especial en lo que refiere a la construcción de escenarios de interacción con distintas fuentes de información (Adell y Castañeda, 2010; Dabbagh y Kitsantas, 2012). Esta característica de los EPA también redundaba en la capacidad de autorregulación de las personas de los procesos de aprendizaje propios y de sus pares (Cabero-Almenara et al., 2011; Cabero-Almenara y Vázquez-Martínez, 2014; Castañeda et al., 2022; Castañeda et al., 2019; Castañeda et al., 2016; Dabbagh y Kitsantas, 2012; Kühn, 2017; Torres-Kompen et al., 2019; Lim y Newby, 2021; Schaffert y Hilzensauer, 2008), lo que también se ha re-co-construido como un elemento de la Identidad de Aprendiz de las personas entrevistadas.

Finalmente, estas actividades colaborativas dan cuenta de un claro despliegue de estrategias de andamiaje entre pares aprovechando el potencial de aprendizaje de la Zona de Desarrollo Próximo (o ZDP) (Vygotsky, 1979), que emerge en el encuentro entre estas personas con distintos avances en la carrera, mediado por las TDIC como un componente central de sus EPA en construcción. Este papel de coeducadores y coaprendices (Cobo y Moravec, 2011) de las otras personas en los EPA nos ha dado mucho para reflexionar en este apartado; en el siguiente finalizamos este epígrafe reflexionando sobre el rol de la familia y de otras personas de generaciones posteriores como, por ejemplo, estudiantes a cargo de las personas entrevistadas.

6.2.3. La familia y otras personas de generaciones posteriores

La manera en la que personas del círculo familiar aparecen como centrales en las re-co-construcciones ha sido, esencialmente, en interacción con actividades de otro contexto,

principalmente el universitario. Los vínculos familiares en el contexto universitario participan de la re-co-construcción de significados a través de actos de reconocimiento sobre los productos, tareas u objetos de aprendizaje de la persona entrevistada, y sobre los significados sobre sí misma como aprendiz en el proceso de enseñanza universitaria. Estos actos de reconocimiento se re-co-construyen como sentidos de reconocimiento de una misma como aprendiz, en general, cuando se los asocia con emociones, sean positivas o negativas, como señalan Campos (2016), Saballa, (2019) y Valdés (2016). En acuerdo con estas autoras, en nuestro caso también la posibilidad de esta re-co-construcción, así como sus características, depende de la actividad (Campos, 2016; Saballa, 2019; Valdés, 2016), del lugar de las otras personas en la misma (Campos, 2016), de los discursos que circulan (Largo et al., 2015) y de la trayectoria personal de aprendizaje (Membrive, 2022).

Otras personas que han aparecido en las ESA con una relevancia inesperada para nuestro abordaje teórico fueron personas a cargo de la persona entrevistada (hijas o hijos, sobrinas, estudiantes). El papel de estas personas en las ESA es como participantes de procesos de aprendizaje conjuntos, o dinamizadoras del aprendizaje de la persona entrevistada, aun en las situaciones en las que era esperable que ella fuera la dinamizadora de estos procesos y no a la inversa. En sus resultados, Vanessa Campos (2016) halló que las figuras de las y los hijos algunas veces son considerados otras personas significativas que han facilitado que la persona modifique su manera de pensar sobre la vida en términos generales. Esto les posiciona como otras personas significativas transversales que, siguiendo la propuesta de Campos (2016), significa que son personas cuya influencia es transcontextual y se produce a lo largo de la trayectoria personal de aprendizaje. Además, pueden participar de ESA puntuales, pero su influencia es extendida y muchas veces no es explícita como participantes de la actividad, pero sí como otras personas significativas en la re-co-construcción de la ESA y de la Identidad de Aprendiz.

Con respecto a estudiantes u otras personas a cargo de la persona entrevistada que han tenido un rol en la re-co-construcción de los significados de sí misma como aprendiz, en general se establecieron como otras personas significativas puntuales, en determinada ESA específica, con impacto más centrado en un aspecto de la identidad en general. Al igual que Membrive (2022), consideramos que explorar este tipo de vínculos en las ESA tiene gran interés, pero tampoco hemos encontrado más producción sobre el tema en general.

6.3. Los discursos sobre aprender y ser aprendiz

En nuestra aproximación teórica definimos los discursos (Foucault, 1979) como sistemas de pensamiento pertenecientes al contexto sociocultural cristalizados en construcciones discursivas personales sobre qué es el aprendizaje y qué significa ser aprendiz. Además, establecimos que los discursos se reconstruyen mediados por el lenguaje en las prácticas sociales y actividades en las que una persona participa, mediando así los motivos y sentidos de esa participación (Largo et al., 2015). Por tanto, el lenguaje es la herramienta por excelencia de acceso, construcción y re-co-construcción discursiva.

Como exponemos en el apartado dedicado a los procesos de reflexión, las entrevistas de este estudio, comprendidas como contextos de actividad conjunta, han demostrado ser un magnánimo instrumento a disposición de la toma de conciencia, construcción y re-construcción de significados de discursos que median la re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz. Esto quiere decir que a través de las entrevistas no solo podemos acceder a estos discursos, sino que nos dan la posibilidad de construir nuevos, re-construir algunos y tomar conciencia de todos ellos. Esta toma de conciencia es la que, según Membrive (2022), permite que las personas puedan reconocer y resignificar su identidad, especialmente cuando nos situamos en experiencias subjetivas de aprendizaje, y potenciar la re-co-construcción a-través-de-la-actividad de identidades de aprendiz habilitadoras y competentes en la nueva ecología del aprendizaje (Solari y Merino, 2018).

Finalmente, los discursos, además de dotar de contenido al proceso de construcción de significados de una misma como aprendiz (Coll y Falsafi, 2010), son mediadores en los propios procesos. Es por esto que en nuestros resultados separamos, por un lado, las construcciones discursivas sobre los contenidos a través de los que las personas construyen significados sobre sí mismas como aprendices, y por otro, las construcciones discursivas sobre los procesos.

6.4. Convergencia con otras identidades

A diferencia de los resultados de Pereira (2018), en los que se destacaron la identidad como persona y la identidad profesional como las más convergentes con la Identidad de Aprendiz, en nuestro caso se destacaron contenidos relacionados con diferencias identitarias generacionales y las particularidades de ser aprendiz en el contexto universitario. Estos resultados nos ponen en un aprieto,

en tanto consideramos que en ambas situaciones de lo que se está tratando, finalmente, es igualmente de la Identidad de Aprendiz.

Como expusimos en el epígrafe sobre los contextos de actividad y los EPA, identificamos una relación entre las exigencias del uso de las TDIC y/o integración de estas al EPA en nuevos contextos de actividad, como el universitario, y la re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz. Pero, igualmente, consideramos que en este caso continuamos en el marco de la Identidad de Aprendiz, solo que específicamente en el contexto de actividad universitaria. Esto no nos hace desmerecer la potencia de esta convergencia, ya que así lo expresan las personas entrevistadas; el ingreso a la Universidad genera tal nivel de desfase entre los significados del mundo y de sí mismas hasta entonces construidos que este tipo de contenidos identitarios se ponen en juego como otra identidad convergente.

Lo mismo sucede en el caso de los contenidos referentes a diferencias generacionales, que se re-co-construyen a la luz de la Identidad de Aprendiz, estableciéndose casi como una forma de la persona de reconocerse a sí misma como aprendiz. Esto sucede siempre en personas entrevistadas de más de 40 años y en términos de comparación con sus pares, sean compañeras y compañeros de la Universidad, hermanas o hermanos, entre otros roles de paridad.

6.5. Los motivos e intereses

En este punto nos interesa, particularmente, concentrarnos en los motivos y objetivos de la participación en actividades de aprendizaje en el marco de la pandemia por SARS-CoV-19. Detenernos específicamente en estos motivos responde a que fueron los más salientes y destacados a lo largo de las entrevistas, por haberse desarrollado la fase 2 enteramente durante el período de mayor afectación de la pandemia y, por tanto, de las estrategias de enseñanza remota de emergencia.

Hemos identificado que a los impactos de las TDIC en los procesos de re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz en el marco del desarrollo de los EPA se le suman las modificaciones en la red personal de aprendizaje, en la matriz relacional social de los procesos de aprendizaje y, por tanto, en los EPA provocadas por el contexto de pandemia. Las personas traen a colación este contexto no solo para dar cuenta de los impactos emocionales del aislamiento social en general, sino particularmente los impactos emocionales de transformar la manera de aprender, para muchas personas de una manera completamente radical.

Por un lado, este cambio radical en los contextos de actividad de la Universidad enfrentó a las personas con la necesidad de construir nuevos significados sobre el aprendizaje y sobre sí mismas como aprendices de una manera abrupta, inesperada e inmediata. Por otro lado, la meta o motivación extrínseca (Engel y Coll, 2021; Falsafi et al., 2010) que mediaba la participación en estos contextos de actividad novedosos era la obligatoriedad. En la mayoría de nuestros casos las personas expresan haber sufrido como consecuencia del paso de la presencialidad a la virtualidad. Expresan haberse visto obligadas a transitar su formación universitaria de esta manera, lo cual impactó en la motivación para la participación en esas actividades. A esto, en muchos casos se le sumó la desmotivación del profesorado por la participación en esas actividades, básicamente por las mismas razones, pero afectando la motivación del alumnado.

Parte de estos impactos se relaciona con el fuerte ingreso de las TDIC como mediadoras de los espacios y actividades de aprendizaje, lo que provocó la circulación de miradas y discursos novedosos sobre el mundo, sobre las maneras de aprender y estudiar que, por el carácter situado e intersubjetivo de la identidad, tienen claros efectos en la re-co-construcción de la Identidad de Aprendiziz.

Los mayores desafíos se relacionaron con no tener contenidos identitarios de referencia para afrontar esta nueva situación (Castañeda y Gutiérrez, 2010) y, por tanto, mucho menos para proyectar la participación en actividades a futuro y/o que guíen la conducción de la vida, como ciertos contenidos identitarios suelen hacer (Dreier, 2016; Nasir et al., 2020 en Membrive, 2022; Pereira, 2018). A lo que se sumó una sensación de incertidumbre hacia el futuro en términos generales en el contexto de pandemia.

6.6. Las emociones re-co-construidas en las experiencias subjetivas de aprendizaje

Como vimos en el epígrafe anterior, muchas ESA se refirieron al contexto sociohistórico de la pandemia que sufrimos entre 2020 y 2022. Se centraron en cómo los motivos de participación de actividades educativas remotas de emergencia -como la obligatoriedad- provocaron emociones negativas mermando la motivación para la participación en un proceso de retroalimentación positiva, e influenciando el sentido de las actividades (Coll y Falsafi, 2008). Las emociones negativas se asocian a algunos aspectos ya mencionados, como el impacto desafiante de las actividades universitarias como nuevo contexto de participación, y a la ausencia de referencias identitarias para afrontar los nuevos contextos, sea el universitario o el de enseñanza remota de emergencia en pandemia.

No obstante, en nuestro estudio las emociones asociadas al uso de TDIC son mayoritariamente positivas. Y las emociones fuertes se asocian principalmente con las categorías de análisis Identidad de Aprendiz emoción -lógicamente-, características personales y otras personas significativas, lo que es coherente con la concepción de otros significativos de Vanessa Campos (Campos et al., 2015) como personas cuyos actos de reconocimiento pueden generar fuertes impactos emocionales.

En parte, las emociones positivas se asocian a aspectos innovadores de las actividades educativas universitarias con TDIC, que facilitaron la motivación y el interés por la participación en esas actividades. La diferencia entre estas ESA que generaron emociones positivas y las que generaron emociones negativas es que, aun siendo muy similares, se relaciona con las ESA previas de la persona, en general y en el aprendizaje mediado por TDIC (Coll y Falsafi, 2008). Pero, además, se establece una diferencia en función del diseño tecnopedagógico; la misma persona puede haber experimentado dos actividades con características tecnológicas similares, pero es el desarrollo pedagógico efectivo el que, finalmente, influye en las emociones asociadas a esa actividad (Coll et al. 2008c). Las personas también establecen una diferencia en las emociones y motivación provocada por distintas actividades de enseñanza virtual en función de si los usos de las TDIC fueron reproductores o transformadores y potenciadores de los procesos de aprendizaje (Coll, 2011).

Finalmente, otro elemento que promovió emociones positivas fue la contribución de las TDIC al desarrollo de la autonomía y a las posibilidades de toma de control de ciertos aspectos de los procesos de aprendizaje, en coincidencia con las propuestas de múltiples autoras y autores (Cabero-Almenara et al., 2011; Cabero-Almenara y Vázquez-Martínez, 2014; Castañeda et al., 2022; Castañeda et al., 2019; Castañeda et al., 2016; Dabbagh y Kitsantas, 2012; Kühn, 2017; Torres-Kompen et al., 2019; Lim y Newby, 2021; Schaffert y Hilzensauer, 2008). En contraposición con emociones negativas asociadas a actividades como clases con estrategias monológicas y donde las personas tienen un rol pasivo y de consumo frente al profesorado y no se promueve desde el diseño tecnopedagógico un rol como prosumidoras (Bustos et al., 2012; Coll y Engel, 2014; Schaffert y Hilzensauer, 2008; Torres-Kompen et al., 2019; White y Le Cornu, 2011).

6.7. El papel de la reflexión en la construcción de los entornos personales de aprendizaje y de la Identidad de Aprendiz

En este epígrafe reflexionamos sobre la potencialidad de la re-co-construcción de las ESA en contextos de actividad discursiva conjunta, como lo fueron las entrevistas de esta investigación, como una estrategia de mediación semiótica extensible a otros tipos de espacios de reflexión y construcción conjunta de sentidos, cualquiera sea el contexto.

En el proceso re-co-constructivo de significados a través del espacio reflexivo de la entrevista de este estudio hemos observado devenires conversacionales que dan cuenta de los procesos reflexivos que las personas están desarrollando *in situ*, algo que múltiples estudios sobre la Identidad de Aprendiz y las ESA también han analizado (Falsafi, 2011; Membrive, 2022; Pereira, 2018; Valdés, 2016).

En algunos casos, las personas comienzan a desarrollar un significado sobre el mundo o sobre sí mismas y la reflexión va llevando a que modifiquen las ideas que estaban exponiendo. Claro que las características de la propia entrevista ejercen una influencia en la re-co-construcción de los significados que permite y promueve que estas reflexiones y modificaciones argumentales sucedan. De hecho, nos hemos convencido de que los tipos de significados sobre una misma como aprendiz que re-co-construye una persona están profundamente ligados a los objetivos de la actividad conjunta de re-construcción. Esto da cuenta de que en la re-co-construcción discursiva las personas no están exponiendo unos significados previamente elaborados, sino que es una actividad en la que el contenido se está construyendo a través de procesos reflexivos.

Se demuestra así el extraordinario valor de las prácticas reflexivas en la re-co-construcción de significados sobre una misma como aprendiz y sobre ESA como una herramienta semiótica para la construcción de identidades de aprendiz habilitadoras y competentes para el aprendizaje y desarrollo en la sociedad actual (Solari y Merino, 2018). Especialmente si tomamos en cuenta que la modalidad a-través-de-la-actividad se caracteriza, específicamente, por esta interconexión de experiencias de re-co-construcción de significados de la forma más desligada de la experiencia posible, general y abstracta y que permite un sentido de coherencia y continuidad de la Identidad de Aprendiz (Falsafi, 2011; Engel y Coll, 2021).

Un paso más en este espiral reflexivo ascendente de la re-co-construcción sucede cuando una ESA pasa a re-co-construirse como una ECA a través de espacios conjuntos de reflexión (Valdés 2016; Valdés et al., 2016). En estas ocasiones, no solo se re-co-construyen ideas o posturas, sino que podemos

observar la emergencia de la toma de conciencia de los impactos de una experiencia gracias al efecto de la reflexión. A tal punto que la re-co-construcción de una ESA cuyo fin era dar respuesta a una pregunta de la pauta de entrevista de la investigación deviene en la instalación de la conciencia sobre los impactos subjetivos que tuvo esta experiencia, convirtiéndose en un hito en la trayectoria personal de aprendizaje.

Y un giro de mayor profundidad aún en este proceso sucede cuando en la actividad reflexiva conjunta queda de manifiesto el rol que está desempeñando esta actividad en la re-construcción de una misma como aprendiz. La persona va tomando conciencia de la re-construcción de significados sobre sí misma como aprendiz en la propia actividad reflexiva, logrando tomar contacto consciente del proceso de re-co-construcción de su Identidad de Aprendiz. Consideramos que estos procesos reflexivos y de toma de conciencia de los significados y sentidos propios (Fakhrutdinova, 2010) no son una meta sino un proceso continuo, en el que a través de la reflexión se van añadiendo capas de significación en el proceso de elaboración de diversas situaciones apelando a funciones psicológicas más elaboradas (Membrive, 2022). Incluso podríamos pensar en la propia reflexión, en su carácter de mecanismo de mediación semiótica, como una función psicológica superior (Fakhrutdinova, 2010).

En nuestro estudio también observamos una confluencia de las categorías de reflexión y TDIC como elemento característico de la actividad en el marco de la re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz. Esto es coherente con nuestra aproximación teórica, desde la que establecimos que uno de los elementos principales de la perspectiva pedagógica de los EPA son los procesos de reflexión y toma de conciencia sobre la existencia, características, fortalezas y debilidades del entorno personal, y sobre las maneras de enriquecerlo y mantenerlo. Al desarrollar a través de la metacognición conocimientos sobre el EPA propio, que contribuyen al conocimiento sobre cómo aprendemos, también aportamos al reconocimiento de una misma como aprendiz (Castañeda et al., 2022; Castañeda y Adell, 2014; Kaptelinin, 2013; Kühn, 2017; Lim y Newby, 2021, Valtonen et al., 2012).

Pero, como hemos establecido en la aproximación teórica de esta tesis y reforzado en el epígrafe anterior, la re-co-construcción de las ESA y de la Identidad de Aprendiz a partir de esas experiencias no suceden en un contexto de actividad espontáneo, sino que es menester una actividad conjunta, discursiva, intencionada y dirigida con el objetivo de reflexionar y re-co-construir esas experiencias y significados. Y es primordial que las instituciones de educación formal tomen la batuta del rol dinamizador de prácticas de reflexión sistemáticas para la re-co-construcción de las ESA para atribuir sentido y valor personal a los aprendizajes (Membrive, 2022) en el marco de la re-co-construcción de las Identidad de Aprendiz habilitadoras y competentes que esta sociedad necesita colaborar en desarrollar.

Así como para la toma de conciencia y consecuente fortalecimiento de los EPA y la construcción de las trayectorias personales de aprendizaje.



Capítulo 7. Conclusiones

Hemos organizado este apartado en dos partes. En primer lugar, nos ocupamos de los principales resultados y conclusiones a partir de los resultados del estudio empírico, siguiendo el criterio de responder a las preguntas de investigación para cada objetivo. En segundo lugar, ponemos el foco en las reflexiones y consideraciones finales que, a nuestro juicio, resultan de especial interés para la producción de conocimiento original sobre los temas centrales de la tesis.

7.1. Conclusiones a partir del análisis de los resultados

Cada una de las conclusiones a las que llegamos a partir del análisis de los resultados del estudio empírico se encuentran aquí sintetizadas y numeradas, con el fin de facilitar su visibilización y aporte particular.

Objetivo 1. Explorar y describir los entornos personales digitales que construyen las personas que estudian carreras de grado en la Universidad, identificando sus elementos y características y analizando su relación con los distintos contextos en los que participan.

Pregunta 1.1. ¿Cuáles son los principales dispositivos digitales, aplicaciones digitales y redes sociales en línea que utilizan las personas, y cuáles sus características?

En términos generales, de las TDIC indagadas las que mayor uso tienen entre las personas participantes son:

1. Para usos en general: Whatsapp, correo electrónico, Youtube, Instagram, y los dispositivos móviles, como los teléfonos celulares con conexión a internet y las computadoras portátiles.
2. Según su clasificación dentro del marco teórico de los EPA: las redes sociales y aplicaciones que permiten comunicarse y compartir experiencias, objetos y recursos entre las personas; y las que se utilizan para acceder, leer y abstraer información.

Pregunta 1.2. ¿Qué elementos o aspectos de las experiencias utilizando dispositivos, aplicaciones y redes sociales comparten las personas entre el contexto universitario y los otros contextos de su vida cotidiana?

3. En todos los contextos de uso los dispositivos que mayor frecuencia presentan son los IMU, tanto en general como para aprender; es decir, los entornos de las personas participantes tienden a ser móviles.

Según el uso de las TDIC en los diferentes contextos, observamos que:

4. Los contextos de actividad con mayor uso de TDIC son el universitario.

Respecto a los perfiles de las personas que utilizan las TDIC con mayor frecuencia en general en la vida cotidiana, encontramos que:

5. En primer lugar, las personas que más uso presentan de TDIC son las del Área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat (ATCNH), y a continuación las de los Ciclos Iniciales Optativos (CIO).
6. En segundo lugar, son mayoritariamente personas con perfiles 1 -usos altos + valoración alta- y 3 -usos altos + valoración baja-, en coherencia con los criterios de confección de los perfiles. Sin embargo, el Perfil 3 es el que presenta menores porcentajes de comunicación con TDIC con todos los grupos de personas.
7. Finalmente, son mayoritariamente personas que en sus trayectorias personales de aprendizaje han utilizado dispositivos del Plan Ceibal o del Plan Ibirapitá, que son quienes, además, quienes se comunican en mayor medida con casi todos los grupos de personas.

En las re-co-construcciones discursivas en las entrevistas:

8. Algunas personas consideran que una limitante en la posibilidad de conectar aspectos de los aprendizajes entre múltiples contextos es la especificidad de la disciplina o de los temas de estudio de su carrera.
9. Las personas que establecieron conexiones de diversos elementos de las ESA entre contextos comparten una visión en la que esta conexión se da por factores que no refieren a una intención deliberada de la Universidad para que esto suceda.

Objetivo 2. Indagar el papel que desempeñan los dispositivos, aplicaciones y redes sociales que usan las personas que estudian carreras de grado en la Universidad en sus experiencias subjetivas de aprendizaje en general, y específicamente en el contexto universitario.

Pregunta 2.1. ¿Cuáles son los usos que hacen las personas de los dispositivos, aplicaciones y redes sociales en las experiencias subjetivas de aprendizaje, dentro y fuera de la institución?

En términos generales:

10. Las personas perciben que aprenden más utilizando TDIC en los contextos típicamente educativos: el formal, el no formal y la Universidad; y que aprenden menos en los contextos no institucionales e institucionales no educativos.
11. En las experiencias subjetivas de aprendizaje de las personas predomina el uso de artefactos digitales muy por encima de los artefactos analógicos.
12. Las TDIC con mayor uso para aprender son los dispositivos IMU y las redes sociales y aplicaciones para compartir, no institucionales y no educativas.
13. Pero, los mayores aprendizajes se relacionan con el uso de artefactos educativos e institucionales, con especial énfasis en el uso del EVA de la Universidad.
14. Las personas usan las TDIC para facilitar el control de ciertos aspectos en las experiencias de aprendizaje, especialmente:
 - 14.1. las aplicaciones digitales en el contexto universitario o educativo formal,

- 14.2. con aprendizajes principalmente de tipo actitudinal y de contenido académico,
- 14.3. asociados primero a actividades de compartir en general, luego a la lectura o consumo de información, y finalmente a producir recursos y materiales.

En el contexto universitario:

15. Las TDIC que más se utilizan son las redes sociales y aplicaciones digitales, pero la diferencia entre su uso y la percepción de aprendizaje utilizándolas es mayor que en otros contextos.
16. Se percibe mayor aprendizaje con los dispositivos, incluso utilizándolos menos que las redes sociales y aplicaciones digitales.
17. Las personas perciben que participan de mayor cantidad de actividades mediadas exclusivamente por TDIC, y principalmente de forma diaria.
18. Hemos podido identificar algunas experiencias especialmente destacables por el uso educativo, colaborativo e intergeneracional, espontáneo, autónomo y autogestionado que las personas hacen de los artefactos digitales, aprovechando el potencial de aprendizaje de la Zona de Desarrollo Próximo.
19. Se destaca en varias entrevistas el uso de las TDIC para potenciar, construir y fortalecer las redes de colaboración y ayuda mutua entre estudiantes para distintos aspectos del aprendizaje en la Universidad.

En las entrevistas también se han re-co-construido significados sobre las potencialidades de las TDIC en la enseñanza universitaria para:

20. Expandir las posibilidades de entendimiento de los aprendizajes académicos.
21. Explorar libremente los temas de interés de la carrera a través de TDIC no institucionales y no educativas, lo que permite ampliar los límites del horizonte de conocimientos e ideas proporcionados por la Universidad.
22. Favorecer la distribución equitativa de recursos y de acceso a información de manera más igualitaria.
23. Facilitar la accesibilidad a la información de las personas en las más diversas situaciones (de discapacidad, distancia del lugar de estudio, entre otras).

24. Mejorar el cuidado de los recursos naturales, debilitando la práctica de utilizar papel, entre otras.
25. En este sentido, también se han realizado algunas críticas sobre el subuso e infravaloración de la integración de las TDIC en las actividades en el contexto universitario subrayando la escasez de propuestas y estrategias de formación en el uso de las TDIC para el aprendizaje, o de apoyo o andamiaje para estos usos, lo que las personas perciben como un desaprovechamiento de las posibilidades y potencialidades que pueden ofrecer los artefactos digitales.

Los usos enriquecedores de las TDIC que se han logrado re-co-construir en las entrevistas:

26. Dan cuenta de la construcción y desarrollo de estrategias de afrontamiento de los desafíos que ha implicado aprender a través de actividades mediadas por TDIC en la Universidad, integrando progresivamente nuevos artefactos al EPA, fortaleciéndose para que sea estratégico en el afrontamiento de estos desafíos y los posteriores.
27. Se destacan especialmente cuando las personas trascienden el consumo o el compartir información para pasar a generar contenido original para compartir en las redes sociales en línea.
28. En términos generales, ciertos usos de las TDIC pueden ser vistos como nodos dentro de la red con la que podemos representar los EPA, permitiendo aprendizajes académicos, pero además procedimentales, es decir aprender los contenidos a los que se accede mediante los artefactos del EPA, pero también poner esos conocimientos y artefactos a disposición de las estrategias de aprendizaje de otros contenidos, posibilitando aprender a aprender a través del uso de los artefactos que conforman los EPA.
29. Las TDIC en muchas oportunidades se destacan por permitir el acercamiento de las personas entre sí, funcionando como mediadoras de la interactividad, además de mediar la actividad. En estos casos, los artefactos digitales ofician de enlaces o canales de comunicación, mientras que las personas son un nodo de esa red.

Pregunta 2.2. ¿Cuáles son los principales aprendizajes realizados a través del uso de dispositivos, aplicaciones y redes sociales, identificados por las personas?

30. Los contenidos de aprendizaje con mayor presencia en las respuestas de la fase 1 son los académicos, luego culturales, de intereses personales, relaciones interpersonales, autoconocimiento y, finalmente, valores.
31. En la fase 2, el contenido de aprendizaje que más veces se ha mencionado en las entrevistas tiene que ver con la Identidad de Aprendiz, categoría interpretativa y no presente en las opciones de respuesta del cuestionario. Luego, el orden de la presencia de los contenidos de aprendizaje se modifica, los aprendizajes culturales pasan a tener la menor presencia, mientras que los de autoconocimiento se posicionan inmediatamente después de los académicos.
32. En las entrevistas, las personas han coincidido en la oportunidad que brinda el uso de las TDIC para facilitar un mayor entendimiento de los contenidos académicos.
33. Los tipos de aprendizaje mayormente relevados son de tipo procedimental y actitudinal, incluso cuando se trata de aprendizajes de contenido académico.
34. En la mayoría de tipos de aprendizaje el elemento de la Identidad de Aprendiz con mayor coocurrencia es la reflexión.

Objetivo 3. Analizar las relaciones entre los dispositivos, aplicaciones y redes sociales que usan las personas que estudian carreras de grado en la Universidad, especialmente en sus aprendizajes universitarios, y el proceso de re-co-construcción de su Identidad de Aprendiz.

Pregunta 3.1. ¿Qué relaciones podemos establecer entre, por una parte, el uso de dispositivos, aplicaciones y redes sociales en las experiencias subjetivas de aprendizaje, y por otra, la manera en que las personas que cursan carreras de grado en la Udelar se ven a sí mismas como aprendices?

35. Las TDIC en las que las personas se reconocen más competentes son las redes sociales y aplicaciones para compartir y comunicarse; y la mayor motivación la encontramos para el uso de dispositivos IMU.

36. Respecto a la Identidad de Aprendiz, las categorías con mayores apariciones son Identidad de Aprendiz características personales e Identidad de Aprendiz reflexión, manteniendo las mayores interacciones entre sí y con otras dos categorías: Identidad de Aprendiz motivos e intereses e Identidad de Aprendiz TDIC.

Las TDIC han demostrado una gran incidencia en la manera en la que las personas se ven a sí mismas como aprendices, especialmente:

37. Asociadas a procesos de reflexión sobre ciertas características personales re-co-construidas en la dimensión a-través-de-las-actividades. Como son: *a)* tender a estrategias exploratorias y de experimentación a la hora de aprender; *b)* identificarse como una persona ansiosa en el uso de las TDIC para aprender; o *c)* identificarse como una persona perseverante frente a temáticas de interés, lo que retroalimenta la motivación por investigar y profundizar en los conocimientos.
38. Asociadas a determinadas tareas o exigencias que implican las tareas mediadas por las TDIC, como la necesidad de mantener ser rigurosas en la selección de las fuentes de donde se toma la información.
39. Relacionadas al reconocimiento de sí mismas como aprendices en función de los motivos e intereses de participación.
40. Siendo el soporte para la vinculación con otras personas significativas como fuente de actos de reconocimiento en la re-co-construcción de significados sobre sí mismas como aprendices.
41. Como facilitadoras de la apropiación del control y toma de decisiones de las personas sobre algunos aspectos de los procesos de aprendizaje. Por la flexibilidad que potencian en las actividades, se han vinculado con procesos de re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz a través de la reflexión y con la identificación de características personales propias. También con la posibilidad de desapegarse de ciertas normas e integrar aspectos como la creatividad, la articulación y análisis personal.
42. Identificamos una relación entre el impacto de la exigencia del uso de las TDIC y/o integración de estas al EPA en algunos contextos de actividad -como el universitario, especialmente al ingreso, o el laboral o familiar- y la re-co-construcción de la Identidad

de Aprendiz. Especialmente en términos del diálogo que esto genera entre la re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz y de otras identidades, como la de estudiante de la Universidad, o la identidad generacional.

43. De hecho, el contexto de actividad universitario es el más saliente en las ESA de re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz, presentándose como el contexto de aprendizaje predominante en la vida de las personas entrevistadas.
44. Parte de los contenidos puestos a disposición para la re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz se relacionan con la autonomía, bien como demanda la Universidad, bien por exigencia que implica el aprendizaje mediado por TDIC.
45. Otros contenidos asociados a la actividad universitaria como insumo para la re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz se relacionan con la responsabilidad que conllevan los estudios terciarios teniendo en cuenta que son la base para el desarrollo de un rol profesional en el futuro y no meramente una formalidad para graduarse.

Pregunta 3.2. ¿Cuáles son las emociones asociadas a las experiencias subjetivas de aprendizaje con uso de dispositivos, aplicaciones y redes sociales?

46. Las emociones asociadas al uso de TDIC son mayoritariamente de valencia positiva para todas las categorías de artefactos, especialmente los digitales, y dentro de estos, principalmente, las aplicaciones; y en coocurrencia con todas las Identidad de Aprendiz. Y las emociones fuertes se asocian principalmente con las categorías características personales, otras personas significativas y emoción.

Las emociones positivas se han asociado a:

47. Lo novedoso del formato y actualidad de los materiales utilizados en las actividades educativas universitarias con TDIC, lo que facilita la motivación y el interés por los temas de estudio, así como la disposición de las personas a participar en esas actividades.
48. La motivación e interés provocada por el hecho que los recursos mediados por las TDIC se presentan en un lenguaje más cercano y de más fácil entendimiento.
49. La asociación de los formatos audiovisuales con actividades de ocio y entretenimiento, lo que predispone a las personas a participar en actividades

mediadas por TDIC por asociar estos formatos a momentos de disfrute y distensión.

50. La oportunidad de ser parte de la toma de decisiones sobre algunos aspectos de los procesos de aprendizaje.
51. Las actividades que las personas han caracterizado por su organización, planificación y desarrollo ordenado y previamente diseñado y comunicado a quienes participaron.

Las emociones negativas, si bien han sido más escasas en las entrevistas, se han asociado con:

52. El vínculo con el profesorado en actividades mediadas por TDIC, con visiones críticas del desarrollo del rol docente en la integración de las TDIC a las actividades universitarias, especialmente en la situación de enseñanza remota de emergencia, primando usos reproductores de estas tecnologías.
53. Una crítica a la comunicación monológica en el formato de clase magistral, donde no hay un ida y vuelta entre estudiantes y profesorado que permita intercambiar y negociar significados de manera conjunta.
54. Sensaciones de soledad y sobrexigencia en la toma de decisiones, así como también de hiperconexión en el marco de los desafíos que ha implicado el afrontamiento del aprendizaje universitario a través de la enseñanza remota de emergencia.

Pregunta 3.3. ¿Existen diferencias entre la disposición de las personas ante experiencias de aprendizaje con y sin dispositivos, aplicaciones y redes sociales?

55. Muchas personas, aun sintiéndose competentes con el uso de TDIC en actividades de la Universidad, no se sienten motivadas a utilizarlas, tal vez por sentirse en general poco satisfechas con su uso.
56. Las personas que utilizaron dispositivos del Plan Ceibal o Ibirapitá y que contestaron el cuestionario luego de comenzada la pandemia por COVID-19 responden también a menor motivación de uso de TDIC.

57. En términos generales, quienes valoran en menor medida las actividades de la Udelar mediadas por TDIC son las personas del ATCNH, que son quienes más las usan, y quienes valoran más altamente su uso pertenecen al AS y presentan mayor avance en la carrera.
58. Hemos podido observar en nuestra muestra que la valoración de las TDIC en términos de satisfacción, competencia y motivación impacta en la frecuencia de usos.
59. Las personas que se ubicaron en los perfiles 3 y 4 desarrollan re-co-construcciones discursivas en torno al desinterés o desmotivación en el uso de las TDIC en general, así como en la integración de estas en sus ESA y como parte constitutiva de sus EPA.
60. Las personas que se ubicaron en los perfiles 1 y 2, en las entrevistas destacaron la valoración de la integración de las TDIC en sus vidas cotidianas, así como en sus ESA y en sus EPA.
61. Algunas personas valoran positivamente el uso de las TDIC para aprender por la posibilidad que ofrecen de navegar en la red e ir accediendo a distintos tipos de información de forma casi infinita y movida por los intereses personales.
62. En los casos en los que las personas valoran negativamente la mediación de TDIC en actividades educativas, encontramos principalmente dos razones: o bien es por la falta de competencias personales para poder aprender satisfactoriamente utilizando estas tecnologías, o bien por un desinterés asociado a diferencias ideológicas o idiosincráticas con el uso de las TDIC en la vida cotidiana.

Pregunta 3.4. ¿Cuáles son las otras personas significativas presentes en las experiencias subjetivas de aprendizaje con dispositivos, aplicaciones y redes sociales, qué tipo de comunicación establecen con ellas, y de qué manera les afectan como aprendices?

Según los resultados de la Fase 1, la comunicación que establecen estas personas a través de redes sociales y aplicaciones digitales es:

63. principalmente para compartir experiencias, recursos, objetos y relaciones;
64. en orden descendente, con sus amistades, la familia y las compañeras/os de estudio, luego con docentes, y finalmente con otras personas. Igualmente, luego del comienzo de la pandemia se presenta un porcentaje mayor de comunicación con docentes a través de TDIC.

65. Sin embargo, en el marco de la re-co-construcción de las ESA con uso de TDIC y de la Identidad de Aprendiz, en las entrevistas el docentes la categoría de actores con mayor coocurrencia con categorías Identidad de Aprendiz, mientras que las amistades son las personas menos mencionadas en este sentido. Aunque en la categoría Identidad de Aprendiz otras personas significativas, el profesorado no es la primera categoría en frecuencia, sino las y los pares y la categoría “otras”.
66. La categoría de otras personas en las ESA identificada como “otras” se compuso, en orden descendente, por: 1) estudiantes a cargo de la persona entrevistada, 2) *influencers*, 3) compañeras y compañeros de trabajo, 4) personas cogobernantes de la Universidad, y 5) autoras o autores.
67. Según las características de ciertas actividades, algunas personas pueden desempeñar el papel de artefacto en sí mismo dentro del EPA; por ejemplo, las *influencers* aparecen muchas veces en la re-co-construcción discursiva mediando la actividad de aprendizaje, así como los artefactos digitales o analógicos, pero permitiendo un uso innovador y expansivo de las TDIC para aprender, y de esta manera no constituyen, sino que fortalecen el EPA de las personas.
68. Las personas significativas que tienen el rol de administrar las actividades mediadas por TDIC (sean docentes, *influencers*, quienes producen contenidos, etc.) son destacadas por compartir y comunicar el interés, los motivos y el compromiso en las actividades, lo que afecta el interés, motivos y compromiso de participación de las personas entrevistadas.
69. En las entrevistas, se han podido re-co-construir los modos en que las relaciones sociales han ido cambiando a la luz de la integración de estos artefactos a las prácticas de la vida cotidiana en general y, especialmente, en los contextos educativos. Esto evidencia cómo las TDIC han ido modificando la matriz de lo personal y lo público, el vínculo o relación entre estas dos esferas de la vida de las personas, cuando se ponen en juego en las ESA en contextos educativos institucionales.

Pregunta 3.5. ¿Cómo la trayectoria universitaria impacta en las experiencias subjetivas de aprendizaje -y cómo las experiencias generan trayectorias de aprendizaje- que incluyen el uso de dispositivos, aplicaciones y redes sociales en el marco de la re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz?

70. Observamos que las personas con mayor avance en su trayectoria universitaria expresan mayores y mejores usos y valoración de los usos de las TDIC en el contexto universitario.
71. Además, las re-co-construcciones discursivas en las entrevistas han permitido observar que los usos de las TDIC para aprender en la Universidad tienen un impacto distinto en las personas con poco y mucho avance en la carrera.
72. En las personas con poco avance en la carrera, es notorio el impacto del cambio en el tipo de usos de las TDIC que demanda la Universidad. Estas personas expresan que el uso de las tecnologías que implica la formación universitaria les enfrenta con un vacío de conocimientos y de significados sobre ese uso, pero, especialmente, sobre sí mismas como aprendices.
73. Además del avance en la carrera o el ingreso a la Universidad, el contexto de uso de las TDIC de forma masiva emergente y de emergencia en las actividades de la Universidad, generado por la situación de pandemia, también ha sido un factor presente e importante en las ESA de las personas.

7.2. Conclusiones a partir de la discusión teórica

Habida cuenta del desarrollo de los resultados y discusiones teóricas a partir de nuestros hallazgos, y luego de haber sintetizado en el apartado anterior los resultados más relevantes de nuestro estudio empírico para dar respuesta a cada pregunta de investigación, en este apartado enumeramos las conclusiones más destacables relativas a los objetivos de la tesis. Esta organización nos permite visualizar fácilmente los aportes a nivel teórico en función de la finalidad general de este estudio que radica en contribuir al desarrollo teórico y metodológico de las nociones de Identidad de Aprendiz y EPA, así como a sus implicaciones para la práctica educativa, mediante la identificación y análisis de los EPA de estudiantes de grado de la Udelar y de sus relaciones con los procesos de construcción de la Identidad de Aprendiz.

Respecto a los objetivos 1 y 2 enfocados principalmente a la exploración, indagación y descripción de los EPA y sus características, re-co-construidas a través de experiencias subjetivas de uso

de las TDIC y de experiencias subjetivas de aprendizaje en diversos contextos, prestando especial atención al contexto universitario, hemos concluido que:

1. Actualmente los EPA de las personas que estudian carreras de grado en la Universidad de la República son fundamentalmente virtuales y móviles. Y las redes sociales en línea tienen un gran peso en su construcción.
2. En la re-co-construcción de las ESA las personas reconocen que las redes sociales en línea contribuyen a la permeabilidad de las fronteras entre aprendizajes institucionales y no institucionales.
3. Las personas identifican necesidades de alfabetización digital no técnica, sino situada y contextualizada a las competencias necesarias en las actividades de aprendizaje en el contexto universitario en la nueva ecología del aprendizaje en la sociedad interconectada y fluida. Específicamente se han identificado las siguientes necesidades:
 - 3.1. Espacios de reflexión sobre las conexiones entre las ESA en diversos contextos de actividad para potenciar la construcción conjunta de significados y el sentido de los aprendizajes con continuidad y coherencia en las trayectorias personales de aprendizaje.
 - 3.2. Construcción de aprendizajes relacionados con la participación ética y crítica en las prácticas sociales y culturales asociadas al uso de las TDIC en general y para aprender en la sociedad actual.
 - 3.3. Propuestas y estrategias de formación en el uso e integración de las TDIC para el aprendizaje en el contexto universitario, o de apoyo y andamiaje para estos usos.
 - 3.4. Oportunidades y propuestas para aprender a aprender a través del uso de los artefactos que conforman los EPA, a fin de potenciarlos a través de los procesos metacognitivos que estos entornos pueden favorecer.
4. Las personas han identificado a la Universidad como una institución que debería hacerse cargo de este tipo de espacios de formación y reflexión sobre la integración de las TDIC al aprendizaje en general y, específicamente, sobre la construcción de los EPA en el contexto universitario. Apoyando, así, las propuestas teóricas sobre la necesidad de

pensar en el nuevo papel de las instituciones educativas formales en la nueva ecología de aprendizaje como articuladoras de los aprendizajes entre los distintos contextos de actividad de las personas.

5. Aunque las personas reconocen que aprenden distintos tipos de contenidos en diversos contextos, los discursos o narrativas dominantes sobre qué es aprender y dónde se aprende aún se centran en el papel de las instituciones de educación formal. Esta centralidad puede verse como una oportunidad para que estas instituciones se posicionen como espacios de articulación entre aprendizajes realizados en múltiples contextos de actividad y participación de las personas.
6. Se hace necesario pensar en modificaciones profundas en los currículum de las diversas ofertas universitarias, en particular, y de la formación universitaria de manera integral, que aprovechen la flexibilidad que brinda el rol articulador que las instituciones pueden tener.

Si trasladamos ahora el foco hacia el objetivo 3 de esta tesis y nos centramos en el análisis del vínculo entre los procesos de re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz en EPA, hemos podido establecer que:

7. Sin lugar a dudas, las ESA en EPA con uso de artefactos digitales han demostrado ser mediadoras de la re-co-construcción de los significados de una persona sobre sí misma cómo aprendiz, a través de los que se reconoce como tal, es decir de la Identidad de Aprendiz.
8. Las otras personas significativas destacadas en la re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz en los EPA digitales han sido:
 - 8.1. Las y los pares de estudio, en actividades de aprendizaje colaborativo.
 - 8.2. Las personas identificadas como *influencers* en las redes sociales en línea.
 - 8.3. Personas del entorno familiar y/o personas a cargo de la persona entrevistada o de generaciones posteriores a la suya.
9. Respecto a las ESA donde se desarrollaron actividades de aprendizaje colaborativo entre pares mediadas por TDIC, podemos observar que:

- 9.1. A través de los EPA las personas lograron establecer efectivas redes de intercambio y apoyo para el aprendizaje entre pares.
 - 9.2. Estas actividades demostraron potenciar la capacidad de autorregulación de los procesos de aprendizaje propios y de los pares. La capacidad de autorregulación y control sobre ciertos aspectos de los aprendizajes se han re-co-construido como un contenido con el que las personas entrevistadas se reconocen como aprendices.
10. Sobre el papel de *influencers* en las ESA donde se re-co-construyó la Identidad de Aprendiz en EPA:
 - 10.1. Además de su rol como otras personas significativas, pueden desempeñar:
 - 10.1.1. un rol de fuente de información;
 - 10.1.2. un papel como artefacto, como un nodo y/o nexo mediador dentro de la red de relaciones que constituye el EPA, así como lo hacen los artefactos digitales o analógicos;
 - 10.1.3. un rol de objeto frontera que facilita el *brokering* entre contextos de actividad.
 - 10.2. Las ESA mediadas por *influencers* se han establecido como fuentes de re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz de las personas que interactúan con su producción de contenido en línea.
 11. En cuanto a los contextos socioinstitucionales donde se sitúan las ESA, destacamos:
 - 11.1. La propuesta de considerar el contexto virtual como un contexto más de actividad, si bien todos los contextos socioinstitucionales pueden presentar una “versión” presencial y una virtual, la virtualidad en sí misma se configura como un contexto independiente, más allá de su reconocido potencial como conector de otros contextos.
 - 11.2. Que el contexto universitario demanda que las personas realicen un cambio sustantivo en el tipo de usos de las TDIC que realizan, enfrentándose a un vacío de significados sobre ese uso y, especialmente, sobre sí mismas como

aprendices. Esto provoca un desajuste emocional e identitario, fruto de sentirse competente en el uso de las TDIC en general pero no en el uso de las TDIC para aprender en la Universidad.

- 11.3. Que la percepción de las personas respecto a que sus competencias en el uso de las TDIC dependen del contexto de actividad y del interés de participación, y se modifica a lo largo y ancho de la trayectoria personal de aprendizaje.
12. Los motivos de participación en las actividades que más destacaron fueron la funcionalidad y la obligatoriedad. La obligación de participar de actividades educativas remotas de emergencia como una motivación extrínseca provocó emociones negativas, afectando el interés para la participación, así como el sentido de las actividades.
13. Respecto a las emociones en las ESA en EPA que oficiaron como referente para la re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz:
 - 13.1. Las emociones negativas se asocian al desafío que implican las actividades universitarias como contexto novedoso de participación, y a la ausencia de referencias identitarias para afrontar los nuevos contextos, sea el universitario o el de enseñanza remota de emergencia en pandemia.
 - 13.2. Las emociones fuertes se asocian principalmente con las categorías de análisis Identidad de Aprendiz emoción -lógicamente-, características personales y otras personas significativas, lo que destaca el papel de las otras personas significativas en las ESA en el contexto universitario y en la re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz.
 - 13.3. Las emociones frente a una actividad de aprendizaje en la Universidad se han relacionado con la construcción de los motivos e intereses de participación en la misma. Que emerjan emociones positivas o negativas en una actividad se ha asociado con:
 - 13.3.1. Las ESA previas de la persona, en general y en el aprendizaje mediado por TDIC.
 - 13.3.2. El desarrollo pedagógico efectivo en el marco del diseño tecnopedagógico propuesto.

- 13.3.3. Que los usos de las TDIC contenidos y desarrollados a partir del diseño tecnopedagógico sean reproductores o, por el contrario, transformadores y potenciadores de los procesos de aprendizaje.
 - 13.3.4. Positivamente con la contribución de las TDIC al desarrollo de la autonomía y a las posibilidades de toma de control de ciertos aspectos de los procesos de aprendizaje. Y negativamente con actividades como clases monológicas, donde no se promueve desde el diseño tecnopedagógico un rol de las personas como prosumidoras.
14. Hemos identificado el extraordinario valor de los espacios reflexivos conjuntos de re-construcción de significados y de las ESA como una herramienta para la construcción de identidades de aprendiz habilitadoras en la sociedad actual. En este marco:
- 14.1. Estos espacios o prácticas reflexivas no permiten acceder a los discursos que subyacen y construyen los significados, sino que permiten construir nuevos significados, re-construir otros y tomar conciencia de todos ellos. Esto hace posible que las personas puedan reconocer y resignificar su Identidad de Aprendiz, y construirla de forma que habilite y potencie los aprendizajes a lo largo y a lo ancho de las trayectorias personales de aprendizaje.
 - 14.2. Identificamos tres giros reflexivos en los espacios conjuntos de re-co-construcción discursiva:
 - 14.2.1. La modificación del hilo argumental a medida que el proceso reflexivo va mediando la actividad.
 - 14.2.2. La transformación de una ESA en una ECA a partir de la toma de conciencia de los impactos de la experiencia en la trayectoria personal de aprendizaje.
 - 14.2.3. La explicitación de la toma de conciencia del proceso re-co-constructivo de la Identidad de Aprendiz a medida que va sucediendo en la actividad discursiva conjunta.

7.3. Aportes y líneas abiertas de investigación

A la luz de las conclusiones a las que hemos podido arribar, mediante el análisis de los resultados del estudio empírico, en este apartado realizamos algunas apreciaciones sobre posibles y potenciales desarrollos de la política universitaria de integración de TDIC a las actividades de aprendizaje en el contexto universitario.

En este sentido, consideramos menester que la Universidad reflexione sobre propuestas de formación, apoyo y andamiaje adecuados para satisfacer las necesidades que sus estudiantes expresan en términos de alfabetización digital para la construcción de EPA habilitadores y potenciadores del aprendizaje ético y crítico en la sociedad interconectada y fluida actual.

Consideramos, además, que estas propuestas deberían estar centradas en promover y dinamizar que las personas realicen procesos conjuntos de reflexión y toma de conciencia de los significados sobre el mundo y sobre sí mismas como aprendices. Más que en elementos técnicos o tecnológicos, deberían privilegiar la reflexión sobre las ESA, analizándolas con el fin de dinamizar la toma de conciencia del reconocimiento de una misma persona como aprendiz, es decir, de la Identidad de Aprendiz.

Es necesario que la Udelar tome en consideración que, más allá de que la población universitaria esté compuesta por personas adultas, el uso competente y habilitador de las TDIC es situado y contextual, siendo por tanto necesario pensar en apoyos y andamiajes específicos en cada contexto de actividad. Especialmente en el contexto universitario, ya que presenta a las personas desafíos de uso e integración de las TDIC novedosos y para los que pueden construir herramientas en el propio contexto de actividad y, desde nuestra óptica, a través de la reflexión y toma de conciencia de sus EPA.

Nuestros resultados apoyan, profundizan y amplían los resultados en este sentido del estudio realizado por Verónica Delbono (2019), que también identificó que muchas veces las personas en la Udelar aplican estrategias de aprendizaje del contexto presencial al contexto virtual, en gran parte por no identificar una motivación, estímulo y promoción para la autorregulación de sus procesos de aprendizaje ni para la construcción de EPA fuertes y habilitadores desde la propia institución universitaria. Por el contrario, en ambos estudios identificamos limitaciones y obstáculos, o al menos ausencia de oportunidades y propuestas de andamiaje para ello.

Estas reflexiones, además, invitan a que la Universidad pueda repensar y reflexionar sobre las

características de las actividades de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan bajo su seno. Por ejemplo, prestando atención a los desafíos del contexto universitario que hemos explicado a lo largo de nuestra discusión, a los usos efectivos que docentes y estudiantes realizan de las TDIC para aprender variados contenidos y a los usos potenciales que podrían realizar. También, atendiendo al papel de las y los pares y la potencia de las estrategias de aprendizaje colaborativo entre estudiantes, que han quedado de manifiesto tanto en nuestros resultados como en los de Delbono (2019); y a los discursos que las personas re-co-construyen sobre qué es aprender y ser aprendiz, especialmente ser aprendiz en la Universidad, y cómo estos discursos dan forma a la Identidad de Aprendiz, promoviendo y limitando desarrollos y aprendizajes. Es muy importante también que se tome en cuenta los motivos de todas las personas para la participación en las actividades, los intereses que las movilizan y el papel que juega la institución educativa en el estímulo y nacimiento de intereses y motivación para esa participación. Además, hay que tener en cuenta la importancia de estos motivos e intereses en relación con las emociones, puesto se re-co-construyen en procesos de retroalimentación que posibilitan, por ejemplo, que la reflexión sobre motivos e intereses inflencie las emociones asociadas a la participación y esto devenga en el fortalecimiento de los motivos e intereses, y a la inversa.

Respecto a las consideraciones en función de la metodología elegida para el desarrollo del estudio empírico que está en la base de esta tesis, la elección del método mixto ha demostrado ser, como ha reflexionado Pereira (2018), de suma pertinencia para el abordaje de fenómenos tan complejos. Además, en estudios que ponen el foco en aspectos de las características de la actividad como los artefactos y la Identidad de Aprendiz, la integración de métodos cuantitativos y cualitativos permite una complementariedad que ninguno de los métodos por separado puede garantizar. Aun cuando tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo el abordaje haya sido realizado desde la fenomenología con una orientación general cualitativa, centrada en las experiencias subjetivas, esta combinación permite una integración de información que expande las posibilidades de cualquier investigación.

Así, nuestro abordaje logró, por un lado, reunir y sintetizar las experiencias subjetivas de uso de TDIC en general y las experiencias subjetivas de aprendizaje mediadas por TDIC, incluyendo las características de las actividades y la valoración de estos usos en actividades del contexto universitario; y por otro, profundizar en los elementos y características de las ESA en los EPA y la re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz en estos. De esta manera, se pudo abordar fenomenológicamente tanto los elementos tecnológicos como humanos de los EPA de las personas que participaron. Asimismo, este

abordaje metodológico permitió distintos niveles de análisis: *a)* descriptivo y explicativo, *b)* analítico y exploratorio, y *c)* sintético e integrador.

En nuestro estudio también hemos observado que las ESA, además de confirmar su potencial como unidad de análisis de la Identidad de Aprendiz, presentan un inmenso potencial como unidad de análisis de los EPA, permitiéndonos re-co-construirlos a través de estas experiencias, de una manera global y compleja, integrando todos los aspectos de la red de relaciones que representa un EPA, tanto los tecnológicos como los humanos.

Por otro lado, el abordaje que realizamos en las entrevistas ha resultado eficaz y efectivo para la re-co-construcción de ESA donde se elaboraron elementos de la Identidad de Aprendiz en un sentido transtemporal y transcontextual, es decir, que promovieron la modalidad de la Identidad de Aprendiz a-través-de-la-actividad, cumpliendo con el objetivo con el que elegimos y diseñamos este instrumento. Además, comprendidas como contextos de re-co-construcción discursiva, las entrevistas han demostrado ser un magnánimo instrumento a disposición de la toma de conciencia, construcción y re-construcción de los discursos que median la re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz.

En el caso del cuestionario EPAD.EU, también consideramos que fue una fuente pertinente de construcción de la información para la consecución de nuestros objetivos. Especialmente, los perfiles de uso y valoración de los usos de las TDIC que confeccionamos a partir de los resultados se han posicionado a lo largo de nuestros resultados como una herramienta eficaz para poder explorar las características de los EPA en la fase 1, aunque aún sería necesario probarlos en otros contextos de investigación para comprobar su utilidad como herramienta analítica

Respecto al alcance de este estudio, si bien se logró un número de respuestas al cuestionario con representatividad en el número global de estudiantes de la Universidad en el momento del cálculo de la muestra, hubo algunos conglomerados y características sociodemográficas de la población que no lograron una representatividad asociable a la de la población universitaria. Además, el método de acceso a las personas que dieron respuesta al cuestionario estuvo limitado y sometido por las posibilidades de quienes llevamos adelante el estudio. Como damos cuenta en el capítulo dedicado al Método, se hicieron los mayores esfuerzos para alcanzar la mayor cantidad y variedad de personas dentro de la Universidad, lo que logramos sin lugar a dudas, pero consideramos que un esfuerzo conjunto y central de la Udelar lograría con certeza mejores resultados en cuanto al alcance y representatividad de un estudio de estas características.

Algunas salvedades sobre la integración de los métodos podemos hacerlas en relación a que, como consideramos que las ESA son producto de actividades conjuntas mediadas por las características de la actividad, la diferencia entre los instrumentos, como un artefacto en el marco de esas actividades, sin lugar a dudas impacta en la re-construcción que las personas realicen en las actividades propuestas por la investigación. En este sentido, en los resultados hubo algunas diferencias entre los tipos de aprendizajes y las personas participantes de las ESA relevadas en ambos instrumentos que asociamos al cambio de foco temático y de metodología de construcción de la información entre un instrumento y otro. De hecho, lo que este estudio puso de manifiesto es que las características de los instrumentos forman parte de la re-co-construcción, es decir que, según el artefacto -que forma parte de las características de la actividad de reconstrucción- se reconstruyen cierto conjunto de significados.

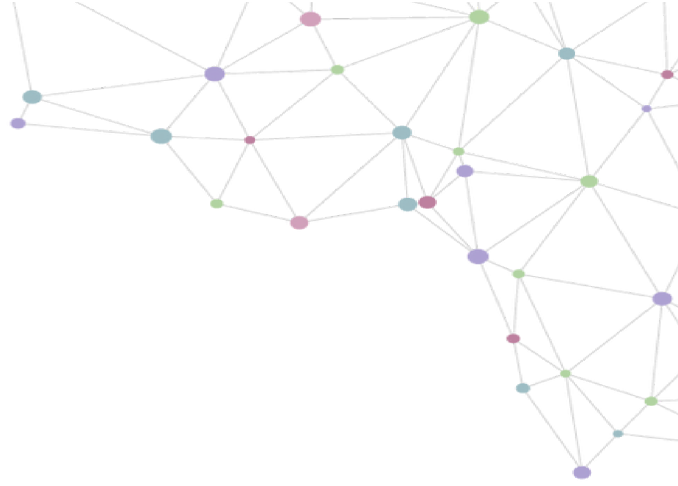
También acordamos con Membrive (2022) en que este tipo de análisis temático se puede ver enriquecido con los aportes del análisis conversacional, lingüístico y/o del discurso. Ya que, si bien el análisis temático puede ser considerado un abordaje muy rico para la consecución de la finalidad y objetivos de este tipo de investigación en psicología de la educación, si nuestra meta es profundizar en estos aspectos, es necesario integrar enfoques analíticos más afinados hacia la exploración de los mecanismos semióticos y recursos discursivos que llenan de contenido y dan forma a las re-co-construcciones de los significados.

En cuanto a las líneas de investigación futuras, consideramos que nuestra propuesta ha permitido visibilizar algunos asuntos que podrían tomarse como futuras líneas a profundizar, como podría ser:

1. Explorar la dimensión unívoca o múltiple de los EPA en función de las diferencias que se establecen en las características de estos entornos según los distintos contextos de actividad en los que participa una misma persona.
2. Profundizar y construir mayores conocimientos sobre las ESA como unidad de análisis del estudio de los EPA. Unidad de análisis compartida con la Identidad de Aprendiz y con las trayectorias personales de aprendizaje, lo que también le da su potencialidad instrumental.
3. Profundizar sobre las diferencias de género y de trayectoria universitaria de las personas en la construcción de los EPA.
4. Profundizar en la propuesta de perfiles de uso y de valoración de uso de las TDIC en actividades de aprendizaje en el contexto universitario.

5. Estudiar la relación entre la construcción de los EPA de las personas y las trayectorias personales de aprendizaje mediadas por dispositivos del Plan Ceibal. Lo que podría ser extensible a cualquier otra propuesta de una *laptop* por persona en el sistema educativo de cualquier parte del mundo.
6. Estudios que profundicen en algunos aspectos del modelo de Identidad de Aprendiz, como son:
 - 6.1. Las emociones. Hasta el momento hemos podido describirlas como positivas o negativas y analizar su relación con otros elementos del modelo como los motivos e intereses, u obtener resultados sobre los contenidos o situaciones motivadoras de ciertas emociones. Sin embargo, consideramos que aún hay mucho más para poder explorar, analizar y decir sobre las emociones en el marco del modelo.
 - 6.2. Los discursos. No ya como portadores de los significados que median la construcción de la Identidad de Aprendiz, sino como estructura que modela y moldea los procesos de re-co-construcción de los significados sobre el mundo y sobre una misma persona como aprendiz. Afortunadamente, en este sentido, próximamente podremos apelar a la tesis de Mariana Largo, también dirigida por el Dr. César Coll en la Universidad de Barcelona.
 - 6.3. La confluencia de otras identidades, así como sobre distintos aspectos o tipos de re-co-construcciones de la misma Identidad de Aprendiz, que según el contexto se va metamorfoseando y configurando de maneras diversas.
7. Abordajes exploratorios que desarrollen análisis del discurso, de forma de poder profundizar y explicar más a fondo algunos de los procesos que hemos podido identificar en esta tesis.
8. Y, finalmente, el papel central de los procesos de reflexión, incluso tal vez como un proceso psicológico superior, dinamizador del fortalecimiento y potenciación de los procesos de aprendizaje, de la re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz de forma habilitadora y competente, así como de EPA estratégicos y de las trayectorias personales de aprendizaje que faciliten aprendizajes a lo largo y ancho de la vida.

Con estas reflexiones y aportes finales damos el cierre a este proceso tan complejo y apasionante que ha sido explicar y compartir los principales hallazgos, discusiones y propuestas estimulados por nuestra aproximación teórica a los fenómenos, por el desarrollo y resultados del estudio empírico y, finalmente, por el ejercicio de interjuego entre estos con el fin de aportar elementos para pensar y comprender fenómenos tan relevantes y centrales en el contexto actual. Además, de esta manera también damos cierre al desafío.



Referencias





Referencias²⁰

Abello, R. [Ruben]. (2019). Reconstrucción de la Identidad de Aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en estudiantes de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, Chile. [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/665984>

Adell, J. [Jordi] y Castañeda, L. [Linda]. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En Roig, R. y Fiorucci, M. (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*. Stumenti di ricerca per l'innovaciones e la qualità in ámbito educativo. La Technologie dell'informazione e della Comunicaciones e l'interculturalità nella scuola. Università degli studi.

Agencia de Gobierno Electrónico y Sociedad de la Información y del Conocimiento. [AGESIC] (s.f.). Plan de gobierno digital. <https://www.gub.uy/agencia-gobierno-electronico-sociedad-informacion-conocimiento/politicas-y-gestion/plan-gobierno-digital-2020>

Agencia Nacional de Investigación e Innovación. [ANII]. (2018). Informe de monitoreo. Sistema Nacional de Investigadores.

²⁰ Para la realización de las referencias utilizamos los criterios generales de citación de la American Psychological Association (APA) [Asociación Americana de Psicología] en su 7ª edición pero adoptando la adaptación realizada por la Universidad Oberta de Catalunya (UOC), que incorpora el nombre completo de la autora o autor, para visibilizar la figura de la mujer y, así, facilitar el análisis de la paridad en las bibliografías y que cuenta con el visto bueno de la APA (<https://biblioteca.uoc.edu/es/pagina/Estilo-APA/>).

<https://www.anii.org.uy/upcms/files/listado-documentos/documentos/informe-de-monitoreo-sistema-nacional-de-investigadores-2008-2018.pdf>

- Akkerman, S. [Sanne] y Bakker, A. [Arthur]. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research*, 81(2), 132-169. <https://doi.org/10.3102%2F0034654311404435>
- Aldana, M. [Mónica]. (2019). La Identidad de Aprendiz en la transición de etapas educativas: El paso entre educación secundaria y educación superior. [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Tesis_Aldana_2019.pdf
- Aldana, M. [Mónica], Campos, V. [Vanessa] y Valdés, A. [Antonia]. (2015). Experiencias subjetivas de aprendizaje en la construcción de la Identidad de Aprendiz. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 6-10.
- Attwell, Graham. (2019a). Ambientes de aprendizagem pessoal. En M. J. Brites, I. Amaral y M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar*, 91-93.
- Alvarez-de León, A. [Alicia], Garibaldi, C. [Cecilia], Braidá, E. [Edward], Pasturino Graña, G. [Gabriela], Márquez García, K. [Kail], Brückner, V. [Victoria]. (2022). Enseñanza universitaria en cárceles: breve historia del proceso de construcción de la política (2016-2020). *Revista Fermentario*, 15(2), 8-27. <https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/fermen/article/view/1149/2085>
- Anderson, T. [Terry]. (2006). PLE's versus LMS: Are PLEs ready for Prime time? *Virtual Canuck*. <https://virtualcanuck.ca/2006/01/09/ples-versus-lms-are-ples-ready-for-prime-time/>
- Area, M. [Manuel] y Sanabria, A. [Ana]. (2014). Changing the rules: from textbooks to PLEs / Cambiando las reglas de juego: de los libros de texto al PLE. *Cultura y Educación*, 26(4), 802-829, DOI: 10.1080/11356405.2014.979068
- Arim R. [Rodrigo]. (2020). Grandes dilemas de la educación superior: tensiones estructurales y crisis educativa en la pandemia. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 7(2),

3-7.

- Arts, M. [Margit] y Bronkhorst, L. [Larike]. (2019). Boundary Crossing Support in Part-Time Higher professional education programs. *Vocations and Learning*, 13, 215–243. <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09238-9>
- Attwell, G. [Graham]. (2007). Personal Learning Environments - the future of eLearning?. *eLearning Papers*, 2(1), 1-8. <http://digtechitalia.pbworks.com/w/file/attach/88358195/Attwell%202007.pdf>
- Attwell, G. [Graham]. (2019). Ambientes de aprendizagem pessoal. En M. J. Brites, I. Amaral y M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar*, 91-93. CECS.
- Ayala, R. [Raquel]. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430.
- Bakhtin, M [Mikhail]. (1986). The problem of speech genres. En Emerson, C. y Holquist, M. (Eds.), *Speech genres and other late essays*, 60–102. (Traducción de Vern W. McGee). University of Texas Press.
- Bai, H. [Hua]. (2019). Pedagogical practices of mobile learning in K-12 and higher education settings. *TechTrends*, 63(5), 611-620.
- Bañuls, G. [Gabriela]. (2021). Los docentes ante procesos de transformación e innovación educativa. Un estudio sobre la Identidad de Aprendiz de docentes uruguayos de Educación Inicial y Primaria en el marco del Plan Ceibal. [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Tesis_Banuls_2021.pdf
- Barron, B. [Brigid]. (2004). Learning ecologies for technological fluency: Gender and experience differences. *Journal of Educational Computing Research*, 31(1), 1-36. <https://doi.org/10.2190/1N20-VV12-4RB5-33VA>
- Barron, B. [Brigid]. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning

- ecologies perspective. *Human Development*, 49, 193-224.
- Barron, B. [Brigid]. (2010). Conceptualizing and Tracing Learning Pathways over Time and Setting. *National Society for the Study of Education*, 109(1), 113-127.
<https://doi.org/10.1177/016146811011201308>
- Barroso, J. [Julio], Cabero-Almenara, J. [Julio] y Vázquez, A. I. [Ana Isabel]. (2012). La formación desde la perspectiva de los entornos personales de aprendizaje (PLE). *Apertura*, 6(2), 6-19.
- Beach, K. [King]. (1999). Consequential Transitions: A Sociocultural Expedition Beyond Transfer in Education. *Review of Research in Education*, 24, 101-139.
- Black, L. [Laura]; Williams, J. [Julian]; Hernandez-Martinez, P. [Paul]; Davis, P. [Pauline]; Pampaka, M. [María] y Wake, G. [Geoff]. (2010). Developing a 'leading identity': The relationship between students' mathematical identities and their career and higher education aspirations. En G. Wake y G. Wake (Eds.), *Educational Studies in Mathematics*, 73(1), 55-72.
- Bourdieu, P. [Pierre]. (2015). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica México*, (5), 11-17.
- Bronfenbrenner, U. [Urie]. (1979). *The ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Bronkhorst, L. [Larique]. y Akkerman, S. [Sanne]. (2016). At the boundary of school: Continuity and discontinuity in learning across contexts. *Educational Research Review*, 19, 18-35.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.001>
- Brown, J. [John] y Duguid, P. [Paul]. (2000). The social life of information. *First Monday*, 5(4).
<https://doi.org/10.5210/fm.v5i4.738>
- Bruner, J. [Jerome]. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18, 1-21.
<http://dx.doi.org/10.1086/448619>
- Bruner, J. [Jerome]. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Bryman, A. [Alan]. (2007). Barriers to integrating quantitative and qualitative research. *Journal of Mixed*

Methods Research, 1(1), 8-22.

Burke, P. [Peter] (2006). Identity change. *Social Psychology Quarterly*, 69(1), 81-96.

Burke, P. [Peter], Stets, J. [Jan] y Cerven, C. [Christine]. (2007). Gender, legitimation, and identity verification in groups. *Social Psychology Quarterly*, 70(1), 27-42.

Bustos, A. [Alfonso], Engel, A. [Anna], Saz, A. [Alexandra], y Coll, C. [César]. (2012). Integrating personal and institutional virtual learning environments. *Edulearn12 Proceedings*, 7425-7433.

Cabero-Almenara, J. [Julio], Marín, V. [Verónica], e Infante, A. [Alfonso]. (2011). Creación de un entorno personal para el aprendizaje: desarrollo de una experiencia. *Edutec-e, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 38.

<http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/380/117>

Cabero-Almenara, J. [Julio], y Vázquez-Martínez, A. I. [Ana Isabel]. (2014). Producción y evaluación de un Entorno Personal de Aprendizaje para la formación universitaria: análisis de una experiencia. *Cultura y Educación*, 26, 631-659.

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/11356405.2014.985944>

Campos, V. [Vanessa]. (2016). Learner Identity: Os outros significativos na Construção da identidade de aprendiz. [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona].

http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Tesis_VCampos.pdf

Campos, V. [Vanessa], Aldana, M. [Mónica] y Valdés, A. [Antonia]. (2015). Reconociéndose como aprendiz: los profesores como Otros Significativos. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 11-15.

Casco, M. [Miriam]. (2009). Prácticas Comunitarias del ingresante y afiliación intelectual. Argentina.

Casco, M. [Miriam]. (2011). Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. *Co-herencia, (S.l.)*, 6(11), 233-260, issn 2539-1208.

- Casquero, O. [Oskar], Portillo, J. [Javier], Ovelar, R. [Ramón], Benito, M. [Manuel] y Romo, J. [Jesus]. (2010). iPLE Network: an integrated eLearning 2.0 architecture from a university's perspective. *Journal Interactive Learning Environments*, 18(3), 293-308. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10494820.2010.500553?scroll=top&needAccess=true>
- Castañeda, L. [Linda] y Adell, J. [Jordi]. (2013). La anatomía de los PLEs. En Castañeda, L., y Adell, J., *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*, 11-27. Ed. Marfil.
- Castañeda, L. [Linda], y Adell, J. [Jordi]. (2014). Más allá de la tecnología: Análisis de los entornos de aprendizaje personales y grupales de estudiantes en una asignatura. *Cultura y Educación*, 26, 736–771. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/11356405.2014.985946?scroll=top&needAccess=true>
- Castañeda, L. [Linda], Attwell, G. [Graham] y Dabbagh, N. [Nada]. (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. [Linda], Cosgrave, M. [Mike], Marin, V. [Victoria] y Cronin, C. [Catherine]. (2016). Personal Learning Environments: PLE Conference 2015 Special Issue Guest Editorial. *Digital Education Review*, 29. <https://doi.org/10.1344/der.2016.29.%25p>
- Castañeda, L. [Linda], Dabbagh, N. [Nada] y Torres Kompen, R. [Ricardo]. (2017). Entornos Personales de Aprendizaje: prácticas basadas en la investigación, marcos y desafíos. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6, 1-2. 10.7821/naer.2017.1.229.

- Castañeda, L. [Linda] y Gutiérrez, I. [Isabel]. (2010). Redes sociales y otros tejidos on-line para conectar personas. En Castañeda, L. *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos*, 17-38. Eduforma.
- Castañeda, L. [Linda] y Sánchez, M. M. [María del Mar]. (2010). Evolución e historia de las redes sociales. En Castañeda, L. *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos*, 41-61. Eduforma.
- Castañeda, L. [Linda], Tur, G. [Gemma] y Torres-Kompen, R. [Ricardo]. (2019). Impacto del concepto PLE en la literatura sobre educación: la última década. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 221-241. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22079>
- Castells, M. [Manuel]. (2005). La era de la información. *Economía, sociedad y cultura*, 6(1). Siglo XXI.
- Clarà, M. [Marc]. (2020). Meaning and the mediation of emotional experience: Placing meadiational meaning at the center of psychological processes. *New Ideas in Psychology*, 58, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.100776>
- Cobo, C. [Cristóbal] y Moravec, J. [John]. (2011). Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. *Col·lecció Transmedia XXI*. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universidad de Barcelona, España.
- Coll, C. [César]. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. En C. Coll (Coord.), *Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*, 16-44. ICE/Horsori.
- Coll, C. [César]. (2004). Redefinir lo básico en la educación básica. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, 80-84.
- Coll, C. [César]. (2009). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En A. Marchesi, J.C. Tedesco y C. Coll (Coords.), *Reformas educativas y calidad de la educación*, 101-112. OEI Santillana.

- Coll, C. [César]. (2010a). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*, 31-61. Graó
- Coll, C. [César]. (2010b). Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 47-66.
- Coll, C. [César]. (2011). El impacto de las tecnologías digitales de la información y la comunicación sobre el currículum escolar: una transformación en curso. *Àmbits de Psicopedagogia*, 31, 26-31.
- Coll, C. [César]. (2013a). El currículum escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31-36. ISSN 1131-995X
- Coll, C. [César]. (2013b). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En J.L. Rodríguez Illera (Comp.), *Aprendizaje y Educación en la Sociedad Digital*, 156-170. Universidad de Barcelona.
<http://www.psyed.edu.es/archivos/grintie/AprendizajeEducacionSociedadDigital.pdf>
- Coll, C. [César]. (2016). La personalització de l'aprenentatge escolar. El què, el per què i el com d'un repte indefugible. En A. J. M. Vilalta (Dr.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015*, 43-104. Fundació Bofill.
- Coll, C. [César]. (2018). Personalización del aprendizaje. Editorial Graó.
- Coll, C. [César]. (2019). Prólogo. En F. Díaz-Barriga, *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. SM Ediciones.
- Coll, C. [César], Bustos, A. [Alfonso], Engel, A. [Anna], de Gispert, I. [Inés], y Rochera, M. J. [María José]. (2013). Distributed Educational Influence and Computer-Supported Collaborative Learning. *Digital Education Review*, 24, 23-42.
<http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/11274/pdf>

- Coll, C. [César] y Engel, A. [Anna]. (2014). Introduction: Personal Learning Environments in the context of formal education / Introducción: los Entornos Personales de Aprendizaje en contextos de educación formal. *Cultura y Educación*, 26(4), 617- 630. doi: <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.985947>
- Coll, C. [César], Engel, A. [Anna], Saz, A. [Alexandra] y Bustos, A. [Alfonso]. (2014). Los entornos personales de aprendizaje en la educación superior: del diseño al uso. *Cultura y Educación*, 26(4), 775-801.
- Coll, C. [César] y Falsafi, L. [Leili]. (2008). La Identidad de Aprendiz. Una aproximación sociocultural al análisis de cómo los participantes en entornos virtuales de aprendizaje se reconocen a sí mismos como aprendices. Ponencia presentada en el *seminario sobre "Identidad, aprendizaje y enseñanza"* organizado por la UAB, la UAM y la UOC/IN3. Castelldefels, Barcelona. 25-26 de junio de 2008.
- Coll, C. [César] y Falsafi, L. [Leili]. (2010). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, 211-233.
- Coll, C. [César], Mauri, T. [Teresa] y Onrubia, J. [Javier]. (2008a). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1). <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>
- Coll, C. [César], Mauri, T. [Teresa] y Onrubia, J. [Javier]. (2008b). El análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por las TIC: una perspectiva constructivista. En E. Barberà, T. Mauri y J. Onrubia (Eds.), *La calidad educativa de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis*, 47-62. Ed. Graó.
- Coll, C. [César], Mauri, T. [Teresa] y Onrubia, J. [Javier]. (2008c). La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: Del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de

- uso. En C. Coll y C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación*, 74-103. Morata.
- Coll, C. [César] y Rodríguez Illera, J. L. [José Luis]. (2008). Alfabetización, nuevas alfabetizaciones y alfabetización digital: Las TIC en el currículum escolar. En C. Coll y C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*, 325-347. Morata.
- Collazo, M [Mercedes]; y Cabrera, C. [Carolina]. (2020). Primeros resultados Encuesta Coordinadores de Carreras: Situación de la enseñanza en línea. Unidad Académica, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.
<https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2020/08/EnsenanzaEnLinea-Encuesta.pdf>
- Collins, A. [Allan] y Halverson, R. [Richard]. (2010). The second educational revolution: rethinking education in the age of technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 18–27.
- Colomina, R. [Rosa], Onrubia, J. [Javier] y Rochera, M. J. [María José]. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*, 437-458. Alianza.
- Conole, G. [Grainne], de Laat, M. [Maarten], Dillon, T. [Teresa] y Darby, J. [Jonathan] (2008). “Disruptive technologies”, “pedagogical innovation”: What’s new? Findings from an in-depth study of students’ use and perception of technology. *Computers & Education*, 50(2), 511–524. doi:10.1016/j.compedu.2007.09.
- Cope, B. [Bill]. y Kalantzis, M. [Mary]. (2009). Ubiquitous learning: An agenda for educational transformation. En B. Cope y M. Kalantzis (Eds.), *Ubiquitous Learning*, 3- 14. University of Illinois Press.

- Creswell, J. [John]. (2013). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Crouch, M. [Mira] y McKenzie, H. [Heather]. (2006). The logic of small samples in interview-based qualitative research. *Social science information*, 45(4), 483-499.
- Curriel Pichardo, O. [Ochy]. (2014). Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial. En Mencia, I.; Luxán, M.; Legarreta, M.; Guzmán, G.; Zirion, I.; y Azpiazu Carballo, J. (Eds.). *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*, 22-45.
- Dabbagh, N. [Nada] y Castañeda, L. [Linda]. (2020). The PLE as a framework for developing agency in lifelong learning. *Educational Technology Research and Development*, 68, 1-15. 10.1007/s11423-020-09831-z.
- Dabbagh, N. [Nada] y Fake, H. [Helen]. (2017). Percepciones de los estudiantes universitarios sobre los Entornos Personales de Aprendizaje a través de un prisma de herramientas digitales, procesos y espacios. *Journal of New Approaches in Educational Research*. 6, 28-36. 10.7821/naer.2017.1.215.
- Dabbagh, N. [Nada] y Kitsantas, A. [Anastasia]. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 3–8.
- Davies, C. [Chris], Coleman J. [John], Selwyn, N. [Neil] y Crook, C. [Charles] (2008). *Theorising the benefits of new technology for youth: controversies of learning and development*. University of Oxford.
- Decreto 379/008 (2008). Uruguay. <https://psico.edu.uy/sites/default/files/page/2010/02/decreto-investigacion-con-seres-humanos>

[.pdf](#)

Decreto CM/813 (2009). Uruguay. <http://archivo.presidencia.gub.uy/web/decretos/2009/08/813.pdf>

Delbono, V. [Verónica]. (2019). El uso de las tecnologías digitales que forman parte de los entornos personales de aprendizaje de las estudiantes de la Escuela de Parteras. [Tesis de maestría, Universidad de la República].

Denis J. [Jerome] y Pontille D. [David]. (2015). Material Ordering and the Care of Things. *Science, Technology, & Human Values*, 40(3) 338-367. DOI: 10.1177/0162243914553129

Diconca, B. [Beatriz]. (2020). Editorial. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 7(2), 1-2.

DiGiacomo, D. [Daniela], Van Horne, K. [Katie], Van Steenis, E. [Erica] y Penuel, W. [William]. (2018). The material and social constitution of interest. *Learning, culture and social interaction*, 19, 51-60. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.04.010>

Dimaggio, P. [Paul], Hargittai, E. [Eszter], Celeste, C. [Coral] y Shafer, S. [Steven] (2004). From Unequal Access to Differentiated Use: A Literature Review and Agenda for Research on Digital Inequality (Report). *Social Inequality*, 355–400. <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:From+Unequal+Access+to+Differentiated+Use:+A+Literature+Review+and+Agenda+for+Research+on+Digital+Inequality#0>

Dirección General de Planeamiento [DGPlan], Universidad de la República. (2020). Principales resultados de la Encuesta a estudiantes de la Udelar para la evaluación de la propuesta educativa en la modalidad virtual del primer semestre 2020. https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2020/07/Resumen_Difusi%C3%B3n_Iforme_encuesta-estudiantes.pdf

- Downes, S. [Stephen]. (2007). Learning networks in practice. *Emerging Technologies for Learning*, 2, 19-27.
- Dreier, O. [Ole]. (1999). Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social. *Psicología y Ciencia Social*, 3(1), 30-51.
- Dreier, O. [Ole]. (2003). Learning in Personal Trajectories of Participation. En N. Stephenson, H. Radtke, R. J. Jorna y H. J. Stam (Eds.), *Theoretical Psychology. Critical Contributions*, 20-29. Captus University Publications.
- Dreier, O. [Ole]. (2008). *Psychotherapy in everyday life*. Cambridge University Press.
- Dreier, O. [Ole]. (2016). Conducción de la vida cotidiana. Implicaciones para la Psicología Crítica. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 2(2), 4-23.
<http://dx.doi.org/10.22402/j.rdiipycs.unam.3.1.2017.43.93-108>.
- Edwards, R. [Richard]. (2009). Introduction: Life as a learning context? En R. Edwards, G. Biesta y M. Thorpe (Eds.), *Rethinking contexts for learning and teaching. Communities, activities and networks*, 1–13. Routledge.
- Engel, A. [Anna], Bustos, A. [Alfonso], Saz, A. [Alexandra], Coll, C. [César]. (2012). La utilización de Espacios Personales de Trabajo y Aprendizaje -EPTA- en la formación universitaria. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 1(1).
<http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/14/6>
- Engel, A. [Anna] y Coll, C. [César]. (2022). Entornos híbridos de enseñanza y aprendizaje para promover la personalización del aprendizaje. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 25(1), 225–242. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31489>
- Engel, A. [Anna] y Coll, C. [César]. (2021). La Identidad de Aprendiz: el modelo de Coll y Falsafi. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 17(1), 1-12.

http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

- Engel, A. [Anna], Faure, J. [Jaime], Membrive, A. [Antonio], Merino, I. [Iris] y Coll, C. [César]. (2019). The influence of parents in the discursive construction of technology-mediated learning experiences. *Mind, Culture and Activity*, 26(4), 323-335. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1685549>
- Engel, A. [Anna] y Membrive, A. [Antonio]. (2018). Contextos de actividad, experiencias de aprendizaje y trayectorias personales. En C. Coll (Coord.), *La personalización del aprendizaje*, 19-22. Graó.
- Engel, A. [Anna], Membrive, A. [Antonio], Rochera, M. J. [María José] y Coll, C. [César]. (2018). In-and out-of-school activities and their influence on attitudes and expectations regarding science and technology. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 16(46), 631- 659.
- Engeström, Y. [Yrjö]. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
- Ercikan, K. [Kadriye]; y Roth, W-M. [Wolff-Michael]. (2006). What good is polarizing research into qualitative and quantitative? *Educational researcher*, 35(5), 14 – 23.
- Errandonea, G. [Gabriel]. y Orós, C. [Carla]. (2020). Descripción de la educación superior en Uruguay. Universidad de la República. Facultad de Ciencias, Comisión Sectorial de Enseñanza. ISBN: 978-9974-0-1746-7.
http://nemocosur.siu.edu.ar/webnucleo/publicaciones/NEIES_Mapeo_Uruguay.pdf
- Escobar J. [Jazmine] y Cuervo A. [Ángela]. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36, ISSN 1692-0023.
- Evered, R. [Roger], y Louis, M. [Meryl]. (1981). Alternative perspectives in the organizational sciences: “Inquiry from the inside” and “inquiry from the outside”. *Academy of Management Review*, 6(3), 385-395.
- Facer, K. [Keri]. (2011). *Learning Futures: Education, Technology and Social Change*. Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9780203817308>

Failache, E. [Elisa]; Katzkowicz, N. [Noemí]; y Machado, A. [Alina]. (2020). La educación en tiempos de pandemia. Y el día después. [en línea]. *Blog del Departamento de Economía*, 3 abril 2020.

<https://hdl.handle.net/20.500.12008/24008>

Fakhrutdinova, L. R. [Liliia Raifovna]. (2010). On the Phenomenon of "Perezhivanie". *Journal of Russian and East European Psychology*, 48(2), 31-47. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405480203>

Falsafi, L. [Leili]. (2011). Learner Identity a sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners. [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona].

http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Falsafi_Thesis.pdf

Falsafi, L. [Leili] y Coll, C. [César]. (2011). La construcción de la Identidad de Aprendiz: coordenadas espacio-temporales. En J. I. Pozo y C. Monereo (Coords.), *La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites*, 77-98. Narcea.

Falsafi, L. [Leili] y Coll, C. [César]. (2015). Influencia educativa y actos de reconocimiento. La Identidad de Aprendiz, una herramienta para atribuir sentido al aprendizaje. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 16-19.

http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

Falsafi, L. [Leili], C. Coll, [César] y Valdés, A. [Antonia]. (2010). Buenos estudiantes y aprendices competentes: la Identidad de Aprendiz como herramienta para la política y práctica educativa. Comunicación presentada en el *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas s. XXI*. Argentina.

Fauré J. [Jaime]. (2022). La re-co-construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje durante el último año de formación de futuros profesores. [Tesis de doctorado aprobada para su defensa, Universidad de Barcelona].

Fauré, J. [Jaime], Membrive, A. [Antonio], Álvarez-de León, A. [Alicia] y Largo, M. [Mariana] (22-29 de

- octubre de 2021). Abstracción y contextualización de experiencias subjetivas de aprendizaje como mecanismos para la construcción de la identidad profesional docente. [Comunicación oral]. *II Simposio Nacional y I Simposio Iberoamericano de Epistemología Cualitativa y Teoría de la Subjetividad*, Brasilia, Brasil.
- Fischer, G. [Gerhard]. (2000). Lifelong Learning - More than Training. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(3/4), 265-294.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], Banco Mundial [BM] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2022). Dos años después. Salvando a una generación. Grupo Banco Mundial. <https://www.unicef.org/lac/media/35631/file/Dos-anos-despues-salvando-a-una-generacion.pdf>
- Foucault, M. [Michel]. (1979). La Arqueología del Saber. Siglo XXI.
- García-Borés, J. [Josep]. (2015). Psicología cultural socioconstruccionista. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 153-158.
- García Dauder, D. [Dau]. (2019). Los feminismos como correctivos epistémicos en Psicología. Conferencia, Facultad de Psicología, Montevideo, Uruguay.
- García Dauder, D. [Dau]. (2018). Ciencia y feminismo. De la ignorancia oculta al saber silenciado. *Revista Mujeres y Salud*, 43, 24-26.
- García Dauder, D. [Dau], y Guzmán Martínez, G. [Grecia]. (2019). Locura y feminismo: viajes de sujeción y resistencia. *Átopos. Salud Mental, Comunidad Y Cultura*, (20), 57-82. Recuperado de http://www.atopos.es/images/atopos20/atopos20_5.pdf
- García Dauder, D. [Dau], y Ruiz Trejo, M. [Marisa]. (2019a). Epistemologías del fuera de campo. Repensando la investigación. Presentación, Montevideo, Uruguay.
- García Dauder, D. [Dau], y Ruiz Trejo, M. [Marisa]. (2019b). The rol of emotions in feminist research. En

- Eulalia Pérez Sedeño, Esther Mayoko Ortega, Lola Almendros y (S.) García-Dauder (eds.), *Knowledges, practices and activism from feminist epistemologies*, págs. 39-60. Vernon Press.
- Gee, J. [James]. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Geelan, D. [David]. (2006). *Undead theories. Constructivism, eclecticism and research in education*. Sense Publications.
- González Rey, F. [Fernando]. (2013). O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento [Vygotky's thinking: Contradictions, unfolding and development]. Hucitec.
- González Rey, F. [Fernando]. (2016). Vygotky's Concept of Perekhivanie in the Psychology of Art and at the Final Moment of His Work: Advancing His Legacy. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 305-314.
- Hall, S. [Stuart]. (2003). ¿Quién necesita 'identidad'?, En S. Hall y P. Du Gay. (Eds), *Cuestiones de identidad cultural*, 13-39. Amorrortu.
- Hammack, P. [Phillip]. (2008). Narrative and the Cultural Psychology of Identity. *Personality and Social Psychology Review*, 12(3), 222-247. <https://doi.org/10.1177/1088868308316892>
- Hammack, P. [Phillip]. (2011). Narrative and the politics of meaning. *Narrative Inquiry*. 21. 10.1075/ni.21.2.09ham.
- Hanna, P. [Paul]. (2012). Using internet technologies (such as Skype) as a research medium: a research note. *Qualitative Research*, 12(2), 239-242.
- Hart, J. [Jane]. [@C4LPT]. (24 septiembre 2018). This year I've produced an interactive (clickable) infographic of the Top 200 Tools for Learning 2018. <https://toptools4learning.com/infographic/> [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/C4LPT/status/1044253657829724161>
- Hecht, M. [Marijke], Crowley, K. [Kevin] y Knutson, K. [Karen]. (2019). Becoming a naturalist: Interest development across the learning ecology. *Science Education*, 103(3), 691-713.

<https://doi.org/10.1002/sce.21503>

Hernández González, O. [Osvaldo]. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252021000300002&lng=es&tlng=es.

Hernández-Sampieri, R. [Roberto], Fernández-Collado, C. [Carlos] y Baptista-Lucio, P. [Pilar]. (2014). Metodología de la Investigación. Sexta Edición. Mcgrawhill. *Journal of Petrology*, 369(1).

Hesse-Biber, S. [Sharlene]. (2010). Mixed Methods Research. The Guilford Press.

Hodges, C. [Charles], Moore, S. [Stephanie], Lockee, B. [Barb], Trust, T. [Torrey] y Bond, A. [Aaron]. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. Educause
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Howe, K. [Kenneth]. (2004). A Critique of Experimentalism. *Qualitative Inquiry*, 10(1), 42 – 61.

Instituto Nacional de Estadística [INE] y Agencia de Gobierno Electrónico y Sociedad de la Información y del Conocimiento [AGESIC]. (2016). Principales Resultados Encuesta Usos de las Tecnologías de la Información y Comunicación.
<https://www.ine.gub.uy/documents/10181/35933/Principales+Resultados+de+la+Encuesta+de+Usos+de+las+Tecnolog%C3%ADas+de+la+Informaci%C3%B3n+y+la+Comunicaci%C3%B3n+2016/d39637e9-a606-4084-ae3c-1d722df31b76>

Instituto Nacional de Estadística [INE] y Agencia de Gobierno Electrónico y Sociedad de la Información y del Conocimiento [AGESIC]. (2020). Principales Resultados Encuesta Usos de las Tecnologías de la Información y Comunicación.
<https://www.ine.gub.uy/documents/10181/691942/Encuesta+de+Usos+de+las+Tecnolog%C3%A>

- Jensen, M. [Morgens], y Guimarães, D. [Danilo]. (2019). Expanding dialogical analysis across (sub-)cultural backgrounds.
- Jeong, H. [Heisawn] y Hmelo-Silver, C. [Cindy] (2016). Seven Affordances of Computer-Supported Collaborative Learning: How to Support Collaborative Learning? How Can Technologies Help?, *Educational Psychologist*, 51(2), 247-265, DOI: 10.1080/00461520.2016.1158654
- Joffe, H. [Helene]. (2011). Thematic Analysis. En Harper, D. y Thompson, A. R. (Eds.), *Qualitative Research Methods in Mental Health and Psychotherapy: A Guide for Students and Practitioners*, 209-223. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119973249.ch15>
- Johnson, B. [Burke] y Onwuegbuzie, A. [Anthony]. (2004). Mixed method research: a research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Jornet, A. [Alfredo]; y Erstad, O. [Ola]. (2018). From learning contexts to learning lives: Studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, 1-25. <https://doi.org/10.1344/der.2018.33.1-25>
- Kaptelinin, V. [Victor]. (2013). Activity Theory. En M. Soegaard y D. Rikke Friis (Eds.), *The Encyclopedia of Human Computer Interaction*. Aarhus. <https://www.interaction-design.org/literature/book/the-encyclopedia-of-human-computer-interaction-2nd-ed/activity-theory>
- Kozulin, A. [Alex]. (2003). Psychological Tools and Mediated Learning. En Kozulin, A.; Gindis, B.; Ageyev, V.; y Miller, S. (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*, 15-38. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840975.003>
- Kühn, C. [Caroline]. (2017). ¿Están preparados los estudiantes para (re)diseñar su Entorno Personal de Aprendizaje? El caso del E-Dynamic.Space. *Journal of New Approaches in Educational Research*,

6(1), 11-19. doi:<http://dx.doi.org/10.7821/naer.2017.1.185>

Largo, M. [Mariana]. (2022). Los discursos sobre aprendizaje y ser un aprendiz en la construcción de la Identidad de Aprendiz. [Tesis de doctorado aprobada para su defensa, Universidad de Barcelona].

Largo, M. [Mariana]; Saballa, D. [Deydi]; Castelar, J. [Javier]; y Pereira, A. M. [Algeless Milka]. (2015). Procedimiento para la identificación y descripción de discursos sobre qué significa el aprendizaje y ser aprendiz en las construcciones discursivas de un foro de discusión en línea: un estudio piloto. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 26-31. http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

Lave, J. [Jean]. (1993). The practice of learning. En S. Chaiklin y J. Lave (Eds.), *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*, 3-32. Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511625510.002>

Lave, J. [Jean] y Wenger, E. [Etienne]. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge university press.

Leander, K. [Kevin], Phillips, N. [Nathan] y Taylor, K. H. [Katie Headrick]. (2010). The Changing Social Spaces of Learning: Mapping New Mobilities. *Review of Research in Education*, 34(1), 329–394. doi:10.3102/0091732X09358129

Legard, R. [Robin], Keegan, J. [Jill] y Ward, K. [Kit]. (2003). In-depth Interviews. En J. Ritchie y J. Lewis. *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers*, 138-169. SAGE publications.

Ley Nº18.331 de Protección de datos personales y acción de “Habeas Data” (2008). Uruguay. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18331-2008/29>

Leyva, X. [Xochitl] (2011). ¿Academia versus activismo? Repensarnos desde y para la práctica

- teórico-política. En Leyva, X.; Hernández, R.; Alonso, J.; Baez, M.; Escobar, A., Köhler, A., . . . Mignolo, W. (2011). Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado (Tomo II), 591-628. CIESAS, UNICACH, PDTG UNMSM.
- Lim, J. [Jieun], Newby, T. [Timothy]. (2021). Preservice teachers' attitudes toward Web 2.0 personal learning environments (PLEs): Considering the impact of self-regulation and digital literacy. *Educ Inf Technol* 26, 3699–3720. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10432-3>
- Looi, C. K. [Chee-Kit], Seow, P. [Peter], Zhang, B. [Baohui], So, H. J. [Hyo-Jeong], Chen, W. [Wenli] y Wong, L. H. [Lung-Hsiang] (2010). Leveraging mobile technology for sustainable seamless learning: a research agenda. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 154-169.
- López-Roldán, P. [Pedro] y Fachelli, S. [Sandra]. (2015). Metodología de la investigación social cuantitativa. Universidad Autónoma de Barcelona, https://ddd.uab.cat/record/129382https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2017/185163/metinvsocua_cap2-4a2017.pdf
- Martín, E. [Elena]. (2016). El aprendizaje a lo largo y amplio de la vida. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 366, 18-25. <https://doi.org/10.14422/pym.i366.y2016.003>
- Membrive, A. [Antonio]. (2022). La construcción de trayectorias personales de aprendizaje: conexiones entre experiencias de aprendizaje en múltiples contextos. [Tesis de doctorado no publicada, Universidad de Barcelona].
- Mercer, N. [Neil]. (2001). Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos (Vol. 39). Grupo Planeta (GBS).
- Mok, N. [Nelson]. (2017). On the concept of perezhivanie: A quest for critical review. En M. Fleer, F. Gonzales Rey y N. Veresov (Eds.), *Perezhivanie, emotions and Subjectivity. Advancing Vygotsky's Legacy*. Springer.

- Noguera, I. [Ingrid], García, I. [Iolanda], y Gros, B. [Begoña]. (2014). Just4Me: diseño pedagógico y funcional de un PLE para la autogestión del aprendizaje en distintos contextos. *Cultura y Educación*, 26(4), 660-695.
- Oates, J. [Jennifer]. (2015). Use of Skype in interviews: the impact of the medium in a study of mental health nurses. *Nurse researcher*, 22(4), 13-17.
- Oliveira, M. [Maria Claudia] y Guimarães, D. [Danilo]. (2016). [Presentación] Dossiê: Psicologia dialógica. *Psicologia USP*, 27(2), 165-167.
- Olivier, B. [Bill] y Liber, O. [Oleg]. (2001). Lifelong learning: The need for portable personal learning environments and supporting interoperability standards. The JISC Centre for Educational Technology Interoperability Standards, Bolton Institute.
- Opción (2018). Monitor de Opinión Pública sobre Uso de Redes Sociales. <http://www.opcion.com.uy/opinion-publica/?p=2110>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2016). Revisión comparativa de iniciativas nacionales de aprendizaje móvil en América Latina. El caso del Plan Ceibal de Uruguay. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000371268&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_1dca1b17-43c2-40df-b73e-64a04fd8c9c1%3F_%3D371268spa.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000371268/PDF/371268spa.pdf#%5B%7B%22num%22%3A44%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D
- Otzen, T. [Tamara] y Manterola, C. [Carlos]. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

- Parker, I. [Ian]. (1992). *Discourse Dynamics: Critical Analysis for Social and Individual Psychology*. (1a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315888590>
- Penuel, W. [William] y Wertsch, J. [James]. (1995). Vygotsky and identity formation: a sociocultural approach. *Educational Psychologist*. 30(2), 83-92. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3002_5
- Pereira, A. M. [Algeless Milka]. (2018). El impacto de las experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales de la información y la comunicación en la construcción de la Identidad de Aprendiz. [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Tesis_Pereira_2018.pdf
- Pereira, A. M. [Algeless Milka] y Díaz, D. [Darwin]. (2016). Enseñar y aprender en el marco de la nueva ecología del aprendizaje: la influencia de las TIC en las prácticas docentes. En F. Negreiros, A. Barcelar y A. M. Pereira (Eds.), *Educação e sociedade: construtos histórico-culturais*, 243-260. EDUFPI.
- Pérez Sedeño, E. [Eulalia], y García Dauder, D. [Dau]. (2017). Las "mentiras" científicas sobre las mujeres. Catarata.
- Pérez, A. [Alén]; y Podetti, M. [Manuel]. (2020). Informe: Incremento en el número de usuarios y actividad en el EVA durante la emergencia de covid 19. Primer Semestre 2020. Programa Entornos Virtuales de Aprendizaje, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República. <https://proeva.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2020/09/Informe-INCREMENTO-EN-EL-N%C3%9AMERO-DE-USUARIOS-Y-ACTIVIDAD-EN-EL-EVA-DURANTE-LA-EMERGENCIA-DE-COVID19-Primer-Semestre-de-2020.pdf>
- Plan Ceibal (2020). Plan Ceibal 2007 - 2019. <http://www.ceibal.edu.uy/>
- Poder Legislativo (1958). Ley Nº 12.549 Orgánica de la Universidad de la República.

<https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/ley-12549-organica-universidad-republica>

Poder Legislativo (2021). Ley N° 19978 Aprobación de normas para la promoción y regulación del teletrabajo. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19978-2021>

Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje [ProEVA]. (2020). Plan de Contingencia del Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje de la Udelar. <https://proeva.udelar.edu.uy/plan-de-contingencia-del-programa-de-entornos-virtuales-de-aprendizaje-de-la-udelar/>

Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje [ProEVA]. (2022). + EVA – Departamento de Apoyo Técnico Académico. [online] Proeva.udelar.edu.uy. <https://proeva.udelar.edu.uy/universidad-abierta/>

RADAR (2016). El Perfil del Internauta Uruguayo 2016. Resumen ejecutivo. <https://www.gruporadar.com.uy/site/wp-content/uploads/El-Perfil-del-Internauta-Uruguayo-2016-Resumen-Ejecutivo.pdf>

Reichardt, C. [Charles] y Cook, T. [Thomas]. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. En T. D. Cook y C. S. Reichardt (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, 25-58. Morata.

Ricoeur, P. [Paul]. (1984). *Time and narrative*, Volumen 1. University of Chicago press.

Ricoeur, P. [Paul]. (1991). Narrative identity. *Philosophy today*, 35(1), 73-81.

Rodés, V. [Virginia]. (2015). Políticas institucionales de desarrollo del entorno virtual de aprendizaje en la Universidad de la República. *Escenarios: educación superior*, 1, 54–64.

Rodés, M. [Virginia], Rodríguez, C. [Carolina], Pérez, C. [Alén], Fager, J. [José], Martínez, S. [Sabrina] y Huertas, A. [Agustina]. (2019). Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje de la Universidad

- de la República: 10 años apoyando la expansión de la enseñanza activa terciaria y universitaria en todo el territorio nacional. En *Ministerio de Educación y Cultura. Observatorio de Educación Virtual, 2018-2019. Territorios en expansión. Miradas sobre el uso educativo de los entornos virtuales de aprendizaje en Uruguay*, 52-56.
https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/inline-files/Observatorio_Imprinta_IMPO%20%281%29.pdf
- Rodes, V. [Virginia], Rodríguez, C. [Carolina], Garófalo, L. [Lucía] y Porta, M. [Mariana]. (2021). Formación docente en la emergencia: pedagogías del cuidado. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 8(1), 45-59. Epub 01 de junio de 2021. <https://doi.org/10.29156/inter.8.1.6>
- Roth, W. M. [Wolff-Michael] y Jornet, A. [Alfredo]. (2014). Towards a theory of experience. *Science Education*, 98, 106-126. <https://doi.org/10.1002/sce.21085>
- Roth, W. M. [Wolff-Michael] y Jornet, A. [Alfredo]. (2016). Perezhivanie in the light of the later Vygotsky's Spinozist turn. *Mind, Culture, and Activity*, 23, 315–324.
<https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186197>
- Ruiz Trejo, M. [Marisa], y García Dauder, D. [Dau]. (2018). Los talleres “epistémico corporales” como herramientas reflexivas sobre la práctica etnográfica. *Universitas Humanística*, 86(86), 55-82.
doi: 10.11144/javeriana.uh86.tech
- Saballa, D. [Deydi]. (2019). Los actos y el sentido de reconocimiento en la construcción de la Identidad de Aprendiz. [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona].
http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Tesis_Saballa_2019.pdf
- Sadin, E. [Éric]. (2017). La humanidad aumentada. La administración digital del mundo. Caja Negra.
- Sangrà, A. [Albert]., Raffaghelli, J. [Juliana] y Guitert-Catasús, M. [Montse]. (2019.) Learning ecologies through a lens: Ontological, methodological and applicative issues. A systematic review of the

- literature. *British journal of educational technology*, 50(4), 1619-1638.
- Saz, A. [Alexandra]. (2014). La construcción del conocimiento en entornos personales de aprendizaje. [Tesis de doctorado, Universidad d'Andorra, Sant Julià de Lòria].
<https://www.tdx.cat/handle/10803/283146#page=1>
- Saz, A. [Alexandra], Coll, C. [César], Bustos, A. [Alfonso] y Engel, A. [Anna]. (2011). The construction of knowledge in personal learning environments. A constructivist perspective.
- Schaffert, S. [Sandra] y Hilzensauer, W. [Wolf]. (2008). On the way towards Personal Learning Environments: Seven crucial aspects. *Elearning papers*, 9(2), 1-11.
- Schmelkes, S. [Silvia]. (2001). La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: Reflexiones a partir de tres estudios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(2), 1–13. <http://redie.uabc.mx/vol3no2/contents-schmelkes.html>
- Settles, I. [Isis]. (2004). When multiples identities interfere. The role of identity centrality. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 3(4), 487-500.
- Sfard, A. [Anna] y Prusak, A. [Anna]. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational researcher*, 34(4), 14-22.
- Sharpe, R. [Rhona] y Beetham, H. [Helen]. (2009). Understanding Student's Uses of Technology for Learning. Towards a creative appropriation. En R. Sharpe, H. Beetham y S. de Freitas (Eds.), *Rethinking Learning for a Digital Age. How Learners are shaping their own experience*, 85–99. Routledge.
- Sharples, M. [Mike]. (2015). Seamless learning despite context. En L-H. Wong, M. Milrad y M. Specht (Eds.), *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity*, 41–55. Springer.
https://doi.org/10.1007/978-981-287-113-8_2
- Solari, M. [Mariana]. (2015). El proceso de configuración de la identidad profesional de una orientadora

- educativa novel. Un estudio de caso [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].
<http://hdl.handle.net/10486/670955>
- Solari, M. [Mariana] y Martín, E. [Elena]. (2018). Voces que nos conforman. La construcción de la identidad profesional de una orientadora novel desde una perspectiva sociocultural. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 93(32,3), 61-80.
- Solari, M. [Mariana] y Martín, E. [Elena]. (2022). Teachers' Professional Identity Construction: A Sociocultural Approach to Its Definition and Research. *Journal of Constructivist Psychology*, 35(2), 626-655, DOI: 10.1080/10720537.2020.1852987
- Solari, M. [Mariana] y Merino, I. [Iris] (2018). La finalidad de la educación escolar hoy: formar aprendices competentes. En César Coll (Coord.), *La personalización del aprendizaje escolar*, 23-27. Graó.
- Stake, R. [Robert]. (1994). Case Studies. En N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, 236-247. Sage.
- Stets, J. [Jan], y Serpe, R. [Richard]. (2013). Identity Theory. En DeLamater, J., Ward, A. (eds). *Handbook of Social Psychology. Handbooks of Sociology and Social Research*, 31-60. 10.1007/978-94-007-6772-0_2. Springer.
- Schmelkes, S. [Sylvia]. (2001) La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: Reflexiones a partir de tres estudios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(3), 1-13. <http://redie.uabc.mx/vol3no2/contents-schmelkes.html>
- Teddlie, C. [Charles] y Tashakkori, A. [Abbas]. (2010). Overview of contemporary issues in mixed methods research. En: A. Tashakkori y C. Teddlie. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 1-41. Sage.
- Torres-Kompen, R. [Ricardo], Edirisingha, P. [Palitha], Canaleta, X. [Xavier], Alsina, M. [María] y Monguet, J. [Josep]. (2019). Personal learning Environments based on Web 2.0 services in higher

education. *Telematics and informatics*, 38, 194-206.

Terigi, F. [Flavia]. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Ministerio de Educación, Argentina.

Torres-Kompen, R. [Ricardo], Edirisingha, P. [Palitha] y Mobbs, R. [Richard]. (2008). Building Web 2.0-based personal learning environments - a conceptual framework. (Version 1). University of Leicester. <https://hdl.handle.net/2381/4398>

Tuana, N. [Nancy]. (2006). The Speculum of Ignorance: The Women's Health Movement and Epistemologies of Ignorance. *Hypatia*, 21(3), 1-19.

Universidad de la República [Udelar]. (2011). Ordenanza de estudios de grado y otros programas de educación terciaria. Dirección General Jurídica. Universidad de la República. Uruguay. <https://dgjuridica.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2021/10/Ordenanza-215.pdf>

Universidad de la República [Udelar]. (2013). VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado, año 2012. Principales características de los estudiantes de grado de la Universidad de la República en 2012. Dirección General de Planeamiento. Universidad de la República. Uruguay. <https://planeamiento.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/33/2019/02/VII-Censo-de-Estudios-antes-de-grado-2012.pdf>

Universidad de la República [Udelar]. (2018a). Estatuto del Personal Docente. Dirección General Jurídica. Universidad de la República. Uruguay. <https://dgjuridica.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2022/04/ESTATUTO-DOCENTE-APLICAR-A-PARTIR-ANO-2021.pdf>

Universidad de la República [Udelar]. (2018b). Perfil de ingreso de los estudiantes universitarios de grado. Generación 2016. Dirección General de Planeamiento. Universidad de la República. Uruguay.

https://planeamiento.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/33/2018/08/Informe-perfil-de-Ingresos_2016_30_06_2018_final.pdf

Universidad de la República [Udelar]. (2020a). Estadísticas Básicas 2019 de la Universidad de la República. Dirección General de Planeamiento. Universidad de la República. Uruguay.
https://planeamiento.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/33/2020/12/web_Estadisticas-basicas_2019.pdf

Universidad de la República [Udelar]. (2020b). Informe del Relevamiento Continuo de Estudiantes de grado de la Udelar Año 2018 #2 Caracterización laboral de los estudiantes. Dirección General de Planeamiento. Universidad de la República. Uruguay.
https://planeamiento.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/33/2020/11/2.-Forma-estudiantes_Trabajo.pdf

Universidad de la República [Udelar]. (2020c). Informe del Relevamiento Continuo de Estudiantes de grado de la Udelar Año 2018 #4 Caracterización sociodemográfica de los estudiantes. Dirección General de Planeamiento. Universidad de la República. Uruguay.
https://planeamiento.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/33/2020/12/4.-Forma-estudiantes_Caracterizacion-sociodemografica.pdf

Universidad de la República [Udelar]. (2020d). Síntesis Estadística Básica de la Universidad de la República. Dirección General de Planeamiento. Universidad de la República. Uruguay.
<https://planeamiento.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/33/2020/12/Sintesis-estadistica-2020-Web.pdf>

Universidad de la República [Udelar]. (2021a). Docentes de la Universidad de la República ya pueden activar sus licencias de Zoom. Comunicado COVID-19 n.º 28 Montevideo, 12 de abril de 2021.
<https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2021/04/Comunicado-covid-19-n28-f>

[irmado.pdf](#)

Universidad de la República [Udelar]. (2021b). Estudiantes de la Universidad de la República ya pueden activar licencias de Zoom.

<https://udelar.edu.uy/portal/2021/06/estudiantes-de-la-universidad-de-la-republica-ya-pueden-activar-licencias-de-zoom/>

Uruguay Digital y Presidencia, República Oriental del Uruguay. (s.f.-a). Agenda Uruguay Digital 2020. Transformación con equidad.

<https://www.gub.uy/agencia-gobierno-electronico-sociedad-informacion-conocimiento/politicas-y-gestion/programas/agenda-digital-del-uruguay>

Uruguay Digital y Presidencia, República Oriental del Uruguay. (s.f.-b). Agenda Uruguay Digital 2025. Sociedad digital resiliente.

<https://www.gub.uy/agencia-gobierno-electronico-sociedad-informacion-conocimiento/politicas-y-gestion/programas/agenda-digital-del-uruguay>

Usher, R. [Robin] y Edwards, R. [Richard]. (2007). Lifelong learning-signs, discourses, practices (Vol. 8). Springer Science/Business Media.

Valdés, A. [Antonia]. (2016). Experiencias clave en la construcción de la Identidad de Aprendiz. [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]

http://psyed.edu.es/archivos/grintie/TesisAVBLasExperienciasClaveAprendizaje_16_10_15.pdf

Valdés, A. [Antonia], Coll, C. [César] y Falsafi, L. [Leili]. (2016). Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias clave de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 153, 168-184.

http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2016-153-168-184

Valtonen, T. [Teemu], Hacklin, S. [Stina], Dillon, P. [Patrick], Vesisenaho, M. [Mikko], Kukkonen, J. [Jari] y

- Hietanen, A. [Aija]. (2012). Perspectives on personal learning environments held by vocational students. *Computers & Education*, 58(2), 732–739
- van Harmelen, M. [Mark]. (2006). Personal Learning Environments. En *Proceedings of the Sixth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*, 815-816.
<https://pdfs.semanticscholar.org/c9bf/f53ff65f59b451a13b429d9e72d333423fe9.pdf>
- van Harmelen, M. [Mark]. (2008). Design trajectories: four experiments in PLE implementation. *Journal Interactive Learning Environments*, 16, 35-46.
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10494820701772686?scroll=top&needAccess=true>
- Veresov, N. [Nikolay]. (2016). Perezhivanie as a phenomenon and a concept: questions on clarification and methodological meditation. *Cultural-historical psychology*, 12(3), 129-148.
<https://doi.org/10.17759/chp.2016120308>.
- Vygotsky, L. [Lev]. (1971/1925). *The Psychology of Art / Lev Semenovich Vygotsky*; Introducción por A.N. Leontiev; Comentarios por V.V. Ivanov; Traducido del Ruso por Scripta Technica. M.I.T. Press.
- Vygotsky, L. [Lev]. (1987). Speech and Thinking. En: R. Rieber y A. Carton (Eds.), L. S Vygotsky, *The Collected Works of L.S. Vygotsky*, 1, 39-285. Plenum Press.
- Vygotsky, L. [Lev]. (1994/1934). The problem of the environment. En R. van der Veer y J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader*, 338–354. Blackwell Publishers.
- Vygotsky, L. [Lev]. (1998/1932-1934). The crisis at age seven. En R. W. Rieber (Ed.), *The collected works of L. S. Vygotsky (Vol. 5): Child psychology*, 289-296. Plenum Press.
- Wang, M. [Min]. (2020). “It is a constant struggle of trying to ‘stick to my roots’”: a narrative analysis of an immigrant’s identities-in-making. *Critical Inquiry in Language Studies*, 17(3), 166-185.
<https://doi.org/10.1080/15427587.2020.1713786>

- Wertsch, J. [James]. (1988). Vygotsky y la formación social de la mente. *Cognición y Desarrollo Humano*. Paidós.
- Wertsch, J. [James]. (1993). Voces de la Mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada. Visor.
- Wertsch, J. [James]. (2007). Mediation. En H. Daniels, M. Cole y J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky*, 178–192. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CCOL0521831040.008>
- Wertsch, J. [James], del Río, P. [Pablo] y Álvarez, A. [Amelia]. (1995). Sociocultural Studies of Mind. 10.1017/CBO9781139174299.002.
- White, D. [David] y Le Cornu, A. [Alison]. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9). <https://doi.org/10.5210/fm.v16i9.3171>
- Willig, C. [Carla]. (2013). Introducing qualitative research in psychology. 3ª ed. Open University Press.
- Wilson, S. [Scott], Liber, O. [Oleg], Johnson, M. [Mark], Beauvoir, P. [Phil] y Sharples, P. [Paul]. (2007). Personal Learning Environments: challenging the dominant design of educational systems. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 3(2).
http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/247/229
- Wong, L-H. [Lung-Hsiang]. (2012). A learner- centric view of mobile seamless learning. *British Journal of Educational Technology*, 43(1), 19-23. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01245.x>
- Wong, L-H. [Lung-Hsiang] y Looi, C. K. [Chee Kit]. (2011). What seams do we remove in mobile-assisted seamless learning? A critical review of the literature. *Computers y Education*, 57(4), 2364-2381.
Lung-Hsiang Wong 黄龙翔 Nanyang Technological University Chee-Kit Looi Nanyang Technological University.
- Wong, L-H. [Lung-Hsiang], Milrad, M. [Marcelo] y Specht, M. [Marcus]. (Eds.) (2015). Seamless Learning

in the Age of Mobile Connectivity. Springer-Verlag.

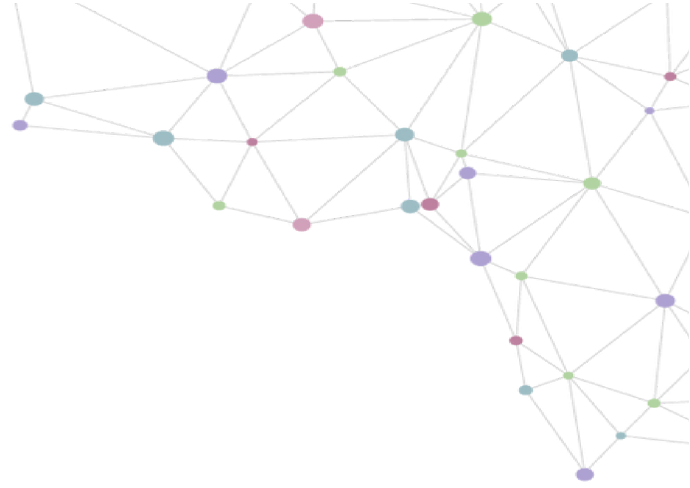
Wortham, S. [Stanton]. (2004). From good student to outcast: The emergence of a classroom identity.

Ethos, 32(2), 164-187.

Wortham, S. [Stanton]. (2006). Learning identity: The joint emergence of social identification and academic learning. Cambridge University Press.

Yin, R. [Robert]. (2006). Case Study Methods. En J. L. Green, G. Camilli, P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of*

Complementary Methods in Education Research, 111–122.




Apéndices



APÉNDICE 1. Síntesis de los artículos sobre entornos personales de aprendizaje en el ámbito nacional

Tipo	Autoría/Año	Título	Síntesis
Tesis de Maestría	Delbono González, Verónica (2019)	El uso de las tecnologías digitales que forman parte de los entornos personales de aprendizaje de las estudiantes de la Escuela de Parteras	<p>Las tecnologías digitales se han incorporado en la enseñanza, en todos los niveles con propósitos didácticos, mediadores de la comunicación e interacción, flexibilizando el acceso a la información y conocimiento a partir de cualquier dispositivo, en cualquier momento y lugar. Creemos conveniente reflexionar acerca de los usos que se da a la tecnología digital para la enseñanza y para el aprendizaje, considerando que los procesos de enseñanza no son iguales a los de aprendizaje, es decir, no se aprende todo lo que se enseña ni se enseña todo lo que se aprende. Por consiguiente, es importante conocer los usos que el estudiantado realiza de las tecnologías digitales en general y cómo influye el contexto educativo, a través de las propuestas de enseñanza y prácticas docentes en la incorporación y apropiación de las tecnologías digitales para el desarrollo de entornos personales de aprendizaje. Esta tesis da cuenta de la investigación que se realizó en el marco de la Maestría en Enseñanza Universitaria, en la línea temática de la didáctica, en el contexto de la enseñanza de Ciencias de la Salud. Como objetivo se planteó conocer cómo se configuran los entornos personales de aprendizaje de las estudiantes de la Escuela de Parteras, identificando las tecnologías digitales que los integran, sus usos, apropiación e integración a los procesos de aprendizaje formales e informales. Con ese propósito se adoptó, dentro del paradigma interpretativo, una metodología cualitativa a partir de la Teoría Fundamentada. Adentrándose en la perspectiva socioetnográfica, se aplicó a once casos, estudiantes de la Escuela de Parteras, una entrevista biográfica y otra focalizada, a través de las que se logró conocer y posteriormente reconstruir cómo las estudiantes perciben y conectan en sus trayectorias vitales y académicas, los procesos, estrategias y herramientas incorporadas en sus entornos personales de aprendizaje. Los resultados muestran la construcción de tres categorías emergentes: Identidad, Currículum y Aprendizaje, las que mediante la variación de sus propiedades y dimensiones permiten establecer las relaciones explicativas de la conformación de los entornos personales de aprendizaje de las estudiantes del campo disciplinar de la partería. A partir de ellas se propone un modelo teórico que da cuenta de que el campo</p>

Tipo	Autoría/Año	Título	Síntesis
			disciplinar resulta determinante en los procesos de aprendizaje, influyendo en la incorporación de ciertas tecnologías con fines educativos, adoptando procesos de comunicación mediadores de vínculos interpersonales que promueven aprendizajes colaborativos, desarrollados a partir de características de la construcción de sus identidades.
Artículo Académico	Rodríguez Enríquez, Carolina Doninalli, Marián (2021)	Innovando en tiempos de Pandemia: estrategias de enseñanza enriquecidas con tecnologías dirigidas a estudiantes de ciencias de la salud en redes sociales	La experiencia que relatamos corresponde al re-diseño y dictado de una Unidad Curricular Optativa de Licenciatura de Facultad de Enfermería, y electiva para otras Facultades del área de ciencias de la salud de la Universidad de la República, Uruguay. Con el nombre Uso adecuado de redes sociales: una responsabilidad ciudadana, se plantea conformar el perfil de egreso contribuyendo a la comprensión epistemológica de la disciplina e interacción con la sociedad en la era digital a partir del intercambio y producción de contenidos en y para los espacios donde se encuentra y comunica la sociedad. Diseñada en modalidad semipresencial y a través de redes sociales, debió ser codiseñada ante el contexto de Pandemia que caracterizó el año 2020 para dictarse en línea. El Entorno Virtual de Aprendizaje, designado por la Universidad de la República, dio soporte a los intercambios y al trabajo grupal. La asignatura se dictó en línea con un sistema de asesoramiento pedagógico por parte de los docentes a cargo durante todo el proceso. La metodología de enseñanza se basó en una dinámica de participación-acción y trabajo colaborativo. Los resultados cuantitativos indican que el 73% de los estudiantes aprobaron el curso. A su vez el alcance cualitativo muestra alto interés por la mejora de las prácticas en redes sociales como ciudadanos y futuros profesionales, alcanzado a partir de la reflexión de esta práctica al ocupar el lugar de prosumidores de contenidos en redes sociales.
Artículo Académico	Tapia-Repetto, Gabriel Gutierrez, Carla Tremillo-Maldonado, Omar (2019)	Nuevas tecnologías en educación superior. Estudio de percepción en estudiantes acerca del uso de WhatsApp y entornos virtuales de aprendizaje (Plataforma Moodle)	El presente trabajo tiene como finalidad la valoración estudiantil respecto al uso de WhatsApp (WAP) y los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) en la Facultad de Odontología (FO), de la Udelar (Montevideo – Uruguay). Se realizó estudio descriptivo observacional en estudiantes de la generación 2016 - FO - UdelaR. Se utilizó una encuesta con 5 ítems en relación a tres aplicaciones tecnológicas (WhatsApp, Plataforma Moodle y Polimedias), fueron valorados de 0-12 puntos. En WhatsApp se consultó acerca de la posibilidad de consultar dudas, compartir imágenes, informarse, interactuar con el docente y compañeros, dando como resultado en cada ítem un puntaje promedio de 10.77-10.63- 10.63-10.63 y 9.20 respectivamente. En EVA se consultaron los mismos ítems salvo el dos (fue acceder a presentaciones de clase), recibiendo un puntaje promedio de 8.53-11.27-10.33-9.47 y 5.53. Se percibe un alto grado de aceptación entre las diferentes tecnologías, con un mayor grado de aceptación en cuanto a la comunicación de WhatsApp frente a la plataforma Moodle.



APÉNDICE 2. Pauta de entrevista sobre construcción de la Identidad de Aprendiziz en entornos personales de aprendizaje digitales de estudiantes de la Universidad

1. Identificación

Cada estudiante seleccionado para realizar una entrevista será identificado siguiendo el siguiente formato: Edad_ inicial del Género_sigla de Área de la Udelar_ avance en la carrera (bajo o alto)_3 últimos dígitos del documento de identidad).

Aquí proporcionamos un ejemplo de cómo sería el identificador que encabece una entrevista: IDENTIFICADOR: Ej.: 35_F_ASA_alto_154

2. Saludo

- Agradecemos su participación.
- Seguido, hacemos la presentación de la investigación, de la universidad e interés general de la tesis “se trata de un estudio que quiere profundizar sobre los entornos personales de aprendizaje digitales de estudiantes universitarios, es decir los dispositivos, redes sociales y aplicaciones digitales que utilizan en su vida cotidiana y en actividades relacionadas con el contexto de la Udelar, y cómo influyen estas experiencias de aprendizaje en la construcción de la Identidad de Aprendiziz”.

- Hacemos énfasis en el carácter confidencial del contenido de la entrevista, en este sentido, será muy importante decir que la identidad de los entrevistados la conocerá el investigador y las informaciones serán tratadas de forma anónima.
- Recalamos que el uso de lo que se diga en el transcurso de la entrevista se hará para efectos de la investigación exclusivamente y no se comentará con ningún actor universitario relacionado con su trayectoria académica dentro de la Institución, ni con ninguna otra persona no relacionada con el estudio.
- Importante decir que no hay respuestas incorrectas, todo lo que el participante diga es de interés.
- Informamos que la entrevista tendrá una duración de 50 min aproximadamente, y será grabada en audio a través de la propia plataforma de videollamada.
- SE SOLICITA CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA DE FORMA VERBAL.

3. Desarrollo de la entrevista

3.1. Antecedentes a partir del cuestionario

	Dimensión	Aproximación	Categorías
Dispositivos, Aplicaciones y Redes Sociales Digitales (TDIC)	Uso y frecuencia de uso.	Promedio de todas las respuestas en las que se solicita indicar los TDIC que usa y con qué frecuencia lo hace.	1. ALTA VALORACIÓN + ALTOS USOS 2. ALTA VALORACIÓN + BAJOS USOS 3. BAJA VALORACIÓN + ALTOS USOS 4. BAJA VALORACIÓN - BAJOS USOS
	Valoración de la experiencia.	Promedio de todas las respuestas en las que se solicita la valoración del grado de competencia, motivación o satisfacción, en relación al uso de TDIC en la realización de actividades de la Udelar.	
	Aprendizajes	Criterio cualitativo complementario Priorización de las respuestas a la pregunta "Indica QUÉ consideras que	1. Autoconocimiento (aprender de ti mismo/a, tus características, fortalezas, debilidades, etc.).

		APRENDES utilizando estos dispositivos digitales” en el siguiente orden:	<ol style="list-style-type: none"> 2. Contenidos académicos (aprendizajes promovidos o motivados por la participación en instituciones educativas) 3. Contenidos culturales (artes, música, literatura, etc.) 4. Relaciones interpersonales (cómo vincularse con otros/as, modos y maneras de comunicarse, etc.) 5. Valores humanos (solidaridad, honestidad, cooperación, etc.) 6. Temas de interés personal (cocina, deportes, viajes, ocio, etc.)
--	--	--	---

3.2. Dimensiones de análisis

Foco	Dimensión	Sub- Dimensión
1. ESA con TDIC	1.1. Experiencias cotidianas y de aprendizaje con uso de TDIC digitales.	1.1.1. Características de los TDIC digitales que más utilizas en general y para aprender.
		1.1.2. Características de las actividades de aprendizaje más frecuentes asociadas a los usos de TDIC digitales.
		1.1.3. Emociones relacionadas a las actividades más frecuentes asociadas a los usos de TDIC digitales.
		1.1.4. Efectos de la/s experiencia/s en relación con los significados sobre sí mismo como aprendiz.
	1.2. Aprendizajes realizados como resultado de la participación en actividades que implican o implicaron el uso de TDIC.	1.2.1. Identificación de los aprendizajes resultantes de la participación en la/s actividad/es.
		1.2.2. Grado de adecuación de los aprendizajes realizados a las expectativas iniciales de los sujetos entrevistados.
		1.2.3. Interés y utilidad de los aprendizajes realizados.
		1.2.4. Aprendizajes construidos en la experiencia, importancia atribuida a los mismos.

Foco	Dimensión	Sub- Dimensión
	1.3. Conexiones entre experiencias de aprendizaje con TDIC, realizadas dentro y fuera de la Udelar.	1.3.1. Conexiones entre los aprendizajes dentro-fuera: utilidad de lo que se aprende fuera para lo que se hace dentro, utilidad de lo que se aprende dentro para lo que se hace fuera.
		1.3.2. Continuidad / discontinuidad entre los aprendizajes dentro-fuera: interés y toma en consideración por los profesores de lo que se aprende fuera; interés de los profesores por la utilidad para fuera de lo que se hace / aprende dentro.
		1.3.3. Comparación entre los aprendizajes dentro-fuera: se aprende lo mismo o cosas diferentes, dónde se aprende más, dónde es más importante y útil lo que se aprende, para qué sirve lo que se aprende dentro
		1.3.4. Comparación entre las actividades de aprendizaje dentro-fuera: se aprende de la misma manera o de manera diferente, se utilizan o no los mismos instrumentos, recursos y medios dentro y fuera, semejanzas y diferencias en cómo se aprende dentro y fuera.
		1.3.5. Comparación de la visión de uno mismo como aprendiz dentro-fuera: dónde es más divertido lo que se aprende, dónde requiere más esfuerzo aprender, dónde le resulta más fácil.
2. Significados sobre uno mismo como aprendiz.	2.1. Reconstrucción de significados sobre uno mismo como aprendiz.	2.1.1. Valoración de los aprendizajes realizados mirando al pasado, al presente y al futuro.
		2.1.2. Puesta en relación de las situaciones y actividades de aprendizaje y de los aprendizajes realizados con situaciones, actividades, experiencias y aprendizajes previos.
		2.1.3. Interés, utilidad y relevancia de las situaciones y actividades de aprendizaje y de los aprendizajes realizados para la actividad cotidiana habitual, así como para los proyectos de futuro, de los sujetos entrevistados.
		2.1.4. Características más sobresalientes como aprendiz.
		2.1.5. Capacidad percibida para gestionar el aprendizaje (para preguntar, buscar respuestas...).
		2.1.6. Los intereses/motivos por aprender –o no- ciertos contenidos de aprendizaje (sentido).
		2.1.7. Proyección de aprendizaje y de ser reconocido por otros (o de reconocerse) como un aprendiz con ciertas características (cómo cree que lo ven otras personas, familia,

Foco	Dimensión	Sub- Dimensión
		profesores y amigos).
		2.1.8. Sentido del reconocimiento: visión de una mismo como aprendiz y la capacidad para aprender en diversas situaciones y circunstancias.
		2.1.9. Cambios en la manera de entender en qué consiste aprender y cómo se aprende.

3.3. Posibles preguntas para las dimensiones de análisis

Dimensión	Preguntas posibles
1.1. Experiencias cotidianas y de aprendizaje con uso de TDIC digitales.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Recuerdas alguna experiencia en especial usando TDIC digitales, ya sea satisfactoria o no, en la que hayas aprendido algo? <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿De qué se trató esa experiencia? ○ ¿Dónde y cuándo ocurrió? ○ ¿Cuál fue tu interés por participar? ○ ¿Cuál era el objetivo? ○ ¿Quiénes participaron? ○ ¿Qué recursos o materiales se utilizaban? ○ ¿Cómo te sentiste en esa experiencia? ○ ¿Cómo te sientes ahora al recordarla? ○ ¿Qué aprendiste? ○ ¿Cómo valoras tu desempeño en estas actividades? ○ ¿Qué dijeron las personas sobre tu desempeño en esta actividad? ○ ¿Qué importancia tiene esta experiencia para ti? ○ ¿Consideras que has aprendido mucho/medio/poco haciendo en esta/s actividad/es? ¿Qué has aprendido? ○ Hubo un “antes” y un “después” para ti a partir de esta experiencia ¿qué cambió en ti, en tus intereses, en la forma cómo enfrentas las situaciones de aprendizaje, etc.? ¿Porqué? ○ ¿Ha cambiado en algo tu visión de vos mismo como aprendiz antes y después de la/s experiencia/s de aprendizaje en actividades con uso de TDIC digitales? ○ ¿Piensas que hubieras podido aprender más si hubiera algo diferente? ¿Qué debería haber sido diferente para aprender más?
1.2. Aprendizajes realizados como resultado de la participación en actividades que implican o implicaron el uso de Dispositivos digitales, App y RS digitales.	

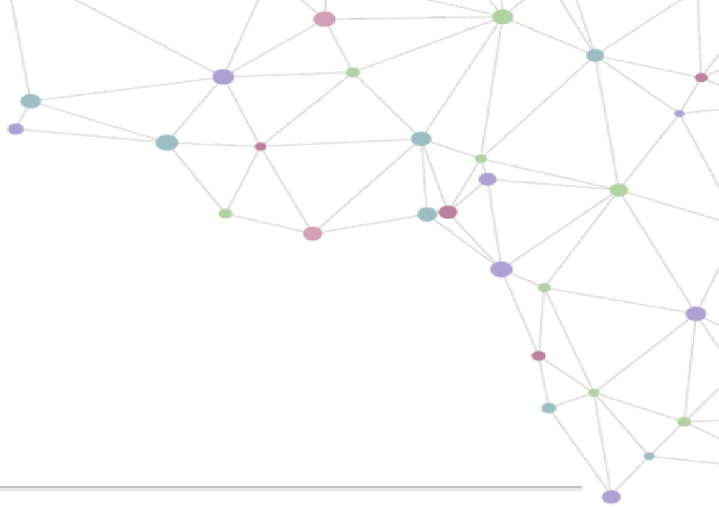
Dimensión	Preguntas posibles
	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Porqué utilizas estos TDIC digitales (según lo contestado en el cuestionario)? ¿Qué cosas te permite o facilita que te motivan a usarlos? ¿Qué aspectos no te atraen, te dificultan o te parecen mejorables? ¿Porqué? - ¿Pensas que te resulta más fácil o más difícil utilizar TDIC digitales para aprender que a tus compañeros? ¿Por qué? <ul style="list-style-type: none"> o ¿Pensas que aprendes más o menos que tus compañeros con su uso? ¿Cómo sabes que has aprendido más/menos que ellos? - En función de las respuestas del formulario <ul style="list-style-type: none"> o ¿Qué tipo de relacionamiento mantienes con las personas con las que te comunicas con los TDIC digitales (ayuda, colaboración, competición, indiferencia...)? ¿Qué tipo de diálogos o comunicación se genera? - ¿Los utilizás para actividades que antes ya hacías, pero ahora las haces con estos TDIC digitales ó las comenzaste a realizar a partir de su uso? - ¿Ha sido igual o te parece que hay alguna diferencia entre las actividades de aprendizaje con y sin uso de dispositivos, app y RS digitales? - ¿Las actividades de aprendizaje con uso de TDIC digitales te generan ganas de participar en más actividades de ese tipo, saber más sobre lo que estás aprendiendo, y/o saber más sobre esas herramientas o por el contrario? <ul style="list-style-type: none"> - Lo que has aprendido en actividades con TDIC digitales, ¿te ha hecho pensar en algo que ya habías hecho/aprendido antes? ¿En qué? ¿Me lo explicas? - Si tuvieras que decir las dos o tres cosas más importantes de todo lo que has aprendido utilizando dispositivos, App y RS digitales ¿qué elegirías? ¿por qué? ¿Pensas que estas cosas importantes que has aprendido te servirán cuando tengas que hacer otras actividades diferentes y aprender otras cosas?
<p>1.3. Conexiones entre experiencias de aprendizaje con Dispositivos digitales, App y RS en línea, realizadas dentro y fuera</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué haces habitualmente cuando no estás en la Universidad? <ul style="list-style-type: none"> o ¿Qué es lo que más te gusta hacer? o ¿Se parece/tiene relación a lo que haces en la Universidad o es muy diferente? ¿En qué se parece/diferencia? ¿Podes darme algunos ejemplos? o Los/as profesores/as, ¿te preguntan alguna vez lo que haces cuando no estás en la Udelar? ¿lo comentás en clase? ¿hay espacio para hacerlo? Aunque no te lo pregunten, ¿vos alguna vez lo contas? o Y con tus amigos/as, compañeros/as de clase, ¿comentan lo que hacen cuando no están en la Udelar? o ¿Te ha pasado de coincidir en intereses por fuera de la Udelar con compañeros/as y comenzar a compartirlos juntos? ¿Te ha pasado comenzar a interesarte por alguna actividad fruto de que un compañero/a compartiera su interés o a la inversa? - ¿Aprendes algo haciendo esas actividades fuera de la Udelar?

Dimensión	Preguntas posibles
de la Udelar.	<ul style="list-style-type: none"> ○ ¿qué aprendes? Eso que aprendes, ¿te sirve/es útil cuando tenes que hacer actividades de la Udelar? ○ ¿Por lo general es siempre así: lo que aprendes fuera de la Udelar, te sirve/no te sirve para lo que luego haces en la Udelar? ¿Podes darme algunos ejemplos? - ¿Es importante para vos lo que aprendes en la Udelar? ¿Por qué? <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Consideras que es adecuado a lo que te querés dedicar? ○ ¿Pensas que las cosas que aprendes fuera de la Universidad también son importantes? ○ ¿Podes decirme algo que hayas aprendido fuera de la Udelar que pienses que ha sido muy importante para vos? ¿Por qué ha sido/es importante? - Y lo que aprendes en la Udelar, ¿te sirve para aprender/hacer mejor algo afuera de la Udelar? <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Y para hacer algo fuera que antes no sabías/podías hacer? ¿Por ejemplo? ○ ¿Y para entender mejor algo de lo que pasa o de lo que te pasa cuando haces otras cosas? ¿Por ejemplo? - ¿En general, dónde te resulta más fácil aprender, en la Udelar o fuera? - ¿A vos te parece, tu/s profesor/a/es/as están conformes con lo que aprendes en la Udelar? <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Vos cómo te sentís respecto a tus aprendizajes? ¿Y a tu rendimiento? ○ ¿Sabes cuál es la opinión de tu familia/amigos respecto a esto?
2.1. Reconstrucción de significados sobre uno mismo como aprendiz.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo te describirías a vos mismo/a como aprendiz? <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿En qué situaciones consideras que aprendes más/menos? ¿Cómo describirías estas situaciones? ¿Cómo te sientes en estas situaciones? ○ ¿Cómo evalúas tu capacidad para aprender?, ¿cuáles son los aspectos que consideras como tus fortalezas? ¿cuáles como tus debilidades? ○ ¿En general, vos que dirías: te entusiasma y te emociona aprender, te deja indiferente o te parece más bien pesado y aburrido? ○ ¿Qué te hace sentir motivado/a para aprender? ¿cuáles son tus mayores intereses para aprender? ¿hay alguna actividad de aprendizaje que hagas en este momento por obligación? Y ¿dentro de la Udelar? ○ Cuando tenes que enfrentarte a situaciones de aprendizaje nuevas para vos ¿cuál es tu reacción? ¿qué haces para llevarla adelante? ○ ¿Cuáles son las situaciones en las que consideras que es más fácil/difícil para ti aprender? Específicamente en la Udelar ¿cuáles? Y ¿por qué crees que ha sido así? ○ ¿Cuáles son las situaciones en las que sientes que para vos es favorable aprender? Y cuando no tienes esas condiciones/situaciones favorables ¿qué haces?

Dimensión	Preguntas posibles
	<ul style="list-style-type: none"> - Si retrocedes en el tiempo 5 años, crees que has cambiado en tu manera de aprender (Tus intereses, las actividades, tus características personales, etc.) - Y si te ves hacia futuro, en 5 años, ¿crees que habrás cambiado en algo en relación a lo que aprendes y cómo lo haces actualmente? - ¿Te preocupa lo que piensen tus profesores sobre si eres un buen estudiante y trabajas y aprendes mucho en la Udelar? ¿Y lo que piensen tus pares? ¿Y lo que piensen tus amigos? - Si te pusieras en el lugar de tus profesores ¿qué dirías de ti, cómo eres aprendiendo? <ul style="list-style-type: none"> ○ En el lugar de tu padre/madre. ○ En el lugar de tus amigas/os. ○ En el lugar de tus compañeros/as de la Udelar. - ¿Quieres añadir algo más sobre tus experiencias respecto a los temas abordados?

4. Cierre de la entrevista

- ¿Hay algo más relacionado con los temas de la entrevista que quieras agregar antes de finalizar?
- ¿Es la primera vez que hablas sobre ti mismo/a como aprendiz?
- ¿Has tenido otras experiencias de hablar sobre cómo eres cuando estás aprendiendo?
- ¿Cómo te has sentido haciendo la entrevista?
- Finalizamos respondiendo las preguntas e inquietudes de los participantes (si las hay).
- Insistimos en la garantía del anonimato de la información.
- Agradecemos nuevamente la participación.



APÉNDICE 3. Protocolo de análisis de las entrevistas

La finalidad general de la investigación que compartimos a través de esta tesis radica en contribuir al desarrollo teórico y metodológico de las nociones de Identidad de Aprendiz y Entorno Personal de Aprendizaje (EPA), así como a sus implicaciones para la práctica educativa, mediante la identificación y análisis de los EPA de estudiantes de grado de la Udelar y de sus relaciones con los procesos de construcción de la Identidad de Aprendiz.

Para el logro de esta finalidad, así como el de los objetivos que se desprenden de ella, hemos diseñado un estudio de método mixto. Primero, exploramos los EPA digitales a través de un cuestionario autoadministrado al total de la muestra; luego mantenemos un encuentro en formato de entrevista en profundidad semidirigida con algunas de las personas participantes. La sinergia de ambos instrumentos y el análisis transversal de la información que construyen es fundamental para la coherencia en nuestra investigación, así como para dar respuesta a las preguntas de investigación que surgen de nuestros objetivos.

Sintética y específicamente, en función del análisis de las entrevistas, los nodos generales que nos guían para responder a las preguntas planteadas son:

1. Elementos que se destacan en las ESA, especialmente en el uso de TDIC para aprender en general y en la Udelar (nodo TDIC/ESA).
2. Significados de una misma como aprendiz que re-co-construyen las personas participantes, elementos característicos del discurso, y el papel de TDIC en las ESA (nodo TDIC/Identidad de Aprendiz).

Para ello, llevaremos a cabo un procedimiento de análisis temático con dos focos:

1. las experiencias subjetivas de aprendizaje con TDIC, y
2. los significados de una misma como aprendiz.

Asimismo, en un segundo nivel se codificará, para ambos focos:

3. las características de las experiencias subjetivas de aprendizaje y de los significados de

una misma como aprendiz que aparecen en la re-co-construcción discursiva.

Figura 1.

Focos y niveles de análisis de las entrevistas

FOCOS	
1. ESA con TDIC	2. Significados de una misma como aprendiz
NIVEL 1	
1.1. Identificación de los fragmentos que re-co-construyen ESA con TDIC	2.1. Identificación de los fragmentos que contienen significados de sí misma como aprendiz.
NIVEL 2	

Caracterización de ESA con TDIC y de significados de una misma como aprendiz a partir de los elementos que aparecen en la re-co-construcción discursiva.

Por tanto, este documento contiene tres propuestas de análisis diferentes que comparten una lógica de aplicación y serán utilizados sobre el mismo conjunto de datos. En las secciones que continuán desarrollaremos cada uno de estos niveles, profundizando en los diferentes conceptos que los sustentan, y dando cuenta de la propuesta de análisis correspondiente.

Antes de profundizar en cada una de estas propuestas es necesario explicar que, como las ESA re-co-construidas en las entrevistas siempre aparecen en el marco de un nodo temático, es decir, en el hilo de una conversación que viene desarrollando unas preguntas sobre los temas de interés para la investigación, a estos temas de conversación los llamaremos *ejes temáticos*. Constituyen el hilo que nos permite entender de qué se estaba hablando en el momento en el que emergen las ESA. La función de los ejes temáticos es segmentar la entrevista en diferentes partes, en función de identificar las temáticas centrales de conversación a lo largo de la misma, en coherencia con el procedimiento de análisis temático propuesto en el Método de esta investigación. Esta identificación permite tener un pantallazo claro de los tópicos temáticos de la entrevista a través de una búsqueda sencilla, lo que puede facilitar su

organización y clasificación, así como identificar los temas que más se repiten, y cuáles son los códigos que más o menos co-ocurren en cada eje identificado, así como entre los mismos. Cada uno de estos ejes puede contener una o varias ESA enmarcadas en un mismo tema, facilitando la aproximación a estas como parte de un mismo contexto discursivo. Por tanto, los ejes temáticos no presentan una clasificación previa, sino que se codifica la palabra “Eje” seguida de una palabra que permita identificar, a grandes rasgos, el tópico temático característico de ese segmento.

Ejemplos: “Eje aprendizaje sin costuras”, “Eje familia”, “Eje final de entrevista”.

Por último, estos códigos no serán tomados en cuenta para la sistematización de los resultados, pero, como anticipamos, resultan de gran utilidad para organizar el análisis, así como para agrupar y contextualizar el resto de códigos.

Foco 1: Experiencias Subjetivas de Aprendizaje

Para que los distintos enunciados que componen la entrevista, agrupados en fragmentos, sean considerados ESA es necesario poder identificar un núcleo discursivo de la experiencia, en el que diferenciamos un referente experiencial, nos referimos a alguna situación -real o imaginada- en la que el sujeto participa en una actividad a través de algún tipo de acción; este referente experiencial siempre incluye también:

1) algún tipo de marcador temporal -que se refiere no a las 3 dimensiones temporales longitudinales (pasado, presente y futuro) sino a la magnitud de la extensión temporal de la actividad, en términos de cuán extendida o acotada en el tiempo se desarrolla-;

2) alusión a algún marcador espacial -referido a las características del contexto espacial implícitas o explicitadas por el participante-.

Estos dos parámetros logran configurar un vértice espacio/tiempo (específico o genérico) en el que ocurre alguna acción y que da como resultado un aprendizaje.

Nivel 1. Identificación de las Experiencias Subjetivas de Aprendizaje

Cuando hablamos de ESA nos referimos a los fragmentos en los que el sujeto relata un episodio, acontecimiento o actividad que se relaciona -directa o indirectamente- con su aprendizaje, o con su participación en actividades que dan como resultado aprendizajes con uso de TDIC.

En síntesis, los elementos que nos permiten identificar una ESA con TDIC son:

- Un sujeto, quien participa de la/s actividad/es presentes en el fragmento.
- Un referente experiencial, compuesto por:
 - acción
 - espacio/tiempo narrativo
- Una relación con el aprendizaje.
- El uso en la actividad de un artefacto digital.

Cualquier fragmento de entrevista en el que podamos identificar alguno de estos elementos, más no todos, producirá otro tipo de fenómeno excepto ESA con TDIC, por lo que no será codificado. En otras palabras, como ejemplo, podemos hallar un relato sobre una actividad con uso de TDIC, determinada temporo-espacialmente, pero que tiene como resultado el aprendizaje de otra persona, diferente al sujeto entrevistado, y que no remite en el discurso a ningún tipo de aprendizaje para el entrevistado. Este tipo de relatos en la entrevista no se considerarán como una ESA, aunque podrían llegar a considerarse como significados sobre el aprendizaje o sobre una actividad, fenómenos que no son parte de esta investigación.

Ejemplo:

...veo a muchos compañeros, por ejemplo, tal vez pasa en mi facultad que hay una extraedad importante que les cuesta muchísimo, el hecho de esa constancia de tener que entrar, loguearte, buscar el curso. Muchas veces actividades que a mí me parecen muy sencillas, porque estas tecnologías las uso desde muy pequeña, a ellos es como que tienen que aprender constantemente a usar nuevas aplicaciones o cosas que ellos nunca vieron en otro ámbito. Por ejemplo, no sé, yo uso el celular todo el día y la computadora para comunicarme con amigos y ellos no tanto o lo usan en menor medida, entonces, utilizar esas herramientas para aprender o llevar un curso adelante, les cuesta demasiado.

Otro caso sería la narración de la construcción de un aprendizaje, pero de forma abstracta, sin especificar tiempo-espacio y/o actividad en la que se enmarca, en este caso tampoco podríamos hablar de ESA, sino de aprendizajes realizados o de significados sobre uno, sobre el mundo, sobre el aprendizaje o sobre uno mismo como aprendiz, lo cual dependerá del contexto del relato.

Por ejemplo: “Claro, me puede encantar, o llamar muchísimo la atención, y parecerme re difícil y, sin embargo, le pones más ganas porque te gusta y llegas a conseguir la nota que querés o una cercana”.

Por último, se pueden presentar muchos casos de actividades bien definidas, con un claro marco tempororo-espacial, en las que el sujeto entrevistado participa activamente, incluso pueden ser actividades en marcos educativos, pero que del relato no se desprende ningún tipo de resultado de aprendizaje para el sujeto ni uso de TDIC, en estos casos se trata de actividades solamente, por lo que tampoco podemos hablar de ESA.

Por ejemplo:

[...] al cursar práctica, si tenés un docente tenés que darle una buena imagen a ese docente porque la mayoría de la nota que te pone es totalmente subjetiva, al momento de realizar una práctica, entonces sí, los docentes de prácticas sí me preocupa lo que piensen, y los demás bueno sí, siempre se quiere dar una buena imagen ¿no? A quién te va a evaluar, pero es como que no pesa mucho en mi objetivo que es mantener una calificación de aprobación, entonces como que no le doy mucho ímpetu a agradarle.

Ahora bien, los ejemplos ofrecidos hasta el momento ponen de manifiesto que cada uno de los elementos que conforman la unidad mínima de la ESA pueden ser muy variados en cuanto a complejidad y especificidad. Los dos próximos ejemplos, uno más simple pero específico, y otro más complejo pero inespecífico, ilustran dicha variedad en las características de las experiencias:

Ejemplo 1:

E: ...en YouTube, tenía un tema de, por ejemplo, que era de agronomía, puse en YouTube el tema y la verdad que está excelente. Porque...

I: Tremendo laburo...

E: El lenguaje llano es lo más importante, para tener una idea, digamos. Después sí, vas

complejizando, digamos. Pero lo más importante, es que entiendas por donde va, por donde es el camino. Y eso me ayudó. Lo utilizábamos en Historia uno y en Historia dos. Algo que da resultado, tiene que seguir... [se ríe].

- Sujeto: persona entrevistada
- Referente experiencial:
 - Acción: aprender un tema de agronomía
 - Contexto socioinstitucional/tiempo narrativo: Facultad de Agronomía, Udelar, tiempo pasado.
- Relación con el aprendizaje: directa
- Artefacto: Youtube.

Ejemplo 2:

I: Sí, ¿que hayas tenido como una experiencia, que haya sido media frustrante o algo así?

E: No, no en este momento no recuerdo, lo que yo digo la tecnología la uso para, este no tengo interacción con nadie, la uso para para entrar a leer información y a sacar información, y yo como que no interactúo con nadie porque como es solo información leída

I: claro, claro

E: que no va más allá de eso, a veces en los grupos de Facebook, hacíamos grupos de, con los compañeros, grupos de Facebook viste y ta, pero ahí si subíamos cada alumno, cada compañero subía la información que le parecía más interesante con respecto a la materia, este la subíamos y la usábamos todos, el que le interesaba y al que le servía, también los profesores a veces se, trabajaban con grupos de Facebook, también algunos y subían información a ese grupo

I: ¿y vos ahí, sí subiste información tuya?

E: No mía, sino esta información que encontraba en otro sitio y me parecía interesante para los temas trabajados y lo compartía en el grupo, este o también por el grupo de WhatsApp, todos lo hacíamos, digo información sobre (...)

- Sujeto: persona entrevistada.
- Referente experiencial:
 - Acciones: estudiar en la Udelar.
 - Contexto socioinstitucional/tiempo narrativo: Udelar, tiempo presente.
- Relación con el aprendizaje: indirecta, habla del uso de las TDIC para actividades de aprendizaje pero no de aprendizajes específicamente.

- Artefacto: Facebook y Whatsapp.

Partiendo de esta distinción entre fragmentos que resultan más específicos y más inespecíficos respecto a las características de las ESA, encontramos que se pueden distinguir dos tipos:

Experiencias Subjetivas de Aprendizaje Específicas (ESAE). Las ESAE son aquellas que tienen un referente situacional puntual y único, fácilmente reconocible.

Ejemplo:

E: Por ejemplo, tuve que hacer un parcial hace poco y de una materia que más o menos, bueno en principio, como que los tenían medios abandonados. Claro yo leía los textos que eran complejos, pero tampoco tenía clases por zoom con esa materia, tenía solo vídeos en YouTube, que ta el profesor se explicaba bien, pero como que no daba un análisis profundo del texto o capaz que explicaba el tema en general, pero no particularmente el texto, entonces yo, claro, tenía que entregar el parcial y no sabía qué hacer y claro, como que no, no tenía un compañero conocido tampoco al cual preguntarle, porque claro no, al no tener clase y eso como que muchos vínculos no había desarrollado en esa materia. Y bueno, entonces empecé a buscar en canales ahí, así que me habían recomendado algunos compañeros el año pasado y bueno ahí fui como elaborando el parcial con lo de YouTube, con lo del profesor y ya, con lo que yo había entendido de los textos

Experiencias Subjetivas de Aprendizaje Genéricas (ESAG). Las ESAG son aquellas que tienen un referente situacional general, y que pueden ser consideradas un conjunto de ESA que tienen algún elemento en común.

Ejemplo:

E: En YouTube, aprendo cosas de química, física... Ahora, puntualmente, la historia de cómo se descubrió el átomo. Y en Instagram... [piensa], a veces el uso de las palabras, que a veces son... [piensa] historias de cómo nacen, en Argentina, porque sigo mucha gente de acá, pero el tema del racismo de Argentina es un punto sobre el que aprendo. Y en Twitter, no sé, hilos de muchas cosas; a veces puede que seas de cosas falsas, y a veces no.

Ahora bien, como se desprende de lo explicado hasta el momento, a lo largo de las entrevistas también podemos encontrar fragmentos que refieren a actividades y significados, más no necesariamente a ESA con TDIC, que no codificaremos.

Finalmente, en las entrevistas también podemos encontrar fragmentos que sin cumplir los criterios para ser identificados como ESA, igualmente tienen mucho valor en el contexto de la entrevista. Estos son los fragmentos en los que podemos identificar que la persona habla sobre el valor de la propia experiencia de haber participado en la entrevista, y que serán codificados bajo la categoría *Meta*.

Por ejemplo:

I: Buenísimo, buenísimo. Bueno, me decías que te habías enganchado con la conversación contame, te gustó la entrevista, tenes (...)

E: Si me gusto, si me pareció, en realidad yo al principio tenía un poco de miedo porque, o sea, viste que te había preguntado en los mails como iba a ser, porqué capaz que era cerrado, o era, tenía que responder sobre lo que había dicho en el cuestionario y no me acordaba mucho (ríe). Entonces, digo yo, bueno, ta, me voy a lanzar a ver qué pinta, pero en realidad la temática, me gustaba, así que cuando me dijiste que iba hacer como un encuentro ameno, qué fluido. Me interesó, está bueno hablar de estos temas.

En la tabla que sigue realizamos una síntesis del nivel 1 de análisis.

Tabla 1

Nivel 1.1. Identificación de las experiencias subjetivas de aprendizaje

Dimensión	Categoría	Código	Definición
	Experiencias		
Experiencias Subjetivas de Aprendizaje	Subjetivas de Aprendizaje Específica	ESAE	Experiencias que tienen un referente situacional único e identificable.
(ESA) con TDIC	Experiencias Subjetivas de	ESAG	Experiencias que tienen un referente situacional general, en las que no se explicita uno claramente, o bien

Aprendizaje Genéricas		presentan múltiples referentes situacionales, y que pueden ser considerados como un conjunto de vivencias que son re-construidas conjuntamente por tener algún elemento en común.
Valoración de la entrevista	META	Fragmentos en los que el participante habla sobre la propia experiencia de haber participado en la entrevista.

Foco 2: Exploración de los significados de una persona sobre sí misma cómo aprendiz

En este nivel identificamos los significados respecto al sentido de reconocimiento de una misma persona como aprendiz que las personas re-co-construyen a través del devenir discursivo a lo largo de la entrevista.

Ejemplo de fragmento sobre la Identidad de Aprendiz:

I: Si vos te tuvieras que describir a vos misma ¿Cómo te describirías como aprendiz?

E: Si me tuviera que describir, tal vez como muy independiente a la hora de aprender.

I: A vos te parece que eso es ¿una fortaleza o una debilidad?

E: Según porque, por ejemplo, me cuesta mucho hacer trabajos en equipo porque es como que veo cómo yo entiendo las cosas y cómo lo entienden los demás me cuesta mucho, soy muy de programarme las actividades o buscar información por mi cuenta y luego entrar a los cursos y realizar las tareas que me proponen, por ejemplo.

Nivel 1. Identificación de los fragmentos que contienen significados de sí misma como aprendiz

A partir de la revisión bibliográfica realizada en relación con la noción de Identidad de Aprendiz, elaboramos la siguiente propuesta de análisis:

Tabla 2*Propuesta de análisis de los significados sobre uno mismo como aprendiz*

Categoría	Definición	Código	Ejemplo
Características personales	Alude a la relación de continuidad o discontinuidad entre el reconocimiento como aprendiz y otro(s) reconocimiento(s) propio(s).	IDA cape	A mi lo que me cuesta en mi carrera en realidad es aprender las técnicas manuales, es mi gran debilidad. O sea, lo que a uno le puede costar un día, o verlo una sola vez y lo aprende, a mi me puede costar semanas tratar de entender, como hacerlo y porqué hacerlo (...)
Contenidos	Alude al reconocimiento como aprendiz que se genera a partir de determinados contenidos de aprendizaje.	IDA cont	Soy malísima para los idiomas, y sí, es una de mis grandes debilidades. O sea, la traducción, lectura y hablar en otros idiomas no me va bien. Por más que lo intente muchísimo, entonces era como que, no era de la misma forma que tenía que estudiar las otras asignaturas, entonces era algo que me costaba. Que se estudiaba de otra forma de lo que se estudiaba lo demás. Entonces sí, me tuve que repensar mucho en ese momento.
Dispositivos digitales, Aplicaciones y Redes Sociales en línea	Alude al reconocimiento propio de cada aprendiz que se establece como consecuencia del uso de ciertos artefactos y/u objetos que reconocen como relevantes en una situación, específicamente dispositivos digitales, aplicaciones y redes sociales en línea.	IDA TDIC	I: [...] En comparación, si te compararas con tus compañeros en el uso de esos dispositivos, esas aplicaciones. E: Si me comparo con la mayoría, creo que la mayoría lleva el curso muchísimo más rápido que yo, pero sería un punto medio. O sea, entro todos los días, me fijo, pero tampoco es que estoy pendiente todo el día del curso o de las actividades que hay que hacer.
Emoción	Alude al reconocimiento como aprendiz que se genera a partir de las emociones vividas, o imaginadas, asociadas a las experiencias subjetivas de aprendizaje.	IDA emoc	En el intercambiar mi material de estudio estoy aprendiendo también de mis compañeros. Y también me siento muy bien a la hora de poder ayudar. Haber estado sentada tres horas analizando un tema, sirvió para alguien más y no solo para mí.
Marco espacio temporal	Alude al reconocimiento propio de cada aprendiz que se establece	IDA mete	Es que yo en el Liceo y en la escuela, siento que es muy diferente, nunca en mi vida había estudiado, o sea, sentarme a estudiar, procesar un tema, eso en el

Categoría	Definición	Código	Ejemplo
	como consecuencia de alguna característica de los marcos espacio-temporales en los que participa o ha participado, pudiendo referirse a características o aspectos del contexto socio-institucional en el que se enmarcan sus acciones.		liceo nunca lo hice, para mí eran hacer las actividades y llegar a la nota que quería. En la universidad aprendes a ser independiente porque sabes que nadie te va a venir a explicar los temas que no entendiste clase y que esos temas los vas a necesitar porque en las actividades de evaluación te los van a tomar, claro, no te podés rifar nada. Entonces ahí sí empezás a sentir... [la presión].
Motivos e intereses de aprendizaje	Referencia a los motivos, el sentido de los aprendizajes, la funcionalidad o las razones para aprender como aspecto relevante de la visión de uno mismo como aprendiz.	IDA moti	[...] no es, si me gustó o no, también es en lo que soy buena o me resulta más fácil que otras cosas, por ejemplo, a mí la matemática no me gusta y sin embargo bioestadística, como soy buena en matemática, conseguí una buena calificación. Pero no era algo que dijera, bueno, me encanta estudiar esto, entonces lo voy a meter ganas. Por ejemplo, nutrición sí me encantan y me re costaba estudiarlo, le dediqué muchísimo tiempo y conseguí una calificación alta también.
Otras personas significativas	Alude al reconocimiento como aprendiz que se vehicula a partir de las relaciones con otras personas significativas.	IDA otsi	Claro, antes era muy difícil reconocer que yo no podía entender algo, que alguien que estudiara al mismo nivel que yo sí lo podía entender. Entonces eso de pedir ayuda me daba hasta vergüenza, se podría decir. Ahora entiendo que no, que el otro sí es necesario, que tiene diferentes formas de procesar la información a la que tengo yo, entonces va a tener fortalezas y debilidades a la hora de comprender algo.
Otros	Alude al reconocimiento como aprendiz que se genera a partir de otros aspectos de las experiencias subjetivas de aprendizaje que son relevantes, pero o son muy específicos o no tienen una entidad suficiente para ser considerados como una categoría.	IDA otrs	I: Y, a vos, ¿te parece que estaría bueno que pudieran integrar más como estos conocimientos que ustedes tienen? Sea de la vida cotidiana, o de la vida laboral, con las cuestiones de facultad para aprenderlas mejor, ¿por ejemplo? E: Sí, sí, claro, claro que sí. Es la única forma de bajar un poco a tierra lo que uno aprende. Porque, en realidad, lo teórico está buenísimo, pero el momento, cuando te encontrás con la realidad social que nos involucra, decís: “bo, esto no tiene que ver con aquello otro”, y ahí es cuando entran en contradicción un montón de cosas. I: Claro.

Categoría	Definición	Código	Ejemplo
			<p>N: Que bueno, ahí es cuando se hace relevante el conocimiento vulgar, por decirlo de algún modo, aquel conocimiento que uno genera en la vida cotidiana, y en otras cosas, ¿no?</p>
Reflexión	Alude al reconocimiento como aprendiz que se genera a partir de determinadas actividades, contenidos o productos de la reflexión.	IDA ref	<p>I: ¿Lo habías pensado antes?</p> <p>E: No, me hiciste acordar varias situaciones que era como que tenía olvidado en el subconsciente y ahora me doy cuenta que afectaron mucho a lo que soy ahora.</p> <p>I: Bien</p> <p>E: Y que no, no las he estado considerando o no las creía importantes. Y no, no había pensado en mi como estudiante o como aprendiz.</p> <p>I: ¿Y te parece que es un ejercicio que está bueno, que no tiene mucho sentido? ¿Como te sentiste haciendolo?</p> <p>E: Me parece que está bueno y es útil, o sea también es como la imagen que tenemos nosotros mismos de nosotros, porque al momento de que me preguntaste de como te ven tus docentes o tus compañeros, es la idea de como yo tengo que ellos me ven a mi, pero en realidad ni idea se como me ven.</p> <p>I: Claro</p> <p>E: Más lo que yo pienso de mi, que lo que ellos piensan de mi. Entonces es como una autoevaluación de sí mismo.</p>
Tareas	Alude al reconocimiento como aprendiz que se genera a partir de determinadas tareas o tipos de tareas en las que se produce aprendizaje.	IDA tare	<p>I: Si vos te tuvieras que describir a vos misma ¿Cómo te describirías como aprendiz? Si quieres te puedo hacer unas preguntas como para orientarte, pero sino arrancá.</p> <p>E: Si me tuviera que describir, tal vez como muy independiente a la hora de aprender.</p> <p>I: A vos te parece que eso es ¿una fortaleza o una debilidad?</p> <p>E: Según porque, por ejemplo, me cuesta mucho hacer trabajos en equipo porque es como que veo cómo yo entiendo las cosas y cómo lo entienden los demás me cuesta mucho, soy muy de programarme las actividades o buscar información por mi cuenta y luego entrar a los cursos y realizar las tareas que me</p>

Categoría	Definición	Código	Ejemplo
			proponen, por ejemplo.

Nivel 2. Caracterización de experiencias subjetivas de aprendizaje e Identidad de Aprendiz a partir de los elementos que aparecen en la re-co-construcción discursiva

Una vez discriminadas las ESA y los significados sobre sí misma como aprendiz, el segundo nivel de análisis de los focos 1 y 2 consiste en caracterizar los elementos de estos que aparecen en la re-co-construcción discursiva en los fragmentos identificados, con el fin de conocer el contenido de cada uno de ellos y, finalmente, de las ESA e Identidad de Aprendiz de todas las entrevistas.

Consideramos estos elementos como parte de un segundo nivel ya que no se trata de identificar una unidad de análisis (ESA e Identidad de Aprendiz), sino de caracterizar los componentes de las mismas y las relaciones entre los distintos elementos.

A razón de la amplitud y complejidad de los objetivos planteados en la investigación; hasta el momento encontramos dos niveles de descripción y análisis diferentes en las categorías propuestas. Por un lado, un grupo de categorías que hacen referencia a elementos o temas de la vivencia del sujeto explicitadas por él mismo, es decir, cuando estos expresan o describen elementos de la ESA o de contextualización al desarrollar el discurso sobre la Identidad de Aprendiz. Por ejemplo, el código *EMO negativa* se aplica cuando un sujeto explicita durante la entrevista que sintió una emoción negativa que fue significativa. Así, tanto este como todos los códigos de su misma subdimensión se omitirán si el sujeto no menciona nada sobre este aspecto de la experiencia. Por otro lado, hay otro grupo de categorías que, al contrario, describen las características de los contextos de actividad en los que se enmarca el referente experiencial de las ESA, específicamente, y ofrecen información que no necesariamente aparece explícitamente en el discurso de los sujetos durante la entrevista pero que es de vital importancia para poder identificar y caracterizar una ESA. Por ejemplo, los códigos de la dimensión Contexto socioinstitucional (CON) se aplican en todas las ESA, por tratarse de uno de los componentes esenciales y necesarios para que una experiencia se considere ESA, y porque nos permite un análisis descriptivo de los contextos de actividad en los que participan los estudiantes, necesario para responder cabalmente al objetivo 1.

En términos analíticos, las categorías surgen de un proceso recursivo de contraste entre los elementos teóricamente relevantes y aquellos que, sin haber sido considerados a priori, aparecen de manera recurrente y significativa en los datos. A partir de este proceso, hemos seleccionado las siguientes dimensiones y subdimensiones para la codificación:

1. Actores: Esta dimensión se refiere a la presencia de las otras personas en las ESA o en la

re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz, identificadas en las entrevistas. Estos códigos se utilizarán si se encuentra información al respecto, en caso que en los relatos de las experiencias no haya referencia a los otros su uso resulta innecesario, e incluso desaconsejable.

2. Aprendizajes: Hace referencia a los resultados de los cambios, identificados por el/la participante, como fruto de su participación en una experiencia, ya sea como un elemento descriptor de las ESA o mediador de las Identidad de Aprendiz re-co-construidas. En coherencia con la elección metodológica fenomenológica de este estudio, nos referimos a los aprendizajes considerados por el propio sujeto como tales. Como mencionamos en el apartado sobre la identificación de las ESA, una de sus características definitorias es la presencia de un resultado de aprendizaje, por lo que se debería poder codificar al menos un código de esta dimensión en cada una de ellas, no siendo necesario codificar un código de cada subdimensión. Las subdimensiones son:

2.1. Contenido: Los códigos de esta subdimensión permiten distinguir los temas de los aprendizajes en cuestión. Las categorías incluidas coinciden con las categorías de aprendizaje a través de TDIC incluidas en el formulario EPAD.EU, previamente cumplimentado por las y los entrevistados/as, estas son: autoconocimiento, contenidos académicos, contenidos culturales, relaciones interpersonales, temas de interés personal, valores humanos.

2.2. Tipología: Esta subdimensión permite identificar la naturaleza de los aprendizajes realizados, según si pueden determinarse como aprendizajes actitudinales, conceptuales o procedimentales.

En caso de no encontrar información clara sobre ninguna de las dos dimensiones, se empleará el código *AP Indefinido*, categoría que establece la existencia de un aprendizaje fruto de la experiencia relatada que no puede definirse en función de ninguna de las dos sub-dimensiones anteriores.

3. Artefactos (AR): La dimensión Artefactos (AR) hace referencia a las herramientas, instrumentos u otro tipo de recursos físicos y digitales presentes en la re-co-construcción narrativa de las ESA e Identidad de Aprendiz. Se trata de una dimensión de gran importancia para esta investigación, ya que aquí podremos identificar los TDIC presentes en las experiencias subjetivas de aprendizaje de las y los participantes, así como las características de estos, elementos que configuran los PLE de las y los estudiantes. Las subdimensiones que discriminamos son:

3.1. Institucionalización: en referencia a la naturaleza del origen de los artefactos, si fueron diseñados

por una institución de educación formal o no.

3.2. *Intencionalidad*: en referencia al objetivo del diseño de los artefactos, si fueron diseñados para la gestión del aprendizaje o no, o si no contamos con dicha información (*AR indefinido*).

3.3. *Naturaleza*: en referencia a sus sistema de funcionamiento, si es digital o análogo.

3.4. *Proceso cognitivo*: hace referencia a los tipos de procesos cognitivos básicos facilitados por los AR, pudiendo ser de lectura/consumo, de creación/producción de objetos culturales, o asociados a compartir estos objetos, lo que no dependerá necesariamente del objetivo con el que el artefacto fue creado sino del uso que el/la participante expresa que le da.

3.5. *Tipo*: hace referencia a la clasificación entre dispositivos digitales, aplicaciones móviles y redes sociales en línea, además se agregan otras categorías como *AR EVA* (Entorno Personal de Aprendizaje de la Udelar), o *AR persona*, haciendo alusión a cuando los otros se presentan en el discurso como herramientas que conforman el entorno personal de aprendizaje del participante.

3.6. *Significados*: hace referencia a los significados que los participantes atribuyen a la mediación de los TDIC en las actividades de la vida cotidiana, en términos generales, y particularmente para el aprendizaje.

Los códigos de esta dimensión se emplearán si hay información al respecto, no siendo obligatorio su uso cuando no la hay. Asimismo, como anunciamos, la codificación estará guiada por el sentido que el/la participante le da al uso de los TDIC en las actividades y no a la finalidad originaria intrínseca de los mismos.

4. Emociones (EMO): Se refiere a la valoración o descripción emocional que hace el/la participante de una experiencia subjetiva de aprendizaje determinada, de algún aspecto de la misma o en el marco de la re-co-construcción de los significados de sí mismo/a como aprendiz. Categorizamos estas emociones en las siguientes subdimensiones:

4.1. *Intensidad*: Esta subdimensión permite conocer la magnitud de una emoción, en términos de fuerza o debilidad de la misma expresadas a través del discurso. No siempre que se identifica una emoción en una experiencia subjetiva de aprendizaje se logra identificar su intensidad, por lo que no es obligatorio utilizar las categorías de esta subdimensión siempre que se menciona una emoción sino solamente cuando se hace referencia a ello.

4.2. *Valencia*: Aquí se reconoce el tipo de emoción o sentimiento descrito por el participante, en

función de si es positiva, negativa o neutra. Siempre que pueda identificarse en la conversación una referencia a una emoción, es obligatorio emplear alguna categoría de Valencia.

En los casos en los que se logre identificar expresiones respecto a las emociones, pero sin lograr identificar su valencia y/o intensidad, se codificará *EMO indef* (emoción indefinida).

5. Contexto socioinstitucional: La dimensión Contexto socioinstitucional (CON) refiere al marcador espacial en el que el/la participante ubica el desarrollo de la ESA, también alude a las características definitorias del mismo, o puede codificarse si se menciona en el marco de la re-co-construcción discursiva de uno/a mismo/a como aprendiz. En el caso específico de las ESA, cómo se explica en el apartado *Foco 1. experiencias subjetivas de aprendizaje con Dispositivos Digitales, Aplicaciones y Redes Sociales en Línea*, el marcador espacial es una característica definitoria del referente experiencial de cualquier ESA, por lo que todas deben codificarse con al menos un código de esta dimensión. En caso de no encontrar información clara sobre las características del espacio en el que se desarrolló la experiencia, se empleará el código *CON Indefinido*.

6. Tiempo (TI): La dimensión Tiempo (TI) hace referencia al marcador temporal de la experiencia subjetiva de aprendizaje, es decir el momento en el que tiene lugar, su duración y su naturaleza -no es esperable que esta dimensión pueda ser categorizable para las Identidad de Aprendiz-. Así como el CON, el marcador temporal, es una característica definitoria del referente experiencial de cualquier ESA, por lo que en todas ellas debe codificarse al menos un código de esta dimensión. Sus sub-dimensiones son:

6.1. *Cronología:* permite ubicar el tiempo de una ESA en función de en qué momento tiene lugar.

6.2. *Duración:* permite determinar la extensión de una ESA en el tiempo.

6.3. *Naturaleza:* permite determinar la atribución que hace el sujeto de la ESA, en términos de si ha tenido lugar o no.

A continuación, definiremos cada una de las categorías incluidas en cada una de estas dimensiones y subdimensiones (ver Tabla 3), para luego ejemplificar cada una de ellas con un fragmento contenido dentro de la entrevista piloto.

Tabla 3*Foco 1. Nivel 2. Caracterización de las ESA y las Identidad de Aprendiz, y los TDIC en ellas*

Dimensión	Sub dimensión	Categoría	Código	Definición
Actores (AC)	Amigos		AC ami	Referencias a la presencia o participación de figuras que cumplen el rol de amigos/as del participante.
	Familiares		AC fam	Referencias a la presencia o participación de familiares (madre/padre, hermana/hermano, abuela/abuelo, tía/tío, etc.)
	Monitores, instructores, formadores		AC mon	Referencias a la presencia o participación de figuras encargadas de la gestión y/o apoyo de los aprendizajes en espacios no formales.
	Pares, compañeros		AC par	Referencia a la presencia o participación de compañeros o pares, que ocupan el mismo rol del participante, pero no son considerados amigos.
	Profesores		AC prof	Referencia a la presencia o participación de profesorado en espacios formales.
	Solo		AC sol	Referencia a una actividad realizada en solitario.
	Otros		AC otr	Referencia a la presencia o participación de otras personas que no ocupan ninguno de los roles antes considerados (amigos, familiares, monitores, pares o compañeros o profesores)
	Indefinido		AC indef	Referencia a la presencia o participación de personas que ocupan algunos de los roles considerados (amigos, familiares, pares, profesores o monitores) pero que, por la conversación, no se puede deducir cuál.
Aprendizajes (AP)	1. Tipología	Actitudinal	AP act	Referencia a uno o varios aprendizajes de contenidos o competencias de carácter actitudinal, que afectan directamente al posicionamiento o disposición del aprendiz frente a algo.

Dimensión	Sub dimensión	Categoría	Código	Definición
		Conceptual	AP con	Referencia a uno o varios aprendizajes de contenidos o competencias de carácter conceptual (hechos, conceptos e ideas), que no afectan directamente al posicionamiento o disposición del aprendiz frente a algo.
		Procedimental	AP proc	Referencia a uno o varios aprendizajes de contenidos o competencias de carácter procedimental, que implican cambios en el proceso o ejecución de alguna tarea.
		Indefinido	AP tipo indef	Referencia a algún tipo de aprendizaje, pero sin que quede claro el tipo.
	2. Contenido	Autoconocimiento	AP iden	Referencia a aprendizajes de contenidos o competencias asociados a uno mismo como persona, sus características, preferencias, manera de ver las cosas, etc.
		Aprendiz	AP IDA	Referencia a aprendizajes de contenidos o competencias que tienen relación directa con una misma como aprendiz.
		Contenidos académicos	AP acad	Referencia a aprendizajes sobre contenidos del currículo académico y temas científicos en general relacionados a la carrera de estudios.
		Contenidos culturales	AP cul	Referencia a aprendizajes sobre temas relacionados con producciones artísticas y culturales, como ser música, artes plásticas, danza, poesía, entre otras.
		Relaciones interpersonales	AP rel	Referencia a aprendizajes sobre cómo las personas se relacionan en general, como relacionarse y convivir bien con las personas de su entorno, etc.
		Temas de interés	AP int	Referencia a aprendizajes sobre temas de interés más específico que no

Dimensión	Sub dimensión	Categoría	Código	Definición
		personal		encajan en las categorías anteriores, como cocinar, practicar deportes, cultivar plantas o vegetales, entre otros.
		Valores Humanos	AP val	Referencia a aprendizajes sobre principios que considera importantes para orientar su vida, como el respeto, la humildad, solidaridad, bondad, empatía, etc.
		Indefinido	AP Contenido Indef.	Referencia a algún contenido de aprendizaje, pero sin que quede claro cuál.
Artefactos (AR)	1. Institucionalización	Institucional	AR inst	Referencia a artefactos diseñados por, o que son propiedad de una institución de educación formal (p.ej. aplicación de la Facultad para la gestión del aprendizaje, computadora de la Universidad, materiales brindados por los profesores, entre otros).
		No institucional	AR no inst	Referencia a artefactos no diseñados por ni propiedad de una institución de educación formal (p.ej. grupo de estudiantes en redes sociales como Facebook, cuenta de Instagram o Pinterest; dispositivos electrónicos de uso personal, entre otros).
	2. Intencionalidad	Educativos	AR edu	Referencia a artefactos diseñados para la gestión del aprendizaje, sea en su vertiente más académica, institucional o social (p.ej. aplicaciones para aprender idiomas, usuarios de redes sociales en línea de la Facultad, entre otros).
		No educativos	AR no edu	Referencia a artefactos no diseñados para la gestión del aprendizaje sino con

Dimensión	Sub dimensión	Categoría	Código	Definición
				otros fines.
		Indefinido	AR Ed. indef	Referencia a artefactos de los que no se logra establecer claramente su intencionalidad.
	3. Naturaleza	Analógico	AR ana	Referencia al uso de artefactos no digitales (p.ej. libros, materiales impresos, mapas, entre otros.).
		Digital	AR dig	Referencia al uso de artefactos diseñados para la generación, transmisión, procesamiento o almacenamiento de datos y de las señales digitales (p.ej. dispositivos electrónicos, aplicaciones móviles, redes sociales en línea, entre otros).
	4. Proceso cognitivo	Compartir	AR comp exps	Referencia al uso de los artefactos para comunicarse/compartir con otros experiencias y actividades (p.ej. recursos, sitios de interés, entre otros).
			AR comp objs	Referencia al uso de los artefactos para comunicarse/compartir con otros objetos de información (p.ej. textos, vídeos, fotografía, presentaciones, o combinaciones de estos, entre otros).
			AR comp rels	Referencia al uso de los artefactos para comunicarse/compartir con otros relaciones personales (p.ej. interacciones comunicativas con otras personas en redes sociales, por ejemplo).
		Consumir	AR cons	Referencia a artefactos asociados a procesos de lectura y/o acceso a la información (p.ej. blogs, YouTube, podcasts, entre otros).
		Producir	AR prod	Referencia a artefactos asociados a la creación de productos y/o modificación de la información (p.ej. wikis colaborativas, Office, Google Docs, CMapTools,

Dimensión	Sub dimensión	Categoría	Código	Definición
				Audacity, Windows Movie Maker, Prezi, entre otros).
	5. Significación	Significados sobre los TDIC	AR sig	Referencias a lo que significan los dispositivos digitales, aplicaciones móviles y redes sociales en línea para el participante, tanto en términos generales como específicamente para el aprendizaje.
		Control sobre los aprendizajes	AR control ap	Referencias que hacen alusión a las posibilidades ofrecidas por las TDIC para el control de uno o varios aspectos vinculados con el aprendizaje.
	6. Tipo	Aplicación	AR Apli	Referencia al uso de aplicaciones móviles (p.ej. Pinterest, Reddit, entre otras).
		Dispositivo	AR disp	Referencia al uso de dispositivos digitales (p.ej. teléfonos celulares, cámaras, laptops, computadoras de escritorio, entre otros).
		Entorno Virtual de Aprendizaje	AR EVA	Referencia al uso del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) de la Udelar.
		Persona/s	AR per	Referencia a personas, no como participantes de la actividad ni como otras personas significativas para el sentido de reconocimiento de sí mismo/a como aprendiz, sino en su calidad de herramientas o instrumentos dinamizadores de los aprendizajes.
		Red Social en línea	AR RSL	Referencia al uso de redes sociales en línea (p.ej. Facebook, Instagram, Twitter, entre otras).
		Otros	AR otr	Referencia al uso de artefactos no incluidos en los anteriores (dispositivo, RSL, Aplicación, EVA o persona).
Contexto Socio-instituci	Educativo formal		CON Ed. form	Referencia a un contexto institucionalizado cuya finalidad principal es la educativa y que tiene carácter acreditativo (p. ej. escuela, el liceo) -excepto la

Dimensión	Sub dimensión	Categoría	Código	Definición
Contexto Temporal (TI)				universidad, que se codificará a parte por la importancia que tiene en esta investigación-.
		Educativo no formal	CON Ed. no form	Referencia a un contexto cuya finalidad principal es la educativa y que no tiene carácter acreditativo (p. ej. academias, clases particulares, o espacios de educación en ocio y tiempo libre).
		Institucionalizado no educativo	CON inst. no ed.	Referencia a un contexto no educativo de carácter estructurado y reglado (p. ej. trabajo, iglesia, entre otros).
		No institucionalizado	CON no inst. no ed.	Referencia a un contexto no estrictamente educativo, no estructurado ni explícitamente reglado (p. ej. incluye el contexto familiar por la poca formalización de su propósito educativo).
		Universidad	CON Uni	Referencia específicamente al contexto educativo universitario -que se codificará a parte por la importancia que tiene en esta investigación discriminar las ESA dentro y fuera de esta institución-.
		Indefinido	CON indef	Referencia a un contexto del cual no puede identificarse claramente la intencionalidad, la institucionalización ni la finalidad.
Contexto Temporal (TI)	1. Cronología	Futura	TI fut	Referencia a una experiencia proyectada hacia el futuro, que aún no ha sucedido en el momento de la entrevista, y que puede ocurrir con seguridad o que se expresa como una posibilidad, hipótesis o situación imaginada.
		Hipotética	TI hip	Referencia a una experiencia que, según el/la aprendiz, no ha tenido lugar. Incluye tanto las experiencias proyectadas al futuro como suposiciones o alternativas posibles a experiencias que sí ocurrieron. Suelen aparecer en

Dimensión	Sub dimensión	Categoría	Código	Definición
				tiempos verbales futuros o subjuntivos.
		Pasada	TI pas	Referencia a una experiencia que sucedió en un tiempo anterior al momento vital en el que tiene lugar la entrevista.
		Presente	TI pres	Referencia a una experiencia que tiene lugar en el momento vital en el que se encuentra el sujeto cuando tiene lugar la entrevista.
		Indefinida	TI indef	Referencia a una experiencia que no puede ubicarse cronológicamente en ninguno de los tiempos anteriores (pasado, presente o futuro).
		Mixta	TI mix	Referencia a una experiencia que se ubica en más de un tiempo cronológico (pasado, presente y/o futuro).
	2. Duración	Extendida	TI ext	Referencia a una experiencia que ocurre repetidas veces en un periodo de tiempo determinado.
		Puntual	TI pun	Referencia a una experiencia que ocurre solo una vez en un momento determinado.
Condiciones de participación (PAR)	Obligatoriedad		PAR obligatoria	Referencia a la obligatoriedad o carácter voluntario de la actividad a la que hace referencia la experiencia.
	Flexibilidad		PAR flex	Referencia a la flexibilidad o carácter abierto, o al carácter cerrado y pautado, de la actividad a la que la experiencia hace referencia.
Emociones (EMO)	1. Intensidad	Débil	EMO déb	Referencia a una emoción vivida con baja intensidad o con una débil repercusión para el participante.
		Fuerte	EMO fuer	Referencia a una emoción vivida con alta intensidad o con una fuerte repercusión para el participante.

Dimensión	Sub dimensión	Categoría	Código	Definición
	2. Valencia	Negativa	EMO neg	Referencia a una emoción que genera desagrado o malestar.
		Neutra	EMO neu	Referencia a una emoción que no genera ni agrado ni desagrado en el participante y/o que refleja una situación de indiferencia.
		Positiva	EMO pos	Referencia a una emoción que genera agrado o bienestar.
		Indefinida	EMO indef	Referencia a una activación emocional sin que pueda identificarse su valencia.
Valoración (VAL)	Interés	VAL interés		Fragmentos que refieren a la valoración que hace la o el aprendiz de la experiencia en términos de interés por participar en la actividad en la que esta tiene lugar, interés por la propia experiencia, o por sus resultados de aprendizaje.
	Importancia	VAL importancia		Fragmentos que refieren a la importancia o relevancia otorgada por parte de la o el aprendiz a la actividad en la que tiene lugar la experiencia, a la propia experiencia, o a los resultados de aprendizaje en la misma.
	Funcionalidad	VAL funcionalidad		Fragmentos que refieren a la funcionalidad o utilidad como motivo de participación en la actividad en la que tiene lugar la experiencia, o bien como valoración posterior de la experiencia, o de los resultados de aprendizaje en la misma.
	Razones	VAL razones		Fragmentos que refieren a los motivos o las razones por las que el aprendiz participa en la actividad en la que tiene lugar la experiencia subjetiva de aprendizaje.

Tabla 4

Ejemplos de los códigos de las categorías incluidas en las dimensiones de las ESA.

Dimensión	Código	Ejemplo
	AC amigos	(...) yo antes salía todas las tardes con mis amigas, o sea no vernos un día era horrible, y sin embargo ahora puedo pasar hasta dos o tres meses sin hablarnos y entendés que, o sea son importantes en mi vida sí, pero entiendo que tengo otras prioridades en este momento (...)
	AC familia	Entonces mi hermana como ya ejerce y tiene experiencia laboral, era una sola llamada de ella pidiendo que me explicara un procedimiento, y yo al finalizar esa llamada ya tenía muy claro que es lo que tenía que hacer en ese procedimiento y porqué lo tenía que hacer. Creo que sí, fue un pilar fundamental a la hora del aprendizaje.
Actores (AC)	AC monitores	<p>E: ¡Eh! general más bien, de la facultad, ¿cuándo arrancan las clases?, ¿cuándo van a hacer los exámenes? ¿Los parciales? (...) a veces pasan también algunos resúmenes de materias y eso y hacen preguntas más que nada, cuando tienes alguna duda o algo preguntan ahí, porque hay tutores que están en clases más arriba digamos, y son como que nos van guiando ellos</p> <p>I: Excelente, entonces en ese grupo hay, estudiantes como vos de la misma generación, pero además hay estudiantes más avanzados</p> <p>E: claro</p> <p>I: y hacen como de tutores y ¿hay docentes también en el grupo sabes?</p> <p>E: docentes creo que no</p> <p>I: No, bien, entonces al final la dinámica es que los más inexpertos preguntan y los que están más avanzados los orientan</p> <p>E: claro</p>
	AC pares	<p>I: ¿Y tus compañeros de clase qué crees que piensan de vos como estudiante?</p> <p>E: Bueno, en su gran mayoría, es como que, por cargo más bien que ocupó, o por cuestiones de relacionamiento que están dentro de la universidad, pero también va hasta afuera de la órbita estudiantil, fuera de lo académico, quiero decir, creo que algunos lo ven como un ejemplo, entonces es como que: ta, me</p>

Dimensión	Código	Ejemplo
		llevé a examen tal cosa... y... ¿como vos te vas a llevar a examen? Cosas así, me ven como, muchos me ven como buena estudiante, (...)
	AC profesores	(..) por ejemplo al cursar práctica, si tenés un docente tenés que darle una buena imagen a ese docente porque la mayoría de la nota que te pone es totalmente subjetiva, al momento de realizar una práctica, entonces sí, los docentes de prácticas sí me preocupa lo que piensen, y los demás bueno sí, siempre se quiere dar una buena imagen no?
	AC solo	Por ejemplo, cuando es una tarea en clase, obviamente, cursos presenciales que te mandan un trabajo a realizar para aprobar, soy muy de ta sí, leer la bibliografía obligatoria pero más allá de eso, investigar por mi cuenta, o hacer que tal vez el tema... eh... buscar información para que a mí me llame la atención el estudio, o cositas así que están por fuera o no se proponen, yo las busco por mi cuenta, vamos a decir así.
	AC otro	(..) por ejemplo ese momento de que, en un ámbito formal, donde estás escuchando al otro, es su momento, su palabra y luego hablas tú. Eso de escuchar al otro y entenderle, lo aprendí en el consejo de facultad. <i>[refiriéndose al Consejo de la Facultad, espacio cogobernado de toma de decisiones, en el que las personas elegidas para representar al demos universitario son docentes, estudiantes y egresados de la Facultad, en calidad de consejeros]</i>
	AC indefinido	(...) ¿como es el papel así de los otros, para vos en tú aprendizaje? E: Y es como (piensa) un refuerzo de, osea es como el comodín. Si yo no entiendo algo, bueno, voy al otro y con el otro sí voy a entender. Es como la segunda opción, la primera estoy yo, y si no lo entiendo sola, voy a pedir ayuda. Eso antes no lo hacía. I: Bien, entonces has cambiado también en esto de pedir ayuda y de ver que el otro te puede ayudar digamos a aprender. E: Claro, antes era muy difícil reconocer que yo no podía entender algo, que alguien que estudiara al mismo nivel que yo sí lo podía entender. Entonces eso de pedir ayuda me daba hasta vergüenza, se podría decir.

Dimensión	Código	Ejemplo
		Ahora entiendo que no, que el otro sí es necesario, que tiene diferentes formas de procesar la información a la que tengo yo, entonces va a tener fortalezas y debilidades a la hora de comprender algo.
Aprendizajes (AP)	AP identitario	Creo que voy a seguir cambiando mucho, muy diferente a 5 años, creo que también voy a encontrar otras formas de estudiar, porque es una técnica que se va perfeccionando, creo que también voy a encontrar otra forma de dedicarme a lo laboral, porque creo que 5 años mi órbita laboral va a ser más importante de lo que es ahora. Sí, en 5 años me veo muy diferente a lo que me veo hoy.
		I: ¿Y esto te pasaba en el Liceo o te empezó a pasar en la universidad? E: Lo de no comprender I: sí, como tener que buscar otras fuentes. Así, además del docente para cómo, para poder completar E: Me pareció, no, comparado, me parece que no, porque el docente en el liceo, ya nos daba el material y las clases, o sea no, en el liceo como que no traspasaba tanto a tu casa el trabajo no, como en la facultad el trabajo en casa es como fuerte no ,porque tenés que leer porque ya tienes que ir a la clase y con la lectura leída, entendida, resumida, todo para poder comprender qué está pasando, pero capaz que en el Liceo es distinto porque el profe ya te da el material pero capaz que la clase siguiente siguen con el mismo tema y después despejar las dudas, en la facultades como quitas y perdí el hilo de un día ya la otra clase empieza con otro tema y no, no tenés la posibilidad de (inaudible 23:18), y eso es uno de los aspectos positivos de esto de la virtualidad, porque es lo mismo. Si te perdiste en un tema podes, o sea los profesores que suben los vídeos, podes acceder a ellos y como que volver a releerlos.
	AP IDA	
	AP académico	Bueno, lo que sí aprendí es que tengo que repasar muchísimo de fármacos, porque me sentí muy desnivelada con respecto a mis compañeros que están, se supone, que un año más avanzado que yo.
	AP cultura	Entonces, pero, yo veo que hay mucha gente que no lee, miran muchas películas de Netflix, pero no lee. Entonces, ta, no entiende que cada libro que lee es una o varias películas.
AP relaciones	I: (...) tanto lo que aprendes en el consejo, o en la Udelar ¿te ha servido en tú vida cotidiana también? E: Sí, me ha servido en relaciones, puede ser de amigos o conocidos. Me ha servido para otras actividades,	

Dimensión	Código	Ejemplo
		por ejemplo, el oratorio del cual soy parte. También para la militancia. Sí, son herramientas que como que las aprendes ahí, las utilizas ahí, pero luego las llevas a otros ámbitos de la vida.
AP intereses		E: Y sí, claro. Sí, sí. Aparte también me gusta y aprendo mucho, digamos.
AP valores		<p>I: Si, si, si, tal cual, (...) y eso alguna experiencia así que hayas destacado como, por el contrario, por lo negativo que de repente (inaudible 13:15).</p> <p>E: (ríe) Sí, sí pienso en él zoom (ríe) (tose)Tengo, tengo, justo, si me paso de que empecé a cursar una materia, ahora este semestre y uno de los docentes arranca la clase no, o sea nada, no nos conocíamos ya, todo el mundo con cámaras apagada y en vez de decir “Bueno, Hola, soy fulano de tal, prendan las cámaras, veámonos, a ver”, o sea, no, “vamos a compartir este semestre”, no, le pregunta al otro docente (...) “che esto de si prendes la cámara, están todos con la cámara apagada, porque gasta datos no”, y el otro docente le dijo, “sí, sí, seguramente sí”, ah y le dice “pero y si pongo foto también gasta datos”, o sea, estás dando una clase, prende la cámara, si gasta datos o no gasta datos, o sea, no importa, pero</p> <p>I: si, si</p> <p>E: Hasta cuestionarse si dejaba la foto o no, tá de ahí en adelante todo el curso, imagínate, lo que es (ríe)</p>
AP Contenido Indef.		Entonces... [se ríe] es eso que uno aprende por algo que sufre, digamos, que le cause impacto, y después dice “no, realmente me pareció bueno”.
AP actitudinal		<p>I: Entonces ¿la universidad te implicó cómo reorganizar mucho tu vida cotidiana?</p> <p>E: Si, es como que tuve que poner prioridades, vamos a decir así y organizarme, yo antes salía todas las tardes con mis amigas, o sea no vernos un día era horrible, y sin embargo ahora puedo pasar hasta dos o tres meses sin hablarnos y entendés que, o sea son importantes en mi vida sí, pero entiendo que tengo otras prioridades en este momento, por ejemplo recibirme o crecer en mi carrera profesional, que antes no las tenía, ni las consideraba, ni pensaba que me iba a costar tanto.</p>

Dimensión	Código	Ejemplo
	AP conceptual	Y luego lo que aprendí también en la facultad y en esos cursos, los estoy utilizando. Pero es más bien el cuidado, no el relacionamiento, sino más bien el cuidado de esas personas es lo que aprendí en la facultad. I: El cuidado físico decís así, de salud E: Claro, el cuidado biológico. O sea, el desarrollo psicológico de un niño.
	AP procedimental	Entonces mi hermana como ya ejerce y tiene experiencia laboral, era una sola llamada de ella pidiendo que me explicara un procedimiento, y yo al finalizar esa llamada ya tenía muy claro que es lo que tenía que hacer en ese procedimiento y porqué lo tenía que hacer.
	AP Indefinido	Como que aprendés demasiado porque son personas que ya tienen mucha más práctica que vos, o [que] hace uno o dos años están en el campo laboral trabajando de auxiliares de enfermería.
	AR institucional	(...) los repartidos que mandaron las clases de EVA.
	AR no institucional	Ahora lo que tengo, que descubrí hace poco, son aplicaciones... [piensa] no me acuerdo como se llaman... [piensa] "note" algo [el nombre]. Después tengo una que empieza con [la letra] "s" creo (...).
Artefactos (AR)	AR educativo	I: Ahí está. Y bueno, y ahora tenés estas aplicaciones que te ayudan a hacer esos resúmenes. Y, cuándo empezaste, así, a hacer resúmenes y esquemas, en general, ¿los hacías en papel, los hacías con la computadora o con algún programa? ¿Previo a estas aplicaciones, igual los hacías todo en papel o utilizabas computadora y eso? E: Claro, eh... [piensa] sí utilizaba computadora para hacer esquemas y eso, pero eran como en aplicaciones separadas. O sea, la aplicación que tenía para hacer un mapa conceptual, no tenía para hacer un esquema con dibujos o cosas así. Cuando encontré estas aplicaciones, fue diferente. Igual, mis resúmenes antes eran mis apuntes mejorados.
	AR no educativo	(...) yo antes no sabía lo que era escribir dentro una agenda, u organizar un cronograma (...)

Dimensión	Código	Ejemplo
AR educativo indefinido		Creo que no me veo estudiando en un momento histórico donde no estuvieran las redes sociales, o el Eva por ejemplo. Es (piensa) tengo acceso en todo momento a la información, a los cursos, a las otras personas, que solo me lo dan las redes sociales o las plataformas. Y esto aporta muchísimo a la hora de aprender.
AR analógico		I: ¿Y por qué creés que te ayuda? E: Y creo que es algo que tengo más a disposición que los cuadernos o notas.
AR digital		(...) la compu la estoy usando ahora, y la uso para entrar al EVA cuando tengo que trabajar o estudiar... pero ya no la uso para ver Netflix, por ejemplo. Para eso prefiero el celular.
AR compartir a través de experiencias		I: Sí. Bueno, entonces decías, que para vos es como algo sencillo de, tomando un café y estudiando, subís eso, y a lo que ves que tiene una respuesta y... E: Sí. Y más que nada de mis compañeros de facultad. No es que mis amigos me lo respondan ni nada por el estilo. O sea, tal vez sí [me escriben]: <i>“ay, qué lindo o que bello que te está quedando”</i> . Pero, mis compañeros lo responden con interés; [me preguntan] <i>“qué tema es ese, qué libro o que aplicación, o qué materiales usás para hacer esos dibujos”</i> , o cosas así.
AR compartir a través de objetos		Por ejemplo, cada vez que subo una foto, porque también me gusta compartir mis apuntes en Instagram, es como que...
AR compartir a través de relaciones		Entonces por lo general usamos, prefiero en lo personal, usar el foro de consultas que es donde mis compañeros también me pueden responder, y muchas veces consigo más respuestas de mis compañeros que de mis docentes.
AR consumir		I: Y además de usar la computadora laptop y el celular ¿Vos tenes también tablet? ¿Usas tablet alguna vez? E: Si, pero más bien para leer o archivos PDF, no más que eso.
AR producir		Ahora lo que tengo, que descubrí hace poco, son aplicaciones... [piensa] no me acuerdo como se llaman... [piensa] <i>“note”</i> algo [el nombre]. Después tengo una que empieza con [la letra] <i>“s”</i> creo (si quieren después

Dimensión	Código	Ejemplo
		<p>les paso los nombres). Y claro, es más práctico, me sirve muchísimo para estudiar ahí, porque los resúmenes los hago rápido, como, yo que sé, tengo un libro en PDF, o los repartidos que mandaron las clases de EVA. Entonces saco lo más importante de ahí y hago un super mega resumen en una [hoja tamaño] A4 de un tema. Y eso creo que ya sea en la tablet o en el celular, me está ayudando muchísimo a estudiar.</p>
	AR significados	<p>I: Bien. Y a vos te parece que por ejemplo utilizar estos dispositivos ¿te facilita aprender? ¿te dificulta? E: Creo que es mucho más fácil porque podés intercambiar constantemente con otras personas, por ejemplo, vas a hacer un trabajo, estas cursando una materia, ya directamente se hace un grupo de Whatsapp con todos los que lo están cursando. Entonces te llega la información al instante sin tener que entrar al Eva, fijarte el foro de novedades, fijarte el foro de consultas, y cosas así. I: Claro, ¿hay algo de la rapidez en eso que decís? E: Si, es mucho más rápido. Por ejemplo, antes de abrir el buscador, entrar al Eva, loguearte, buscar el curso, ver el foro de novedades, preguntas bueno, ¿que se hizo hoy o qué comunicó hoy el docente de tal curso? Y ya tus compañeros en Whatsapp te pasan toda la información. I: Bien. Y utilizar tanto la computadora, como la tablet, o el celular o estas aplicaciones así en la universidad como para que sean el sostén de actividades de aprendizaje ¿Vos crees que para vos te genera alguna dificultad o te es fácil, te es como natural o te da dolores de cabeza esto? E: Por ejemplo, que haya cursos online y esas cosas en cierta medida facilita porque por ejemplo la mayoría de los cursos online cuando dan una clase queda grabada y tú accedes a la clase en el horario que podes. Pero también ahora con esto del distanciamiento social y la prohibición de tener actividades presenciales, estoy extrañando mucho tener al docente enfrente y poder preguntarle y ese intercambio personal.</p>
	AR Aplicaciones	<p>Claro, eh... [piensa] sí utilizaba computadora para hacer esquemas y eso, pero eran como en aplicaciones separadas. O sea, la aplicación que tenía para hacer un mapa conceptual, no tenía para hacer un esquema con dibujos o cosas así. Cuando encontré estas aplicaciones, fue diferente. Igual, mis resúmenes antes eran mis apuntes mejorados.</p>
	AR dispositivos	<p>(...) por ejemplo en la laptop no manejo redes sociales, o sea sí las tengo logueadas, pero nunca las abro. Es</p>

Dimensión	Código	Ejemplo
		como cuando tengo que compartir algo del trabajo, en el facebook de mi trabajo, lo abro en la computadora ya que lo tengo abierto, pero no lo uso para comunicarme con amigos o familiares.
	AR EVA	(...) en este momento estoy solo cursando una unidad por EVA, ya que las otras no tienen y se ve muy difícil la comunicación.
	AR personas	<p>Por ejemplo, me mandan un repartido de una técnica, lo leo, lo leo, no lo entiendo, bueno, busco audiovisual, otra persona que lo sepa y me lo explique.</p> <p>I: Bien</p> <p>E: O sea, antes me quedaba con solo una modalidad, y si no entendía de esa ya era, no iba a poder nunca. Ahora ta, busco la forma para aprenderlo.</p> <p>I: Y eso ¿cual es el rol de las otras personas para vos en el aprendizaje? Vos decías ta, o busco una persona que me explique, o un video, ahí también hay otra persona. U otro material que alguien haya hecho. Para vos es importante, bueno vos decías "no teníamos espacio presencial entoces buscamos una videollamada con mis compañeros" ¿como es el papel así de los otros, para vos en tú aprendizaje?</p> <p>E: Y es como (piensa) un refuerzo de, osea es como el comodín. Si yo no entiendo algo, bueno, voy al otro y con el otro sí voy a entender.</p> <p>Es como la segunda opción, la primera estoy yo, y si no lo entiendo sola, voy a pedir ayuda. Eso antes no lo hacía.</p>
	AR Redes Sociales en Línea	Creo que no me veo estudiando en un momento histórico donde no estuvieran las redes sociales, o el Eva, por ejemplo. Es (piensa) tengo acceso en todo momento a la información, a los cursos, a las otras personas, que solo me lo dan las redes sociales o las plataformas. Y esto aporta muchísimo a la hora de aprender.
	AR otros	[---] curso online [--]
Emociones (EMO)	EMO débil	E: Y está bueno también eso. Los audiolibros están buenos. Porque vos podés estar en un momento, no sé, para mi es sobre todo en la tardecita, estoy tranquilo, pero yo tengo ese problema de que no puedo leer, me

Dimensión	Código	Ejemplo
		pongo el audiolibro y está buena esa experiencia.
	EMO fuerte	Y, pesa mucho porque, por ejemplo, yo soy la primera generación de estudiante universitario en mi familia entonces piensan, o sea que yo no puedo fallar, que ya llegué hasta acá entonces tengo que pasar todo, o si la carrera dura 4 años y medio, vos la tenés que hacer en 4 años y medio, y ahora se me fue a 1 año más porque perdí un semestre, entonces yo no me sentí mal al perder el semestre pero mi familia me hizo sentir más, como diciendo "Wow, perdiste un semestre!".
	EMO negativa	Una experiencia única... (piensa) Creo que sí, una experiencia única, un poco traumática, vamos a decir así, fue el primer examen que tuve que dar en mi vida.
	EMO neutra	E: Me he sentido bien, sobre todo acá en Maldonado que es como más chico, digamos, es como que tenés un vínculo mayor, digamos. Que en Montevideo no pasa porque son un montón. I: Sí, tal cual. E: Acá como que creás vínculos.
	EMO positiva	Creo que una experiencia que me gustó mucho y fue un curso que era un curso pequeño por Eva, el año pasado (...)
	EMO indefinida	Es que yo en el Liceo y en la escuela, siento que es muy diferente, nunca en mi vida había estudiado, o sea, sentarme a estudiar, procesar un tema, eso en el liceo nunca lo hice, para mí eran hacer las actividades y llegar a la nota que quería. En la universidad aprendes a ser independiente porque sabes que nadie te va a venir a aplicar los temas que no entendiste clase y que esos temas los vas a necesitar porque en las actividades de evaluación te los van a tomar, claro, no te podés rifar nada. Entonces ahí sí empezás a sentir...
Contexto socioinstitucional (CON)	CON form	E: Una experiencia única... (piensa) Creo que sí, una experiencia única, un poco traumática, vamos a decir así, fue el primer examen que tuve que dar en mi vida. Le había puesto muchísimas ganas al estudiar, y sin embargo me había ido a examen. Y fue ahí como que entendí que la modalidad que tenía de estudio, no era la adecuada o que había fallado. Y sí, tuve que reconsiderarme todo.

Dimensión	Código	Ejemplo
		I: ¿Y de que era ese examen? E: De Inglés, me acuerdo.
	CON no form	
	CON Uni	En la universidad aprendes a ser independiente porque sabes que nadie te va a venir a aplicar los temas que no entendiste clase y que esos temas los vas a necesitar porque en las actividades de evaluación te los van a tomar, claro, no te podés rifar nada.
	CON inst	I: Y si tuvieras que pensar en el futuro, en de acá a 5 años ¿crees que que va a seguir cambiando? ¿que va a haber cambios o que va a ser igual? E: Creo que voy a seguir cambiando mucho, muy diferente a 5 años, creo que también voy a encontrar otras formas de estudiar, porque es una técnica que se va perfeccionando, creo que también voy a encontrar otra forma de dedicarme a lo laboral, porque creo que 5 años mi órbita laboral va a ser más importante de lo que es ahora. Sí, en 5 años me veo muy diferente a lo que me veo hoy.
	CON no inst	(...) yo antes salía todas las tardes con mis amigas, o sea no vernos un día era horrible, y sin embargo ahora puedo pasar hasta dos o tres meses sin hablarnos y entendés que, o sea son importantes en mi vida sí, pero entiendo que tengo otras prioridades en este momento (...)
	CON indef	I: Entonces, si vos retrocediera para atrás 5 años dirías que ¿aprendes igual ahora a hace 5 años o hubo cambios? E: Hubo cambios, aprendí lo que es estudiar, yo hace 5 años pensaba que leer un repartido y responder tres preguntas era estudiar un tema, ahora me di cuenta que no es así, aprendí a organizarme los tiempos, yo antes no sabía lo que era escribir dentro una agenda, u organizar un cronograma, sin embargo ahora se que si no lo hago, sé que me voy a olvidar de la mitad de las actividades, antes tenía una memoria maravillosa, y ahora sinceramente la memoria me falla muchísimo. Sí, he cambiado muchísimo la forma estudiar y la forma... la forma de vivir en 5 años.
Tiempo (TI)	TI futuro	I: Y si tuvieras que pensar en el futuro, en de acá a 5 años ¿crees que que va a seguir cambiando? ¿que va a

Dimensión	Código	Ejemplo
		<p>haber cambios o que va a ser igual?</p> <p>E: Creo que voy a seguir cambiando mucho, muy diferente a 5 años, creo que también voy a encontrar otras formas de estudiar, porque es una técnica que se va perfeccionando, creo que también voy a encontrar otra forma de dedicarme a lo laboral, porque creo que 5 años mi órbita laboral va a ser más importante de lo que es ahora. Sí, en 5 años me veo muy diferente a lo que me veo hoy.</p>
	TI pasado	<p>Sí, por ejemplo en segundo año de la Facultad había comenzado a trabajar porque quería tener mis propios ingresos, había comenzado en el trabajo que estoy ahora, son 4 horas por día pero era como que para mí era una actividad nueva, a la cual tenía que cumplir, era otra obligación y además tenía una práctica que era con horario [inaudible], y además tenía un bloque teórico de esa misma unidad, y gran parte del día, como no me había pasado antes en la vida, lo tenía ocupado, o sea no tenía tiempo para actividades de recreación, vamos a decir así (...)</p>
	TI presente	<p>O sea, extraño muchísimo mi grupo de estudio; no sé si el hecho de la clase, pero sí el relacionamiento a la hora de la clase, esas discusiones que se dan sobre el tema porque, yo entiendo algo de una forma y tal vez no es de esa forma.</p>
	TI indefinido	<p>I: En sí mismo el aprendizaje es como algo que te motiva.</p> <p>E: Claro, el conocimiento mismo. Es la motivación porque a veces este, yo que se, ver una palabra, o veo algo o viste algún tema, o que escucho por ahí que no, que no sé de qué se trata este y no tengo conocimiento, voy y busco a ver de qué estaban hablando, incluso con las palabras me pasa. Que a veces veo a alguien hablar en mi curso o algo que meten ahí una palabra media (ríe), media rara que nunca lo había escuchado, Y digo, como que me pasa eso no, digo “¿que será esto?, ¿qué significará esto?” Allá voy y la busco a ver que significa (ríe), que no me quedo con la duda entonces(ríe) entonces esta eso que me pasó</p>
	TI mixto	<p>Sí, por ejemplo yo me veo en primer año de Facultad, dónde conseguía todas las notas que quería y me veo ahora en tercer y cuarto año, qué trabajo, viajo por más tiempo, tengo otras actividades fuera de la universidad, me veo con otras modalidades de estudio, antes le dedicaba muchísimo más tiempo, entonces podía estar con un tema un día haciendo resúmenes esquemas, todo hermoso, y ahora es bueno tenes el</p>

Dimensión	Código	Ejemplo
		repartido estudianto, sacá lo más importante y, ¿cómo haces en media hora? Y lo hacés.
	TI extendido	I: Entonces ¿la universidad te implicó cómo reorganizar mucho tu vida cotidiana? E: Si, es como que tuve que poner prioridades, vamos a decir así y organizarme (...)
	TI puntual	(...) por ejemplo a mi la matemática no me gusta y sin embargo bioestadística, como soy buena en matemática, conseguí una buena calificación.
	TI hipotético	(...) ¿qué evaluación, si tuvieras que darles una nota, por ejemplo, del 1 al 10? E: Y 9. Creo que se podrían mejorar mucho, pero aportan demasiado en el proceso de aprendizaje. Creo que no me veo estudiando en un momento histórico donde no estuvieran las redes sociales, o el Eva, por ejemplo.
Condiciones de participación (PAR)	PAR obligatoria	I: Eso fue el año pasado, decías, y vos te anotaste en ese curso porque estabas interesada en la tematica o fue medio de rebote, pero finalmente el curso te gustó por todas esas (inaudible) E: Tenía... En realidad, tenía que cumplir con un curso taller por mi trabajo y el año pasado el primer semestre no había hecho nada, entonces dije ta, me voy a sumar a algo, y me sume a eso y dije "fa, va a ser una masa" porque solo son dos clases presenciales y después todo por Eva, me van a subir una cantidad de PDF y voy a tener que estudiar para hacer un cuestionario. Y no no, fue genial. La verdad que lo disfruté.
	PAR flex	Bueno, porque justamente, digamos, yo tengo eso, tengo como estructurado... [piensa] este año tengo más tiempo disponible, pero para que tengas idea: el año pasado yo me levantaba a las cuatro y cuarto de la mañana y hasta las, como temprano, las diecisiete horas, que venía la clase de acá, que eran dos o tres veces por semana, depende del semestre. O sea que, desde las cuatro y cuarto hasta las veinte, veintiuna horas era como completo siempre. Porque los días que no venía temprano acá, me quedaba haciendo más horas en Montevideo. Entonces, lo online me permite que, eso [...]
Valoración (VAL)	VAL interés	I: Claro. Y ahí lo que más te interesó del curso, ¿fue como la estructura pedagógica que ellos planteaban?... E: [interrumpe] No, a mí me interesaba la temática, porque yo entendía que... [piensa] por ejemplo, yo hice el taller, que es como el diseño, pero a mí me parece que en el taller se discutía... ellos no te daban

Dimensión	Código	Ejemplo
		herramientas, justamente, de cómo ser creativo, digamos, por dónde venía, digamos. Entonces tuve que buscar algo de que, digamos, que me aportara como herramientas.
	VAL importancia	No, lo que pasa es que viste que ahí es un poco difícil de explicar, porque te lo digo así, yo tengo buena memoria, muy buena memoria, entonces qué pasa, digamos que eso no se ve reflejado en la nota, porque yo puedo trabajar todo el año y exonerar y puedo trabajar tres días y también exonerar. Entonces... [piensa] yo creo que la memoria es importante para que te perdure el conocimiento. Pero lo más, lo más importante, sin lugar a dudas es que tú puedas hacer un ejercicio práctico, eso es, aprender haciendo es lo más grande que puede... [piensa]
	VAL funcionalidad	Sí, ahí está, bueno, justamente, mirá, lo que yo antes más aprendía era a través como de, sobre todo en facultad, no estaba este tema de las tecnologías, digamos. Lo que más incorporé fue justamente todo el tema de las tecnologías; porque antes era el método tradicional del libro, digamos, leer hasta aprender. Entonces, yo lo que veo es que las tecnologías te permiten como, sintetizar mucho, y aprender como...
	VAL razones	Bueno, sí, mirá, lo primero que para mi me marcó y que es mucho, es que cuando yo entre al INAME, digamos, yo tenía cuatro años, cuatro años y medio y ahí me enseñaron a leer. A partir de los cuatro años y medios yo ya sabía leer, y yo en la lectura, por más que sea... vi un mundo diferente al que yo estaba viendo. O sea, eso es lo primero, los libros te muestran otras posibilidades, otros mundos, digamos.

Codificación de los datos

Las construcciones discursivas sobre la Identidad de Aprendiz fueron identificadas y categorizadas a través de la codificación de la transcripción de cada una de esas entrevistas en el software Atlas.ti (versiones 9 y 22), aplicando el sistema de códigos propuesto en el Protocolo de análisis de las entrevistas (ver Apéndice 3).

La codificación fue llevada a cabo a través de revisión de pares, contando con tres analistas abocados a la tarea de codificar las entrevistas, con encuentros semanales de negociación de las codificaciones que no presentaban acuerdo por unanimidad. Ante los desacuerdos, los analistas llegaban a algún tipo de acuerdo a través del diálogo y esos acuerdos fueron incorporados al protocolo de análisis de las entrevistas.

Análisis e interpretación de las categorías y cómo se relacionan entre sí

Una vez codificadas todas las entrevistas, se contabilizó la frecuencia de los diferentes códigos en total y para cada una de ellas en el marco de las ESA identificadas a través de la misma codificación. Luego se realizaron varios procesos de clasificación y agrupamiento de los códigos y de las entrevistas.

Primero, se identificaron las frecuencias de menciones de las distintas características identificatorias de las ESA, distinguiendo ESAG y ESAE; y, posteriormente, se identificaron las coocurrencias de las categorías de codificación.

En segundo lugar, se confeccionaron grupos de códigos según las dimensiones de la caracterización de las ESA y la Identidad de Aprendiz, y se realizaron tablas cruzadas de todos los códigos entre sí, con especial énfasis en el análisis del cruce entre los códigos AR e IDA con los demás códigos. De esta forma, se logró identificar los códigos que más se repetían así como las coocurrencias de códigos con mayor densidad de frecuencia, lo que dió paso a la posibilidad de seleccionar los fragmentos más significativos de las entrevistas en función de los intereses teóricos de la tesis, de cara a la construcción de los resultados de análisis temático en profundidad.

Seleccionados estos fragmentos, se realizó un cuadro de fragmentos por caso (o entrevista) en el que se señaló el tema central de cada uno de ellos, logrando identificar cuatro focos temáticos generales para el total de entrevistas seleccionadas para el análisis (15), estos son:

5. Permeabilidad y conexión de elementos de las ESA entre contextos de actividad-
6. Los intereses como motor en el aprendizaje y en la construcción de los EPA.

7. Los entornos personales de aprendizaje en las experiencias subjetivas de aprendizaje.
8. Los EPA en los procesos de re-co-construcción de la Identidad de Aprendiz

A continuación, se agruparon los fragmentos por tema y se identificaron sub-temas, del análisis de estos fragmentos, clasificados de esta manera surgieron los resultados, los que se asociaron con cada una de las preguntas y objetivos de la investigación.

Selección y redacción de los resultados

La selección y redacción de los resultados se ordenó en dos grandes segmentos:

3. Experiencias Subjetivas de Aprendizaje: características, elementos y construcción de entornos personales de aprendizaje.
4. Identidad de Aprendiz: impactos de los Entornos Personales de Aprendizaje en su construcción.

En el primero, el foco está en las características y elementos de las ESA con TDIC, manteniendo una continuidad y vínculo con los resultados de la Fase 1. En el segundo, el foco está en la re-co-construcción de los significados de una misma como aprendiz en el marco de las ESA y de los EPA.

Criterios operacionales

- No se prestará especial atención al solapamiento de los diferentes códigos, se permitirá codificar distintos niveles y códigos, aunque signifiquen una redundancia o incongruencia, con el espíritu de contener en el análisis la mayor información posible, sin desechar a priori nada codificable que, en el momento no parezca relevante, pero luego pueda tomar relevancia.

Experiencias Subjetivas de Aprendizaje (ESA)

- Es obligatorio codificar en cada ESA un AP, un CON, un TI, y un código AR, ya que es condición para que una experiencia sea considerada de aprendizaje que exista alusión a algún tipo de aprendizaje o resultado del mismo; además también es condición para una ESA referir a un marco temporo-espacial (TI-CON) y al uso de un artefacto digital.
- Cuando en la narración realizada en la entrevista se identifican un conjunto de experiencias subjetivas de aprendizaje con diferentes referentes situacionales claramente identificables pero

que se reconstruyen de manera conjunta, se codificará todo el fragmento como *ESAG* y dentro del mismo se codifican las distintas *ESAE*, este tipo de codificación será analizado a través de la coocurrencia de estos códigos como una experiencia subjetiva de aprendizaje Múltiple (ESAM).

- Los elementos a codificar en el marco de las distintas dimensiones de las ESA pueden corresponder a toda la ESA codificada, como a un fragmento de la misma, por tanto, estos códigos se aplicarán tanto a esos fragmentos específicos que contengan la información, como a la totalidad de la experiencia, cuando se trate del rasgo definitorio y más importante de la misma.

Artefacto (AR). Al codificar *AR EVA*, aunque el EVA es inherentemente digital, institucional y educativo, igualmente se codificarán las características digital, educativo e institucional, de forma de no perder esta información en el recuento de códigos.

Los códigos AR se codifican tanto en el marco de las ESA como de manera independiente ya que el objetivo 1 de esta investigación es *Explorar y describir los entornos personales digitales que construyen las personas que estudian carreras de grado en la Universidad, identificando sus elementos y características y analizando su relación con los distintos contextos en los que participan*, por lo que, en este nivel, no nos interesan los entornos digitales en el marco de las ESA sino en términos generales.

El código *AR persona* irá acompañado, en los casos en los que se cuente con la información, de códigos que faciliten identificar el medio o las características de la influencia del mismo; por ejemplo, se codificará *AR digital*, adosado a *AR persona*, cuando la persona es un influencer de youtube

Aprendizaje (AP). Los códigos *AP conceptual* y *AP académico* muchas veces coinciden, sin embargo, no son excluyentes ya que, en el ámbito académico, no se aprenden contenidos conceptuales sino también procedimentales y actitudinales.

Contexto socioinstitucional (CON). Cada vez que aparezcan fragmentos relacionados con ESA en el contexto familiar se codificará *CON no institucionalizado*, ya que, si bien la familia es considerada una institución social, en este caso se hace referencia a contextos relacionados con instituciones u organismos públicos o privados que organizan las actividades. Además, por la poca formalización del propósito educativo del contexto familiar.

Por otro lado, cuando en una ESA se codifica *CON Ed. formal* y *CON Universidad* es porque en la narración de la misma aparecen 2 espacios, el universitario y otro espacio educativo formal distinto a la

universidad, como puede ser la enseñanza primaria o secundaria. Este tipo de codificación podría estar configurando un tipo de ESAM, así como cuando hay co-ocurrencia de ESAC y ESAE.

Contexto temporal (TI). Toda vez que se codifique una ESA que se expresa en un tiempo futuro (*TI fut*), a la misma le corresponderá también la codificación *TI ima*, por lo que una vez codificada la primera no hace falta codificar la segunda.



APÉNDICE 4. Cuestionario sobre Entornos

Personales de Aprendizaje digitales de estudiantes de la Universidad

Q1 Entornos Personales de Aprendizaje Digitales de Estudiantes Universitarios

Apreciado participante,

Muchas gracias por colaborar en este estudio en el que nos proponemos explorar los Entornos Personales de Aprendizaje de los estudiantes de la Udelar y qué papel juegan en el aprendizaje en general, así como en el abordaje de las actividades de aprendizaje en esta institución, y cómo se relaciona esto con la construcción de su Identidad de Aprendiz. Se invita a que cada participante, de manera voluntaria, libre e informada, complete este cuestionario autoadministrado sobre los dispositivos digitales, aplicaciones y redes sociales en línea que utiliza, y las actividades en las que los utiliza dentro y fuera de la Udelar. Tu participación en este estudio producirá conocimiento que puede ser utilizado en el desarrollo de proyectos que apoyen el aprendizaje de estudiantes universitarios en general y especialmente a través de actividades mediadas por las tecnologías de la información y de la comunicación.

Para responder a este cuestionario, te pedimos que pienses en las actividades cotidianas en las que utilizas dispositivos digitales, aplicaciones y/o redes sociales en línea. Toda la información que proporciones será útil para la investigación. No te tomará más de 40 minutos. Es necesario que sepas que tanto las preguntas como las respuestas son puramente informativas, es decir, no existen respuestas correctas ni incorrectas; además, puedes desistir de la participación en cualquier momento que lo consideres, sin que esto genere perjuicio de ningún tipo ni sea necesario ningún tipo de explicación. Por último, comentarte que los datos recogidos en este estudio serán utilizados a los fines propuestos por el mismo, garantizando la preservación del anonimato de todos los participantes. Subrayamos que los datos serán analizados en su conjunto, de manera confidencial y anónima. Desde ya, agradecemos tu tiempo y atención.

Para más información, o a los fines de realizar cualquier tipo de pregunta, consulta o propuesta, ofrecemos la siguiente vía de contacto:

Asist. Mgtr. Lic. Psic. Alicia Alvarez de León, alicia.alvarez@cse.udelar.edu.uy, Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progres), Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Universidad de la República

(Udelar). Doctoranda del Doctorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, con la dirección del Dr. César Coll y la co-dirección del Dr. Leonardo Peluso.

Q2 Datos personales

Q3 Número de documento

Q4 Género

Mujer (1)

Hombre (2)

Otro (3) _____

Q5 Edad (ingresar número de años)

Q6 Correo electrónico

Q7 Lugar de nacimiento

▼ ARTIGAS (1) ... No nací en URUGUAY (20)

Q8 Lugar de residencia

▼ ARTIGAS (1) ... TREINTA Y TRES (19)

Q9 ¿Qué carrera estudias? (Si estudias más de una carrera selecciona una de ellas, la que consideres principal, y céntrate en tu actividad en ella para contestar este formulario)

▼ Abogacía (1) ... Traductorado (125)

Q11 ¿En qué año ingresaste a esta carrera?

Q12 ¿Cuántas asignaturas has aprobado hasta el momento?

Ninguna (1) 1 (2) 2 a 9 (3) 10 a 19 (4) 20 a 29 (5) 30 o más (6)

Q13 ¿Trabajas? Sí (1) No (2)

Q14 Si en la pregunta anterior contestaste que trabajas ¿cuántas horas promedio lo haces por semana?

Menos de 10 horas (1) Entre 10 y 20 horas (2) Entre 21 a 30 horas (3) Entre 31 a 40 horas (4) Más de 40 horas (5)

Q15 En tu trayectoria por enseñanza primaria y secundaria ¿fuiste usuario de alguno de los siguientes dispositivos del Plan Ceibal? (Marca todos los que corresponda)

XO (1) Magallanes (2) Tablet (3) Ninguna de las anteriores (8)

Q17 Dispositivos digitales**Q18 Indica los dispositivos digitales que usas y con qué frecuencia lo haces**

	Diariamente (5 o más días a la semana) (1)	Semanalmente (menos de 5 días a la semana) (2)	Algunas veces al mes (unas semanas sí y otras no) (3)	No utilizo (4)
Computadora de escritorio (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Computadora Laptop (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Impresora multifunción (imprime, escanea, fotocopia, etc.) (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Videojuego (Playstation, Nintendo Wi , etc.) (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grabadoras y reproductores de vídeo y sonido digital (Ipod, MP3, MP4, MP5 players, etc.) (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teléfono móvil sin acceso a Internet (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teléfono móvil con conexión a Internet y funciones similares a un ordenador (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tablet (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ebook (lector de libros digitales) (9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Equipos de proyección (10)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cámara digital (fuera del teléfono) (11)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Smart TV (TV digital integrada a Internet) (12)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pizarra electrónica (13)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q19 En caso de que utilices un dispositivo o dispositivos que no se encuentran en el listado, puedes agregarlos aquí y compartir la frecuencia con que los usas, aplicando el mismo criterio que en la pregunta anterior

Q20 Indica en qué contextos de actividad utilizas los siguientes dispositivos digitales, EN GENERAL en tu vida cotidiana

Opción 1: La Universidad (cualquier actividad relativa a la Universidad, realizada en cualquier lugar)

Opción 2: Otras instituciones educativas formales (UTU, Centros de formación privados aprobados por el MEC, etc.)

Opción 3: Instituciones educativas no formales (Escuela de deportes, o expresión artística, etc.)

Opción 4: El hogar (actividades relacionadas con tareas y aspectos del hogar)

Opción 5: Ocio (cine, teatro, música, series, libros, deportes, etc.)

Opción 6: Social (comunicación, juegos, etc., con amigos/as, pareja, familiares, compañeros/as, etc.)

Opción 7: Trabajo (en el lugar de trabajo o en cualquier otro lugar en que se realicen tareas de trabajo)

Opción 8: Política (gremios, sindicatos, federaciones, comités de base, casas de partidos políticos, etc.)

Opción 9: Espiritual (Iglesias o grupos asociados a ellas, centros de meditación, etc.)

	La Universidad (1)	Otras instituciones educativas formales (2)	Instituciones educativas formales (3)	no El hogar (4)	Ocio (5)	Social (6)	Trabajo (7)	Política (8)	Espiritual (9)
Computadora de escritorio (1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computadora Laptop (2)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	La Universidad (1)	Otras instituciones educativas formales (2)	Instituciones educativas formales (3)	no El hogar (4)	Ocio (5)	Social (6)	Trabajo (7)	Política (8)	Espiritual (9)
Impresora multifunción (imprime, escanea, fotocopia, etc.) (3)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videojuego (Playstation, Nintendo Wi , etc.) (4)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grabadoras y reproductores de vídeo y sonido digital (Ipod, MP3, MP4, MP5 players, etc.) (5)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teléfono móvil sin acceso a Internet (6)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teléfono móvil con conexión a Internet y funciones similares a un ordenador (7)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tablet (8)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ebook (lector de libros digitales) (9)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Equipos de proyección (10)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cámara digital (fuera del teléfono) (11)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Smart TV (TV digital integrada a Internet) (12)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	La Universidad (1)	Otras instituciones educativas formales (2)	Instituciones educativas formales (3)	no El hogar (4)	Ocio (5)	Social (6)	Trabajo (7)	Política (8)	Espiritual (9)
Pizarra electrónica (13)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q21 En caso de que utilices un dispositivo o dispositivos que no se encuentran en el listado, puedes agregarlos aquí y compartir los contextos de actividades donde los usas, aplicando el mismo criterio que en la pregunta anterior.

Q23 Marca los contextos de actividad en los que consideras que APRENDES cosas nuevas utilizando estos dispositivos:

Opción 1: La Universidad (cualquier actividad relativa a la Universidad, realizada en cualquier lugar)

Opción 2: Otras instituciones educativas formales (UTU, Centros de formación privados aprobados por el MEC, etc.)

Opción 3: Instituciones educativas no formales (Escuela de deportes, o expresión artística, etc.)

Opción 4: El hogar (actividades relacionadas con tareas y aspectos del hogar)

Opción 5: Ocio (cine, teatro, música, series, libros, deportes, etc.)

Opción 6: Social (comunicación, juegos, etc., con amigos/as, pareja, familiares, compañeros/as, etc.)

Opción 7: Trabajo (en el lugar de trabajo o en cualquier otro lugar en que se realicen tareas de trabajo)

Opción 8: Política (gremios, sindicatos, federaciones, comités de base, casas de partidos políticos, etc.)

Opción 9: Espiritual (Iglesias o grupos asociados a ellas, centros de meditación, etc.)

	La Universidad (1)	Otras instituciones educativas formales (2)	Instituciones educativas no formales (3)	El hogar (4)	Ocio (5)	Social (6)	Trabajo (7)	Política (8)	Espiritual (9)
Computadora de escritorio (1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computadora Laptop (2)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Impresora multifunción (imprime, escanea, fotocopia, etc.) (3)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	La Universidad (1)	Otras instituciones educativas formales (2)	Instituciones educativas no formales (3)	El hogar (4)	Ocio (5)	Social (6)	Trabajo (7)	Política (8)	Espiritual (9)
Videojuego (Playstation, Nintendo Wi, etc.) (4)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grabadoras y reproductores de vídeo y sonido digital (Ipod, MP3, MP4, MP5 players, etc.) (5)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teléfono móvil sin acceso a Internet (6)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teléfono móvil con conexión a Internet y funciones similares a un ordenador (7)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tablet (8)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ebook (lector de libros digitales) (9)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Equipos de proyección (10)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cámara digital (fuera del teléfono) (11)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Smart TV (TV digital integrada a Internet) (12)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pizarra electrónica (13)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q24 En caso de que utilices un dispositivo o dispositivos que no se encuentran en el listado, puedes agregarlos aquí y compartir si consideras que aprendes, y en qué contexto, aplicando el mismo criterio que la pregunta anterior

Q25 Indica QUÉ consideras que APRENDES utilizando estos dispositivos digitales

	Autoconocimiento (aprender de ti mismo/a, tus características, fortalezas, debilidades, etc.) (1)	Contenidos académicos (aprendizajes promovidos o motivados por la participación en instituciones educativas) (2)	Contenidos culturales (artes, música, literatura, etc.) (3)	Relaciones interpersonales (cómo vincularse con otros/as, modos y maneras de comunicarse, etc.) (4)	Valores humanos (solidaridad, honestidad, cooperación, etc.) (5)	Temas de interés personal (cocina, deportes, viajes, ocio, etc.) (6)
Computadora de escritorio (1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computadora Laptop (2)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Impresora multifunción (imprime, escanea, fotocopia, etc.) (3)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videojuego (Playstation, Nintendo Wi , etc.) (4)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grabadoras y reproductores de vídeo y sonido digital (Ipod, MP3, MP4, MP5 players, etc.) (5)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teléfono móvil sin acceso a Internet (6)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Autoconocimiento (aprender de ti mismo/a, tus características, fortalezas, debilidades, etc.) (1)	Contenidos académicos (aprendizajes promovidos o motivados por la participación en instituciones educativas) (2)	Contenidos culturales (artes, música, literatura, etc.) (3)	Relaciones interpersonales (cómo vincularse con otros/as, modos y maneras de comunicarse, etc.) (4)	Valores humanos (solidaridad, honestidad, cooperación, etc.) (5)	Temas de interés personal (cocina, deportes, viajes, ocio, etc.) (6)
Teléfono móvil con conexión a Internet y funciones similares a un ordenador (7)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tablet (8)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ebook (lector de libros digitales) (9)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Equipos de proyección (10)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cámara digital (fuera del teléfono) (11)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Smart TV (TV digital integrada a Internet) (12)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pizarra electrónica (13)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q26 Si piensas en Otros/s, indica cuáles

Q30 En caso de que utilices un dispositivo o dispositivos que no se encuentran en el listado, puedes agregarlos aquí y compartir qué consideras que aprendes, aplicando el mismo criterio que en la pregunta anterior

Q28 Valora tu grado de COMPETENCIA en relación al uso de los dispositivos digitales en actividades de la Udelar

	Nada competente (1)	Un poco competente (2)	Competente (3)	Más competente (4)	Muy competente (5)
Computadora de escritorio (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Computadora Laptop (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Impresora multifunción (imprime, escanea, fotocopia, etc.) (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Videojuego (Playstation, Nintendo Wi, etc.) (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grabadoras y reproductores de vídeo y sonido digital (Ipod, MP3, MP4, MP5 players, etc.) (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Teléfono móvil sin acceso a Internet (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teléfono móvil con conexión a Internet y funciones similares a un ordenador (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tablet (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ebook (lector de libros digitales) (9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Equipos de proyección (10)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cámara digital (fuera del teléfono) (11)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Smart TV (TV digital integrada a Internet) (12)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pizarra electrónica (13)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q31 Valora el grado de MOTIVACIÓN en la realización de actividades de la Udelar en las que se usan dispositivos digitales

	Nada de motivación (1)	Un poco de motivación (2)	Motivado (3)	Más motivado (4)	Muy motivado (5)
Computadora de escritorio (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Computadora Laptop (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Impresora multifunción (imprime, escanea, fotocopia, etc.) (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Videojuego (Playstation, Nintendo Wi, etc.) (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grabadoras y reproductores de vídeo y sonido digital (Ipod, MP3, MP4, MP5 players, etc.) (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teléfono móvil sin acceso a Internet (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teléfono móvil con conexión a Internet y funciones similares a un ordenador (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tablet (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ebook (lector de libros digitales) (9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Equipos de proyección (10)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cámara digital (fuera del teléfono) (11)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Smart TV (TV digital integrada a Internet) (12)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pizarra electrónica (13)



Q32 Valora el grado de SATISFACCIÓN en la realización de actividades de la Udelar en las que se usan dispositivos digitales

	Nada satisfactorio (1)	Un poco satisfactorio (2)	Satisfactorio (3)	Más satisfactorio (4)	Muy satisfactorio (5)
Computadora de escritorio (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Computadora Laptop (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Impresora multifunción (imprime, escanea, fotocopia, etc.) (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Videojuego (Playstation, Nintendo Wi, etc.) (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grabadoras y reproductores de vídeo y sonido digital (Ipod, MP3, MP4, MP5 players, etc.) (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teléfono móvil sin acceso a Internet (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teléfono móvil con conexión a Internet y funciones similares a un ordenador (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tablet (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ebook (lector de libros digitales) (9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Equipos de proyección (10)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cámara digital (fuera del teléfono) (11)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Smart TV (TV digital integrada a Internet) (12)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pizarra electrónica (13)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q33 REDES SOCIALES EN LÍNEA Y APLICACIONES DIGITALES

Q34 Indica las redes sociales en línea y/o aplicaciones que usas y con qué frecuencia lo haces

	Diariamente (5 o más días a la semana) (1)	Semanalmente (menos de 5 días a la semana) (2)	Algunas veces al mes (unas semanas sí y otras no) (3)	No utilizo (4)
Facebook (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Messenger (chat de Facebook) (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
WhatsApp (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Telegram (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
LINE (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Viber (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Twitter (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instagram (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direct (chat de Instagram) (9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
LinkedIn (10)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Google+ (11)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Diariamente (5 o más días a la semana) (1)	Semanalmente (menos de 5 días a la semana) (2)	Algunas veces al mes (unas semanas sí y otras no) (3)	No utilizo (4)
Pinterest (12)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flickr (13)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reddit (14)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skype, Zoom o similar (15)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Snapchat (16)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spotify (17)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Netflix (18)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Youtube (19)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dropbox (20)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Correo electrónico (21)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Google Drive (22)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Google Maps (Waze o similar) (23)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Notas/Apuntes (24)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Diariamente (5 o más días a la semana) (1)	Semanalmente (menos de 5 días a la semana) (2)	Algunas veces al mes (unas semanas sí y otras no) (3)	No utilizo (4)
Ever Note (25)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cámara de fotos y videos. (26)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
App para procesar textos (Word, Pages, etc.) (27)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
App para leer y/o editar PDF (28)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
App para editar fotos (29)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
App para editar videos (30)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
App para editar audio (31)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grabadora de voz (32)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Calculadora (33)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q35 En caso de que utilices redes sociales en línea y/o aplicaciones que no se encuentran en el listado, puedes agregarlas aquí y compartir la frecuencia con que las usas, aplicando el mismo criterio que en la pregunta anterior

Q36 Indica en qué contextos de actividad utilizas las siguientes redes sociales en línea y/o aplicaciones, EN GENERAL, en tu vida cotidiana:

Opción 1: La Universidad (cualquier actividad relativa a la Universidad, realizada en cualquier lugar)

Opción 2: Otras instituciones educativas formales (UTU, Centros de formación privados aprobados por el MEC, etc.)

Opción 3: Instituciones educativas no formales (Escuela de deportes, o expresión artística, etc.)

Opción 4: El hogar (actividades relacionadas con tareas y aspectos del hogar)

Opción 5: Ocio (cine, teatro, música, series, libros, deportes, etc.)

Opción 6: Social (comunicación, juegos, etc., con amigos/as, pareja, familiares, compañeros/as, etc.)

Opción 7: Trabajo (en el lugar de trabajo o en cualquier otro lugar en que se realicen tareas de trabajo)

Opción 8: Política (gremios, sindicatos, federaciones, comités de base, casas de partidos políticos, etc.)

Opción 9: Espiritual (Iglesias o grupos asociados a ellas, centros de meditación, etc.)

	La Universidad (1)	Otras instituciones educativas formales (2)	Instituciones educativas no formales (3)	El hogar (4)	Ocio (5)	Social (6)	Trabajo (7)	Política (8)	Espiritual (9)
Facebook (1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Messenger (chat de Facebook) (2)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
WhatsApp (3)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	La Universidad (1)	Otras instituciones educativas formales (2)	Instituciones educativas no formales (3)	El hogar (4)	Ocio (5)	Social (6)	Trabajo (7)	Política (8)	Espiritual (9)
Telegram (4)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LINE (5)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viber (6)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Twitter (7)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instagram (8)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Direct (chat de Instagram) (9)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LinkedIn (10)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Google+ (11)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pinterest (12)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flickr (13)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reddit (14)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skype, Zoom o similar (15)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	La Universidad (1)	Otras instituciones educativas formales (2)	Instituciones educativas no formales (3)	El hogar (4)	Ocio (5)	Social (6)	Trabajo (7)	Política (8)	Espiritual (9)
Snapchat (16)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spotify (17)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Netflix (18)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Youtube (19)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dropbox (20)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Correo electrónico (21)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Google Drive (22)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Google Maps (Waze o similar) (23)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Notas/Apuntes (24)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ever Note (25)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cámara de fotos y videos. (26)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	La Universidad (1)	Otras instituciones educativas formales (2)	Instituciones educativas no formales (3)	El hogar (4)	Ocio (5)	Social (6)	Trabajo (7)	Política (8)	Espiritual (9)
App para procesar textos (Word, Pages, etc.) (27)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
App para leer y/o editar PDF (28)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
App para editar fotos (29)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
App para editar videos (30)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
App para editar audio (31)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grabadora de voz (32)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Calculadora (33)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q37 En caso de que utilices redes sociales en línea y/o aplicaciones que no se encuentran en el listado, puedes agregarlas aquí y compartir los contextos de actividades donde las usas, utilizando el mismo criterio que en la pregunta anterior

Q39 Marca los contextos de actividad en los que consideras que APRENDES cosas nuevas utilizando estas redes sociales en línea o aplicaciones:

Opción 1: La Universidad (cualquier actividad relativa a la Universidad, realizada en cualquier lugar)

Opción 2: Otras instituciones educativas formales (UTU, Centros de formación privados aprobados por el MEC, etc.)

Opción 3: Instituciones educativas no formales (Escuela de deportes, o expresión artística, etc.)

Opción 4: El hogar (actividades relacionadas con tareas y aspectos del hogar)

Opción 5: Ocio (cine, teatro, música, series, libros, deportes, etc.)

Opción 6: Social (comunicación, juegos, etc., con amigos/as, pareja, familiares, compañeros/as, etc.)

Opción 7: Trabajo (en el lugar de trabajo o en cualquier otro lugar en que se realicen tareas de trabajo)

Opción 8: Política (gremios, sindicatos, federaciones, comités de base, casas de partidos políticos, etc.)

Opción 9: Espiritual (Iglesias o grupos asociados a ellas, centros de meditación, etc.)

	La Universidad (1)	Otras instituciones educativas formales (2)	Instituciones educativas no formales (3)	El hogar (4)	Ocio (5)	Social (6)	Trabajo (7)	Política (8)	Espiritual (9)
Facebook (1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Messenger (chat de Facebook) (2)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
WhatsApp (3)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	La Universidad (1)	Otras instituciones educativas formales (2)	Instituciones educativas no formales (3)	El hogar (4)	Ocio (5)	Social (6)	Trabajo (7)	Política (8)	Espiritual (9)
Telegram (4)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LINE (5)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viber (6)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Twitter (7)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instagram (8)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Direct (chat de Instagram) (9)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LinkedIn (10)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Google+ (11)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pinterest (12)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flickr (13)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reddit (14)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skype, Zoom o similar (15)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	La Universidad (1)	Otras instituciones educativas formales (2)	Instituciones educativas no formales (3)	El hogar (4)	Ocio (5)	Social (6)	Trabajo (7)	Política (8)	Espiritual (9)
Snapchat (16)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spotify (17)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Netflix (18)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Youtube (19)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dropbox (20)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Correo electrónico (21)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Google Drive (22)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Google Maps (Waze o similar) (23)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Notas/Apuntes (24)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ever Note (25)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cámara de fotos y videos. (26)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	La Universidad (1)	Otras instituciones educativas formales (2)	Instituciones educativas no formales (3)	El hogar (4)	Ocio (5)	Social (6)	Trabajo (7)	Política (8)	Espiritual (9)
App para procesar textos (Word, Pages, etc.) (27)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
App para leer y/o editar PDF (28)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
App para editar fotos (29)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
App para editar videos (30)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
App para editar audio (31)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grabadora de voz (32)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Calculadora (33)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q40 En caso de que utilices redes sociales en línea y/o aplicaciones que no se encuentran en el listado, puedes agregarlas aquí y compartir si consideras que aprendes, y en qué contexto, utilizando el mismo criterio que en la pregunta anterior

Q41 Indica QUÉ consideras que APRENDES utilizando estas redes sociales en línea y/o aplicaciones

Autoconocimiento (aprender de ti mismo/a, tus características, fortalezas,	Contenidos académicos (aprendizajes promovidos o motivados por la	Contenidos culturales (artes, música, literatura, etc.) (3)	Relaciones interpersonales (cómo vincularse con otros/as, modos y	Valores humanos (solidaridad, honestidad, cooperación, etc.) (5)	Temas de interés personal (cocina, deportes, viajes, ocio, etc.) (6)
--	---	---	---	--	--

	debilidades, etc.) (1)	participación en instituciones educativas) (2)		maneras de comunicarse, etc.) (4)		
Facebook (1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Messenger (chat de Facebook) (2)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
WhatsApp (3)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Telegram (4)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LINE (5)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viber (6)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Twitter (7)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instagram (8)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Direct (chat de Instagram) (9)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LinkedIn (10)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Google+ (11)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pinterest (12)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Flickr (13)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reddit (14)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skype, Zoom o similar (15)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Snapchat (16)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spotify (17)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Netflix (18)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Youtube (19)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dropbox (20)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Correo electrónico (21)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Google Drive (22)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Google Maps (Waze o similar) (23)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Notas/Apuntes (24)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ever Note (25)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cámara de fotos y videos. (26)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
App para procesar textos (Word, Pages, etc.) (27)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
App para leer y/o editar PDF (28)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
App para editar fotos (29)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
App para editar videos (30)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
App para editar audio (31)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grabadora de voz (32)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Calculadora (33)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q42 Si has marcado Otro/s, indica cuáles

Q43 En caso de que utilices redes sociales en línea y/o aplicaciones que no se encuentran en el listado, puedes agregarlas aquí y compartir si consideras que aprendes, y en qué contexto, utilizando el mismo criterio que en la pregunta anterior

Q44 Indica los grupos de personas con las que te comunicas o te relacionas frecuentemente utilizando las redes sociales en línea y las aplicaciones que aparecen en la lista marcando la casilla correspondiente

	Familiares (1)	Amistades (2)	Docentes (3)	Compañeras/os de estudio (4)	Otros (5)	Nadie (6)
Facebook (1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Messenger (chat de Facebook) (2)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
WhatsApp (3)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Telegram (4)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LINE (5)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viber (6)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Twitter (7)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instagram (8)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Direct (chat de Instagram) (9)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LinkedIn (10)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Google+ (11)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Familiares (1)	Amistades (2)	Docentes (3)	Compañeras/os de estudio (4)	Otros (5)	Nadie (6)
Pinterest (12)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flickr (13)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reddit (14)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skype, Zoom o similar (15)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Snapchat (16)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spotify (17)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Netflix (18)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Youtube (19)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dropbox (20)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Correo electrónico (21)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Google Drive (22)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Google Maps (Waze o similar) (23)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Familiares (1)	Amistades (2)	Docentes (3)	Compañeras/os de estudio (4)	Otros (5)	Nadie (6)
Notas/Apuntes (24)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ever Note (25)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cámara de fotos y videos. (26)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
App para procesar textos (Word, Pages, etc.) (27)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
App para leer y/o editar PDF (28)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
App para editar fotos (29)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
App para editar videos (30)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
App para editar audio (31)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grabadora de voz (32)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Calculadora (33)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q46 En caso de que utilices redes sociales en línea y/o aplicaciones que no se encuentran en el listado, puedes agregarlas aquí y compartir los grupos de personas con las que te comunicas o te relacionas frecuentemente, utilizando el mismo criterio que en la pregunta anterior

Q47 Valora tu grado de COMPETENCIA en relación al uso de las redes sociales y aplicaciones digitales en actividades de la Udelar

	Nada competente (1)	Un poco competente (2)	Competente (3)	Más competente (4)	Muy competente (5)
Facebook (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Messenger (chat de Facebook) (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
WhatsApp (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Telegram (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
LINE (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Viber (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Twitter (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instagram (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direct (chat de Instagram) (9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
LinkedIn (10)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Google+ (11)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pinterest (12)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flickr (13)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reddit (14)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skype, Zoom o similar (15)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Snapchat (16)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spotify (17)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Netflix (18)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Youtube (19)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dropbox (20)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Correo electrónico (21)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Google Drive (22)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Google Maps (Waze o similar) (23)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Notas/Apuntes (24)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ever Note (25)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cámara de fotos y videos. (26)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
App para procesar textos (Word, Pages, etc.) (27)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
App para leer y/o editar PDF (29)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
App para editar fotos (30)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
App para editar videos (31)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
App para editar audio (32)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grabadora de voz (33)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Calculadora (34)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q48 Valora el grado de MOTIVACIÓN en relación al uso de las redes sociales y aplicaciones digitales en actividades de la Udelar

	Nada de motivación (1)	Un poco de motivación (2)	Motivado (3)	Más motivado (4)	Muy motivado (5)
Facebook (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Messenger (chat de Facebook) (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
WhatsApp (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Telegram (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
LINE (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Viber (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Twitter (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instagram (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direct (chat de Instagram) (9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
LinkedIn (10)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Google+ (11)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pinterest (12)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flickr (13)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reddit (14)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skype, Zoom o similar (15)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Snapchat (16)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spotify (17)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Netflix (18)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Youtube (19)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dropbox (20)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Correo electrónico (21)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Google Drive (22)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Google Maps (Waze o similar) (23)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Notas/Apuntes (24)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ever Note (25)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cámara de fotos y videos. (26)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
App para procesar textos (Word, Pages, etc.) (27)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

App para leer y/o editar PDF (28)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
App para editar fotos (29)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
App para editar videos (30)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
App para editar audio (31)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grabadora de voz (32)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Calculadora (33)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q49 Valora el grado de SATISFACCIÓN en relación al uso de las redes sociales y aplicaciones digitales en actividades de la Udelar

	Nada satisfactorio (1)	Un poco satisfactorio (2)	Satisfactorio (3)	Más satisfactorio (4)	Muy satisfactorio (5)
Facebook (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Messenger (chat de Facebook) (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
WhatsApp (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Telegram (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
LINE (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

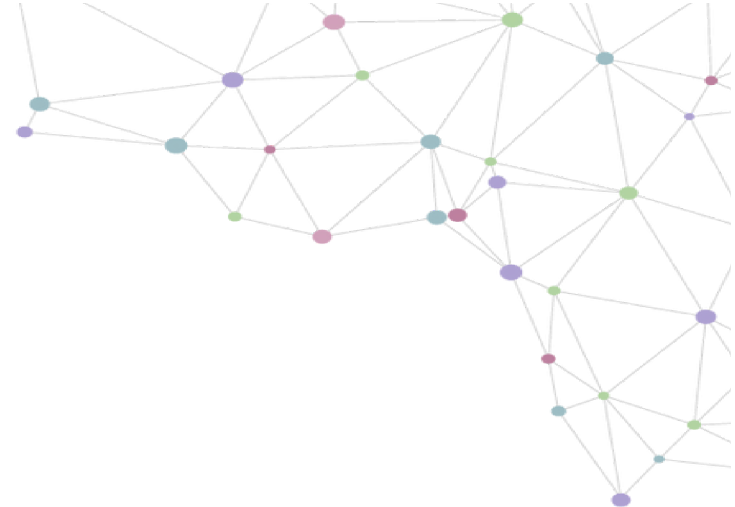
Viber (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Twitter (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instagram (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direct (chat de Instagram) (9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
LinkedIn (10)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Google+ (11)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pinterest (12)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flickr (13)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reddit (14)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skype, Zoom o similar (15)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Snapchat (16)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spotify (17)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Netflix (18)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Youtube (19)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Dropbox (20)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Correo electrónico (21)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Google Drive (22)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Google Maps (Waze o similar) (23)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Notas/Apuntes (24)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ever Note (25)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cámara de fotos y videos. (26)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
App para procesar textos (Word, Pages, etc.) (27)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
App para leer y/o editar PDF (28)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
App para editar fotos (29)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
App para editar videos (30)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
App para editar audio (31)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grabadora de voz (32)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Calculadora (33)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q50 Actividades

Q51 ¿Con qué frecuencia participas en los siguiente tipos de actividades orientadas al aprendizaje en la Udelar?

	Diariamente (5 o más días a la semana) (1)	Semanalmente (menos de 5 días a la semana) (2)	Algunas veces al mes (unas semanas sí y otras no) (3)	Nunca (4)
Actividades mediadas exclusivamente por dispositivos, aplicaciones y/o redes sociales en línea. (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actividades mixtas con mayor presencia de tareas en dispositivos, aplicaciones y redes sociales en línea. (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actividades mixtas, con igual presencia de tareas mediadas por dispositivos, aplicaciones y/o redes sociales en línea y tareas en las que estas herramientas no se utilizan. (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actividades mixtas, con mayor presencia de tareas sin participación de dispositivos, aplicaciones y redes sociales en línea. (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actividades en las que no se utilizan para nada los dispositivos, aplicaciones y redes sociales en línea. (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Anexos



ANEXO 1. Aprobación del Comité de Ética



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Montevideo, 28 de febrero de 2019


Ref.: Exp. 191175-000840-18

En el día de la fecha se reúne el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, a los efectos de expedirse respecto al proyecto de investigación: **"Los entornos de Aprendizaje Digitales de Estudiantes Universitarios y su relación con la construcción de la Identidad de Aprendiz."**, a cargo de la Mag. Alicia Álvarez.

Dicho proyecto CUMPLE CON LOS CRITERIOS ÉTICOS para la protección de los seres humanos que participan como sujetos en procesos de investigación, por lo que este Comité de Ética en Investigación OTORGA EL AVAL para su ejecución.

Pase a notificación de la Mag. Alicia Álvarez. (responsable del proyecto).


Mag. María Pilar Bacchi
Comité de Ética en Investigación
Facultad de Psicología


Mag. Raquel Galeotti
Comité de Ética en Investigación
Facultad de Psicología


Dra. Victoria Gradín
Comité de Ética en Investigación
Facultad de Psicología

ANEXO 2. Aval del Pro-rector de Enseñanza



Universidad de la República



Pro-Rectorado de Enseñanza
Comisión Sectorial de Enseñanza

José E. Rodó 1854 - CP 11200 Montevideo, Uruguay
Tel: (+ 598) 2408 1917 - secse@cse.edu.uy

Montevideo, 6 de marzo de 2017

A QUIEN CORRESPONDA

Quien suscribe, Fernando Peláez, Pro Rector de Enseñanza de la Udelar, manifiesta su aval para la realización del estudio "*Entornos Personales de Aprendizaje Digitales en las Trayectorias Personales de Aprendizaje de Estudiantes Universitarios. Un estudio sobre la Identidad de Aprendiz*", con participación de estudiantes de la Universidad de la República, en el marco del Proyecto de Tesis Doctoral de la Asist. Mag. Alicia Alvarez de León, docente del Programa de Respaldo al Aprendizaje de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), inscripta al Programa de Doctorado de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.



Prof. Mag. Fernando Peláez

Pro Rector de Enseñanza

CSE - Udelar