



Exploración de los fondos de identidad en estudiantes de posgrado mediante una adaptación de la Multimetodología autobiográfica extendida (MAE)

Frida Díaz Barriga Arceo
Edmundo Antonio López Banda
Verónica Isabel Vázquez Negrete

ISSN 1699-437X | Año 2018, Volumen 14, Número 3 (Enero)

Resumen: Se presenta en este artículo la exploración y análisis de los fondos de identidad de un grupo de estudiantes de posgrado en educación (Psicología y Pedagogía) de una universidad pública mexicana. Los estudiantes construyeron y digitalizaron las siguientes técnicas diseñadas a partir de la multimetodología autobiográfica extendida (MAE): narrativa de un incidente crítico en sus estudios; dibujo identitario de sí mismo (avatar) y mapeo de su entorno personal de aprendizaje (PLE); diario personal de aprendizaje con fotografías; caja de herramientas del estudiante de posgrado. La MAE permitió a los estudiantes identificar y analizar situaciones vividas en su formación en el posgrado que cursan, desde su propia voz e interpretación, a fin de reflexionar respecto a su identidad como aprendices en entornos virtuales y no virtuales, tanto formales como informales. Los estudiantes identificaron las redes de apoyo, las interacciones y los artefactos culturales físicos y semióticos que les resultan más significativos en sus estudios, particularmente en el proceso de desarrollo de su investigación de tesis. Asimismo, se identificaron algunos de los problemas comunes que afrontan durante sus estudios como reflejo del ethos del programa que cursan. Se ilustran algunas de las producciones de los estudiantes y los sitios web en los que las alojaron. Finalmente, se discute el potencial de la MAE como dispositivo pedagógico.

Palabras clave: Fondos de identidad, alfabetización digital, métodos autobiográficos, estudiantes de posgrado

Abstract: This article presents the exploration and analysis of the identity funds of a group of postgraduate students in education (Psychology and Pedagogy) of a Mexican public university. Students constructed and digitized the following techniques based on extended autobiographical multi-methodology: narrative of a critical incident in their studies; self-identification drawing (avatar) and mapping of their personal learning environment (PLE); personal learning journal with photographs; postgraduate student toolbox. Such techniques allowed students to identify and analyze situations experienced in their postgraduate training, from their own voice and interpretation, which allowed them to reflect on their identity as learners in virtual and non-virtual environments, both formal and informal. Students identified their support networks, relevant interactions, and physical and semiotic cultural artifacts that are most significant in their studies, particularly in the process of developing their thesis research. They also identified some of the common problems they face during their studies considering the institutional ethos. Some of the productions of the students and the websites in which they were housed are illustrated. Finally, the potential of the extended autobiographical multi-methodology as a pedagogical device is discussed.

Keywords: Funds of identity, digital literacy, autobiographical methods, Mexican postgraduate students

Video resumen / video abstract: https://youtu.be/bGIK_Mx0Yag

Sobre los autores

Frida Díaz Barriga Arceo diazfrida@prodigy.net.mx
Edmundo Antonio López Banda albedmundo@gmail.com
Verónica Isabel Vázquez Negrete veronicaisabel06@gmail.com
Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México

Cita del artículo

Díaz Barriga, F., López, E. A. y Vázquez, V. I. (2018). Exploración de los fondos de identidad en estudiantes de posgrado mediante una adaptación de la multimetodología autobiográfica extendida (MAE). *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 14(1), 1-22. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

--- Fecha de recepción (14/05/2017) / fecha de aceptación (11/12/2017) ---

Introducción

El objetivo de la investigación que aquí se describe, fue explorar la auto-representación e interpretación de la identidad en un grupo de estudiantes de maestría y doctorado en el campo de la educación (Psicología de la Educación y Pedagogía) del Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

El estudio se sustenta en la concepción sociocultural y narrativa de la identidad, y se afirma que la identidad de un estudiante se construye y re-construye en el seno de una institución educativa determinada, en torno a un proyecto formativo y curricular acotado, a través de las interacciones que se dan entre los actores, en un interjuego de procesos intra e intersubjetivos, que ocurren en una sociedad y contexto cultural específicos. Es decir, la construcción de la identidad es un proceso dinámico, que conduce al reconocimiento de sí mismo y a la conciencia respecto de los otros, que se expresa mediante la narrativa autobiográfica. Por consiguiente, se considera que la construcción de narrativas personales y representaciones identitarias constituyen un medio idóneo para la exploración y auto-reflexión de la identidad de un aprendiz, como es el caso de las técnicas provenientes de la multimetodología autobiográfica extendida (MAE) propuesta por Esteban-Guitart (2012).

A partir de una adaptación y desarrollo de algunas de dichas técnicas, se identificaron los fondos de identidad de los y las participantes, estudiantes mexicanos de posgrados en educación. El empleo de la MAE, además de constituir una serie de técnicas cualitativas de recogida de datos, funcionó como un dispositivo pedagógico (Sanjurjo, 2009), pues condujo a los participantes no sólo a un mayor entendimiento de la propia identidad, sino de la comunidad en que se forman, de las prácticas sociales más relevantes para la formación, así como de los artefactos culturales y redes de apoyo que median sus aprendizajes. Es decir, la adaptación realizada a la MAE y la forma en que se condujo su desarrollo, permitieron explorar el ethos de la institución (en el sentido de forma común de vida o comportamiento de un grupo u organización, según Vallaey, 2015). De particular interés resultó la reflexión de estos maestrantes y doctorandos con relación a su participación creciente como aprendices en escenarios virtuales, como usuarios de información y de artefactos tecnológicos que se han convertido en recursos esenciales en su proceso formativo.

La identidad narrativa y los fondos de identidad

Se entiende por identidad la definición que uno o una hace sobre sí mismo o sí misma (la vivencia, reconocimiento e interpretación que se tiene sobre sí mismo) a través de una historia de vida o narración que provee sentido y unidad a los sucesos vitales (Bruner, 2004, 2013). La etimología de la palabra identidad refiere a dos vocablos latinos *ídem* (igualdad) e *ipse* (mismidad). Para Paul Ricoeur la igualdad implica mantener algo a través del tiempo transcurrido y la mismidad supone la existencia continua de un sujeto de la acción que permanece a través del tiempo, sucediendo que la permanencia sólo puede resolverse narrativamente. Así, la identidad es un proceso interpretativo que conlleva la conciencia del sí mismo y la conciencia de los otros, una dimensión moral, la imputación de responsabilidad y agencialidad del sujeto. La identidad sólo puede entenderse atendiendo a su doble génesis, histórica y biográfica, y cobra significado gracias a la participación de los seres humanos en la cultura (Ricoeur, 1999). Por otro lado, las dimensiones de tiempo y espacio son esenciales en la construcción de la identidad narrada y hay que reconocer que la identidad es un proceso dinámico, no un ente esencialista.

De acuerdo con Bruner (2004) el modo que tenemos para dar significado a nuestras vidas y comprender las ajenas, para entender nuestros actos e interpretar las acciones de los demás, se ubica en el pensamiento narrativo. De acuerdo a esta tesis bruneriana, fundamental en la etapa del giro sociocultural del autor, las personas tenemos identidad porque somos capaces de narrar historias sobre nosotros mismos. No es que se relate una “verdad objetiva”, dado que nuestros relatos son construcciones, o mejor dicho interpretaciones y reinterpretaciones de la experiencia continua *con* y *en* la realidad. Desde esta perspectiva, no hay otra forma de representar el “tiempo vivido” de la persona si no es en forma de narración selectiva de la memoria, lo que no quiere decir que se trate enteramente de una ficción.

La identidad narrada no ocurre en solitario, es una empresa cultural. La construcción de la identidad implica la capacidad de auto-reconocerse y atribuirse a sí mismo determinados rasgos o comportamientos, de conformar una memoria autobiográfica, sujeta a interpretación y reconstrucción. Sin embargo, antes de que surja ese sentido del yo, hay un reconocimiento del otro, un juego de relaciones o interacciones con los demás: los miembros significativos de la comunidad a la que pertenecemos, en el marco de una cultura con prácticas y valores específicos. La identidad tiene un componente fenomenológico, dado por la expresión personal de los propios estados introspectivos (vivencias y emociones de la persona), pero en coexistencia con mecanismos de intersubjetividad, dada la importancia de las interacciones que ocurren en contextos y situaciones determinadas. Por ende, la identidad no sólo es subjetiva, sino también es cognición situada, intersubjetividad, producto de la interacción social con distintos agentes. Al mismo tiempo, puede afirmarse que la identidad se construye a través del lenguaje y la práctica social en distintas comunidades, como reflejo de la cultura.

Esteban-Guitart (2012) contribuye a la visión sociocultural y narrativa de la identidad con otro importante concepto, el de los *fondos de identidad*. Éstos consisten en espacios, prácticas socioculturales, instituciones, personas y artefactos culturales, tecnologías o recursos, históricamente acumulados, culturalmente desarrollados y socialmente distribuidos y transmitidos, esenciales para la autodefinición, autoexpresión y autocomprensión de las personas (Esteban-Guitart & Moll, 2014). En concreto, el autor ha identificado y diferenciado, según su origen y contenido, cinco tipos de fondos de identidad: los fondos *geográficos* de identidad (espacios físicos, naturales y culturales como una montaña, una ciudad, un país), los fondos *sociales* de identidad (personas significativas como la familia, los amigos o la pareja), los fondos *culturales* de identidad (artefactos culturales como una ideología, un ordenador o una canción), los fondos *institucionales* de identidad (como la Iglesia Católica o la idea de familia) y las *prácticas* identitarias (aficiones y actividades incorporadas en la definición sobre uno mismo) (Esteban-Guitart, 2016). Se trata de aspectos semióticamente mediados, valorados como relevantes (significativos), que se construyen y reconstruyen constantemente a partir de las experiencias y transacciones socioculturales de la persona en su desarrollo.

Pensamos que este marco permite una mirada analítica y ecológico-sistémica del proceso de construcción identitaria a partir de la identificación de las personas y recursos de mediación de dicha construcción, sean éstos de tipo social (personas significativas), físico (por ejemplo, la computadora personal, el teléfono inteligente), o simbólico (por ejemplo, creencias culturales acerca de la educación, el aprendizaje, la relación tutorial, entre otros). Además, dicho marco teórico, permite reconocer y utilizar educativamente las experiencias de aprendizaje significativas que suceden fuera del contexto educativo formal. Dicho con otras palabras, los fondos de identidad permiten movilizar los conocimientos y recursos creando conexiones entre las experiencias de enseñanza y aprendizaje que suceden dentro y fuera del contexto educativo formal (Subero, Vujasinovic & Esteban-Guitart, 2017).

Debido a la amplitud de miras de esta perspectiva, que incide en la comprensión identitaria de la construcción del individuo en contextos situados, postulamos en este trabajo que la MAE puede emplearse como facilitador de aprendizaje reflexivo en los estudiantes, en la medida en que se utilice deliberadamente con tal fin como dispositivo pedagógico. Coincidimos con las ideas de Donald Schön (1992) quien define la reflexión como un continuo entre el pensamiento y la acción, y afirma que un profesional, en su papel de práctico reflexivo, delibera sobre las comprensiones implícitas en la propia acción, las hace explícitas, las critica, las reestructura y las aplica en la acción futura. No obstante,

consideramos que la reflexión debe evitar el sesgo individualista e incidir en los marcos sociales en que se generan las prácticas socioculturales más relevantes, con la meta de incidir en su comprensión crítica y transformación.

La identidad digital y la mediación de las TIC en el aprendizaje

Las personas suelen percibir a las TIC básicamente como herramientas técnicas, cuyo empleo facilita o hace más eficientes las formas de acción que ocurrían de otra manera antes de su advenimiento. Sin embargo, se deja de lado el sentido de *herramienta semiótica o psicológica* que tienen dichas tecnologías, tal como se plantea desde la noción de acción mediada en el enfoque vigotskiano. La perspectiva sociocultural inspirada en Vigotsky, plantea que el aprendizaje se encuentra mediado por herramientas físicas o técnicas y signos o herramientas semióticas (también denominadas “instrumentos psicológicos” según Kozulin, 2000). La invención y empleo de una herramienta por los miembros de una comunidad no sólo facilita la acción y aumenta su eficacia, sino que cambia de manera sustancial la forma, estructura y carácter de la actividad. Visto así, las herramientas son “depósitos culturales” (Wilson & Myers, 2000) puesto que encarnan la historia de una cultura, ya que proporcionan medios poderosos de transmisión de dicha cultura, pero también permiten o limitan el pensamiento y los procesos intelectuales.

Una herramienta semiótica o instrumento psicológico implica una forma de razonamiento o argumentación asociada a determinadas creencias, reglas y normativas sociales que determinan a su vez el sentido y uso de dicha herramienta. La computadora, el teléfono inteligente, y en general las llamadas tecnologías de la información y comunicación (TIC) son ejemplos de instrumentos mediacionales que comparten aspectos tanto de herramienta física como semiótica o psicológica.

Así como en su momento histórico el lenguaje oral y la lengua escrita transformaron la mente del ser humano, hoy en día se habla de una mente mediada por las TIC, que plantea una identidad distinta de la persona que aprende y de sus prácticas para aprender. En particular, los estudiantes universitarios son una población que suele emplear de manera cotidiana dispositivos tecnológicos para comunicarse, buscar e intercambiar información, compartir contenidos digitales, acceder a espacios de recreación y gestionar sus propios aprendizajes, tanto formales como informales¹.

La metáfora educativa del estudiante que es promovida en el discurso de la sociedad del conocimiento lo ubica como un *prosumidor* (Sarsa, 2014), aquella persona que consume y crea conocimiento en la red. Jenkins (2006) recoge esta idea bajo la noción de *cultura participativa* al enfatizar que lejos de ser consumidores pasivos de los medios, y sus contenidos, las personas crean y comparten productos culturales a través de *filiações* a comunidades online como el Facebook, consumo y creación de expresiones como un video, fotografía o juego, *resolución colaborativa de problemas* como en la Wikipedia o *circulación* de experiencias y contenidos a través de blogs, YouTube, etc.

La expectativa es que el estudiante de este milenio, en todos los tramos formativos, deberá ser un aprendiz autónomo, automotivado, capaz de autorregularse y con habilidades para el estudio

¹ En la encuesta 2017 de la Asociación Internet MX, se reporta que el cibernauta mexicano pasa un promedio de 8 horas 01 minuto al día conectado a internet, aunque un 52% dice estarlo las 24 horas. Predomina la población urbana de nivel socioeconómico medio, de la región centro-sur del país. También se encuentra que la población joven (12 a 34 años) es la que más emplea la red, sobre todo los estudiantes. El 82% se conecta en el hogar, sólo 10% en la escuela. El 90% se conecta mediante smartphone, el 72% de una laptop. Destaca el acceso a las redes sociales 83%, el correo electrónico 78%, la mensajería instantánea 77%, aunque de manera creciente, se busca aprender en línea 38%, crear y mantener sitios propios o blogs 21%. Un 73% afirma que internet ha cambiado sustancialmente sus hábitos de vida. En <http://www.asociaciondeinternet.org.mx/es/component/remository/Habitos-de-Internet/lang-es-es/?Itemid=>

independiente y permanente, con habilidades digitales sofisticadas que le permitan aprender con la mediación de tecnologías de punta, centradas en la virtualidad. Por ello, algunos autores consideran que los estudiantes están experimentando “el proceso de construcción de una mente virtual”, con la salvedad de que ello sucede principalmente en ciertos escenarios educativos y sobre todo en los países desarrollados. Se plantea que los alumnos se apropian de las tecnologías y llegan a naturalizar ciertas funciones mediadas por éstas, para finalmente “ir construyendo una identidad distribuida entre los diferentes escenarios virtuales en los que habitualmente se desenvuelven” (Monereo & Pozo, 2009, p.111 y 113).

Por otra parte, Poole (2017) afirma que los ambientes virtuales de aprendizaje, existen prácticas sociales que sólo son posibles en los mismos, como el manejo de hipertextos o la construcción de un avatar para representarse a sí mismo; éstas juegan un papel importante en la construcción de la identidad digital de los usuarios de la red, pero al mismo tiempo, como pueden tener interesantes aplicaciones pedagógicas en el aula. Por ello es que la exploración de la identidad virtual de los aprendices en términos de las prácticas socioculturales que son propias de la virtualidad, de las interacciones y de los artefactos mediacionales, reviste un interés primordial hoy en día.

Método

Propósitos del estudio

En atención a lo expuesto en la introducción, los propósitos de este trabajo fueron los siguientes:

1. Realizar una adaptación de la MAE con la finalidad de emplearla tanto como instrumento de investigación cualitativa, como en su potencial de dispositivo pedagógico para la reflexión personal sobre la identidad narrativa del estudiante en los planos intra e intersubjetivo.
2. Implementar la noción de fondos de identidad en el contexto de la educación universitaria y en el nivel de posgrado, dado que la literatura del campo privilegia la educación básica.
3. Contemplar en la adaptación de la MAE el análisis de la identidad digital de los estudiantes, dada la presencia creciente de las tecnologías informáticas en los espacios de aprendizaje formal e informal y a la conformación de un perfil donde no sólo se consume información, sino se produce y comparte conocimiento en la red.
4. Identificar algunas de las incidencias que caracterizan los procesos formativos en el contexto de dos programas de posgrado en educación en el contexto mexicano.

Objeto de estudio y tipo de investigación

Para lograr los propósitos anteriores, la propuesta de la multimetodología autobiográfica extendida (MAE) de Esteban-Guitart (2012) se consideró idónea para la indagación del objeto de estudio previsto. De ahí que optamos por realizar un estudio cualitativo, de corte interpretativo y fenomenológico (Tójar, 2006), porque se buscó el esclarecimiento y comprensión del fenómeno de la identidad de los estudiantes desde su propia voz y perspectiva, en el contexto local donde se ubicaban y evitando su fragmentación o aislamiento contextual, sin pretender una generalización de los hallazgos. Es decir, la indagación realizada se centró en la acción humana narrada por sus protagonistas, en su significado subjetivo, en su naturaleza simbólica y en los procesos sociales que los participantes reportan como los más significativos en su devenir como estudiantes de posgrado en un contexto situado.

En esta investigación el foco principal residió en la identificación y auto-reflexión de los fondos de identidad de los estudiantes de dos programas de posgrado en educación, con la intención de desvelar las prácticas socioeducativas formales e informales que se relacionan con la forma en que se comunican, acceden a la información, la organizan y la comparten, el modo en que emplean diversos artefactos

culturales (digitales y físicos) para aprender y gestionar sus aprendizajes en interacción con los integrantes de la comunidad formativa.

Respecto a su identidad como estudiantes de posgrado, el interés se focalizó en que los propios participantes pudieran reconocer y reflexionar en torno a dichos fondos de identidad con relación a sus trayectorias personales en el posgrado y en términos de los logros, restricciones y metas que se han planteado. Otro aspecto a dilucidar, fue el sentido de la funcionalidad de los artefactos culturales que emplean asiduamente los estudiantes, en particular, las tecnologías digitales: si consideran o no que les permiten resolver u optimizar determinados procesos formativos y si su empleo favorece o transforma la mediación del aprendizaje y por ende la construcción de conocimiento. También se planteó la posibilidad de que los estudiantes expresaran si se sienten o no parte de una comunidad de práctica o de investigación (Wenger, 2001), ya sea como pedagogos o psicólogos educativos, como investigadores en formación y si esto ocurre en escenarios físicos y/o virtuales. Finalmente, la discusión respecto a las redes sociales de apoyo de que disponen, las interacciones tutoriales y con los agentes educativos que forman parte de sus vivencias, la emergencia de nuevas prácticas y rutinas sociales, los incidentes que han tenido que afrontar, representan situaciones que cuando son objeto de la reflexión, permiten entender la dinámica o ethos de la comunidad de práctica a la que se ha integrado el estudiante.

Contexto y participantes

El estudio se realizó en el semestre 2017-1 en el marco del seminario “Identidad del aprendiz, personalización del aprendizaje y trayectorias en la formación para la investigación en educación” que se impartió conjuntamente a estudiantes de la Maestría y Doctorado en Pedagogía, así como a estudiantes de Doctorado en Psicología, de la Universidad Nacional Autónoma de México, a lo largo de 16 semanas con una periodicidad de 3 horas semanales. La primera autora de este trabajo es la docente a cargo del grupo. El objetivo del seminario fue el siguiente, de acuerdo con el programa curricular del mismo:

Los participantes analizarán literatura científica especializada en el abordaje sociocultural de los procesos de construcción de la identidad del aprendiz, trayectorias educativas y fondos de conocimiento, con base en lo cual diseñarán un entorno personal de aprendizaje mediado por tecnologías digitales como estrategia para fortalecer el desarrollo de sus competencias como investigador educativo.

Se contó con la participación de 16 estudiantes de posgrado, 12 mujeres y 4 hombres. Los posgrados que cursaban eran: Maestría en Pedagogía (8 participantes), Doctorado en Pedagogía (4), Doctorado en Psicología de la Educación y Desarrollo (3) y Doctorado en Psicología Social y Ambiental (1). En todos los casos, sus proyectos de tesis tenían que ver con investigaciones referidas al campo de la educación en distintos contextos, niveles educativos y modalidades. Los enfoques teóricos de sus proyectos, así como los métodos empleados, también diferían considerablemente. Las edades de los estudiantes comprendían un amplio rango, desde los 24 hasta los 57 años, y sus trayectorias académicas, personales y profesionales también eran muy diversas, así como su grado de avance en los programas respectivos. No obstante, todos mostraron interés por abordar el tema de la identidad del aprendiz, así como por explorar su propia identidad y generar producciones narrativas autobiográficas digitales. Las actividades del seminario se realizaron de manera presencial y en la plataforma EdModo, que se diseñó exprofeso para el curso, y conforme al avance del mismo, se recurrió a otros sitios y dispositivos tecnológicos.

Instrumentos de indagación: La MAE como dispositivo pedagógico

Se partió de la premisa de que la identidad está distribuida entre la subjetividad de una persona y las interacciones con otras personas significativas, en las instituciones y grupos sociales en que participa, haciendo uso de determinados artefactos culturales y realizando determinadas prácticas. La multimetodología autobiográfica extendida (MAE) incluye al menos 15 técnicas, agrupadas en cuatro categorías o dimensiones: entrevistas en profundidad; dibujo identitario; detección de artefactos, rutinas y formas de vida; creación de mapas psicogeográficos (Esteban-Guitart, 2012; Esteban-Guitart & Saubich,

2013). Un rediseño de algunas de las técnicas antes mencionadas, en función de la población-meta y los propósitos del estudio, nos condujo a proponer las que se mencionan a continuación:

1. *Un incidente crítico en mis estudios de posgrado*: se solicitó una narrativa autobiográfica con el relato de un incidente crítico (IC) que hubieran experimentado en calidad de estudiantes, en una extensión no mayor a una cuartilla, que diera cuenta de la situación, los participantes involucrados, lo que les ha implicado (en lo personal, lo afectivo, lo económico, etc.) y las estrategias empleadas en su resolución. Para identificar y analizar los IC de los estudiantes, se recurrió al empleo de dispositivos narrativos: la Pauta de Análisis de Incidentes Críticos (PANIC) propuesta por Monereo & Monte (2011) que permitió su descripción y análisis; la estructura de la narración del incidente crítico como una historia testimonial corta y su adecuación a un guion (script y storyboard) a fin de elaborar un relato digital personal (RDP) conforme a los lineamientos de Lambert (2010).
2. *Un dibujo de mí mismo como aprendiz*: Se solicitó un dibujo identitario, en el cual el participante se tenía que representar a sí mismo en su papel de estudiante de posgrado, incluyendo además a las personas más significativas, las “cosas” (artefactos diversos, tecnologías físicas o digitales), y lugares que resultaban importantes en ese momento de vida del participante, en función de sus metas de vida y de su trayecto formativo en el posgrado. Aquellos que desearan, podrían diseñar su avatar personal, empleando software libre. En todos los casos, se les pidió explicar el sentido personal del dibujo identitario. La idea era que los alumnos emplearan el dibujo identitario para dar cuenta de los elementos más significativos de su *entorno personal de aprendizaje* (PLE, personal learning environment), el cual integra, según Buchem, Attwell & Torres (2011) la red personal de aprendizaje, las herramientas o aplicaciones, las fuentes y sitios de información de un estudiante de la era digital. A su vez, la realización de un avatar es uno de los mejores reflejos de una de las nuevas identidades sociales de los jóvenes: la identidad digital (Poole, 2017). La creación del propio avatar implica una representación multimodal mediada por tecnologías digitales, de tal manera que no sería posible una representación de tal tipo en el mundo “real” o físico. Los estudiantes realizaron el *mapeo de su PLE* integrando ahí mismo su avatar personal en el formato de una infografía digital.
3. *Mi diario personal con fotografías*. A fin de identificar las prácticas socioculturales más relevantes en las que los estudiantes se encuentran inmersos en el posgrado y la forma en que se vinculan o entran en tensión con la vida cotidiana, se les pidió que durante una semana registraran lo más relevante que habían hecho cada día (con quién habían estado, que habían pensado). Se les pidió asimismo que ilustraran con al menos una fotografía por día algo importante que hubieran aprendido ese día para la vida, para la profesión o para avanzar en sus estudios o investigación de tesis (podía ser una *selfie* tomada con su teléfono celular).
4. *Mi caja de herramientas*: Se pidió la representación y explicación de al menos cinco artefactos o instrumentos culturales que resultaran muy importantes, imprescindibles en su vida actual y sobre todo, en su rol de estudiantes de posgrado. Podían fotografiarlos, dibujarlos, buscar imágenes alusivas, etc. Tenían que explicar por qué los habían elegido, dónde y cómo los utilizaban.

Cabe indicar que se solicitaron en todos los casos producciones digitales y multimodales (combinación de texto escrito, imágenes, audios, música) que es lo que de acuerdo a Poole (2017) permite un auto-retrato de los fondos de identidad digital. Por otra parte, se trató básicamente de producciones narrativas de corte autobiográfico, en la lógica de género de auto-representación, orientado a la toma de conciencia de lo que el sujeto es o cree ser en un momento determinado, plasmando la expresión de ideas, acciones,

sentimientos, disposiciones y motivos. Es decir, no sólo se solicitaron las producciones narrativas e iconográficas, sino una explicación de éstas y una reflexión sobre su sentido.

Conforme a la propuesta de Herreros (2012) se propuso un modelo comunicativo y reflexivo de la identidad narrada, en el sentido del empleo de la MAE como un conjunto de dispositivos para pensarse a sí mismo y para narrarse ante otros, debido a que, en la dinámica de ambos procesos, se está re-creando la identidad. Este autor afirma que, en el intercambio de los relatos y producciones con los pares, existe la posibilidad de analizar lo que sucede en la comunidad de formación, así como de la presencia de procesos de empatía e identificación con las identidades narradas por los otros, lo que eventualmente conduce a cambios en la propia auto-representación.

Más que en su papel de técnicas de recolección de información, el empleo de la MAE se concibió como un *dispositivo pedagógico* y en ello encontramos su mayor riqueza en esta experiencia. Un dispositivo es un instrumento que se crea o se aprovecha para resolver un problema en el contexto de una situación específica, es decir, es “un artificio complejo, pensado y/o utilizado para plantear alternativas de acción” Sanjurjo (2009, p.32). Así, un dispositivo favorece la concreción de un proyecto enfocado a la resolución de un problema, ya que integra aspectos instrumentales y conceptuales, tiene un alto grado de maleabilidad en función de la situación, por lo que se adapta continuamente.

Procedimiento

A lo largo de varias sesiones del seminario, se discutieron en plenaria algunos artículos de investigación que discurren sobre el tema de la identidad del aprendiz, la identidad narrativa, los fondos de identidad y la multimetodología autobiográfica extendida (MAE). Al mismo tiempo, se fueron generando y digitalizando las producciones antes mencionadas. Los estudiantes integraron sus producciones y construyeron un sitio web personal en el que ubicaron todas las producciones y reflexiones, discutieron sus implicaciones para su proyecto de investigación de tesis e hicieron diversas aportaciones respecto a cómo enriquecer sus propios entornos como aprendices del posgrado. La meta era que en su página personal quedaran en claro cuáles eran sus trayectos personales de aprendizaje y los retos principales para lograr un mayor facultamiento o empoderamiento en su proceso formativo.

Los dos coautores de este trabajo, estudiantes del seminario, apoyaron a quienes lo requirieron en el manejo del software libre requerido para la generación de sus producciones digitales (Genially, Easelly, PREZI, WIX, Audacity, Pixton, PowToon, entre otros). El avance de las producciones se fue discutiendo en sesiones plenarias en el seminario, en términos de sus implicaciones personales para el autor, en referencia a la literatura revisada y con relación a su empleo en eventuales tareas de investigación, intervención educativa y formación docente, según los intereses y objetos de estudio de las tesis de los participantes. Se dispuso de pautas de trabajo y rúbricas de diseño-evaluación de las producciones requeridas. Las producciones digitales se compartieron en el sitio web del grupo y posteriormente se integraron en la página web personal de cada estudiante.

Resultados

A continuación, se ofrecen algunos resultados cualitativos del estudio, en términos principalmente de la narrativa de los estudiantes y de la ilustración de las evidencias generadas mediante sus producciones a partir de la adaptación de la MAE. Destacamos el sentido de dichas producciones para el aprendiz, por ello el énfasis en recuperar la voz de los participantes, en dar cuenta de cómo se representan a sí mismos y lo que nos dicen de sus fondos de identidad.

Los principales incidentes críticos: la negligencia administrativa y la interacción con algunos agentes educativos

La actividad de narrar un incidente crítico en el posgrado fue una de las más relevantes para los estudiantes y la que les permitió reflexionar sobre la dinámica de la comunidad educativa de pertenencia. Se tomó como base el trabajo pionero de Flanagan (1954) respecto a que un incidente crítico (IC) es un suceso que causa perplejidad, dudas, produce sorpresa o ha molestado o inquietado por su falta de coherencia y ética, o por mostrar resultados inesperados para la persona que ha experimentado tal incidente. Es decir, son sucesos referidos a la práctica cotidiana que provocan cuestionamiento y reflexión debido a su buen o mal curso y que permiten conocer no sólo al participante, sino a la organización o comunidad donde participa. Ya se comentó antes que se empleó la pauta de análisis PANIC propuesta por Monereo & Monte (2011) para el análisis personal y en plenaria de los relatos de los participantes.

En términos generales, se encontraron incidentes que hablan de los problemas de gestión administrativa que enfrentan los estudiantes, de la ineficiencia del manejo de los sistemas informáticos en las inscripciones o en el asentamiento de evaluaciones. También reiteraron en sus narraciones la falta de apoyo de las autoridades, la imposición de tutores con los que no logran una buena relación interpersonal o académica. Un ejemplo de este tipo de incidentes es el siguiente (se transcribe el texto):

Lo que me causó perplejidad fue que la Dra. XXX, mi ahora ex tutora, me invitara a un proyecto PAPIME, para cubrir actividades de su tiempo completo y luego ya no era uno, ya eran dos, el otro era el PAPIIT. La duda, era que no me aclaraba cómo trabajaríamos mi proyecto de tesis y no hizo un plan para trabajar conmigo, ni estableció un horario. Mi sorpresa fue mayor cuando abrió un seminario con horario de los viernes de 15:00 a 17:00 horas para trabajar *su* proyecto y no tomaba en cuenta el compromiso de tutoría que tenía conmigo. Otra sorpresa, molestia e inquietud, fue cuando también abrió un seminario, para cubrir las tutorías de 5 tutoradas “en paquete”, y nos dijo que se reservaba el derecho de no leer los trabajos, únicamente leería trabajos completos (¿Cómo?! Apenas estábamos comenzando a investigar). En el aula tenía una actitud discriminadora, prepotente y se comunicaba con indirectas. Los resultados inesperados fueron cuando le solicité el cambio de tutora y me rayó el oficio y posteriormente, cuando por fin hice el cambio se tomó la atribución que ya no le correspondía, reprobarme el semestre pasado, cuando yo ya estaba con otra tutora. La ex-tutora me solicitó la entrega de los cuestionarios que apliqué en *mi* trabajo con *mis* alumnos de bachillerato. Me encaró con mucha rabia, diciéndome que no podía tocar nada de lo que había trabajado y que le entregara los instrumentos aplicados, porque en mi cara los rompería uno por uno. Y yo me quedé pensando, pero cómo, si son 110 instrumentos con 6 hojas cada uno... Me cuestioné si pondría la queja a Derechos Universitarios, como maltrato u hostigamiento por parte de la docente a mi persona como alumna. Sin embargo, ya estaba yo muy desgastada, deprimida, y mejor lo comuniqué con mi tutora actual, quien logró arreglar el problema con la coordinadora del posgrado (Lidia).

En otros casos, los incidentes críticos narrados se relacionaron con problemas personales y laborales, de incompatibilidad para la realización de los estudios de posgrado, por presiones económicas, familiares y situaciones de salud. Otro bloque de incidentes se relacionó con las formas de enseñanza en el posgrado, que no cubrían las expectativas de los estudiantes, y a que la falta de apoyos en la enseñanza o la tutoría, que desembocaban en conflictos de orden conceptual o metodológico. También se reportaron diversas experiencias negativas ocurridas durante la presentación de avances en los coloquios, uno de los espacios formativos más relevante, donde muchos estudiantes se sienten vulnerados, aunque para otros, los coloquios representan espacios de retroalimentación importantes.

En todos los casos, los incidentes relatados tuvieron importantes repercusiones en la identidad de los estudiantes, en sus emociones y auto-representación, así como en sus trayectorias académicas personales, que se ven interrumpidas o afectadas. Lo anterior es coincidente con lo reportado en el estudio realizado en 56 universidades por Castelló et al., (2017) que desvela los factores que ponen en

riesgo de deserción a los estudiantes de doctorado, entre los cuales, aparecen situaciones como las ya mencionadas. En particular, hay que hacer mención a la necesidad de erradicar y prevenir lo que estas autoras denominan la cultura de negligencia institucional, que apareció en muchos de los incidentes relatados en la forma de estilos burocráticos, ineficientes y autoritarios de gestión administrativa, sobre todo en uno de los programas analizados. Algunos fragmentos de lo reportado por los estudiantes son los siguientes, nótese cómo aparecen en los mismos las dimensiones de los fondos de identidad mencionados anteriormente (fondos institucionales, prácticas sociales y normativas, personas significativas, etc.):

Cuando salieron los resultados se me asignó otra doctora como tutora, me sentí muy decepcionada y contrariada por ello...hablé con la coordinadora del posgrado para ver la posibilidad de que me cambiaran de tutora, pero me argumentó que, si no había una razón de peso para solicitar el cambio, no se podía hacer nada, puesto que la que tenía era la que se me había asignado (Antonia).

Nunca fue tan complicado como aquel tercer coloquio...lamentablemente los comentarios no fueron tan amables [Una docente increpa a la alumna diciendo que dónde están sus datos y le grita que es una "terca"]... ¡Terca dijo! Entonces dejé de escuchar lo demás... ¡Ah! Es eso, entonces quieren *toooda* la transcripción...Pues no, eso no lo había entendido antes...después de tres semestres... ¿Por qué no hablamos el mismo idioma? (Susana).

Después de haber cursado el primer semestre con éxito académico, me informó mi tutora que no aparecía en las actas de calificación...me di a la tarea de entrar a la página web del posgrado para verificar mi historia académica, la cual no contenía ninguna de mis calificaciones...me dirigí a la ventana de "comprobante de inscripción", pero mi sorpresa fue mayor al ver que en la plataforma aparecía "datos del alumno incorrectos, este alumno no existe"...la señorita XXX [la responsable de los trámites] me dijo que fue un error de quienes inscriben, que pagara un trámite y se arreglaría...me encuentro en segundo semestre y aún sigo en la espera de que aparezcan todas mis calificaciones en el historial (V. Isabel).

A pocos días de haber iniciado el posgrado...al conocer cómo para ser miembro del Sistema Nacional de Investigadores, es necesario cumplir con exigencias tipo *paper*, pues de lo contrario, es casi imposible ser siquiera candidato. Esta situación no sólo me sorprende, sino que me aterra...tal pareciera que los estándares científicos actuales se ocupan más de la productividad que de la calidad de las investigaciones...En esta encrucijada -que no he resuelto- me encuentro ¿cantidad o calidad? (Claudio).

¿Estado del arte? ¿Estado de locura!... no tenía ejemplos, ninguna explicación...a pesar de que pregunté a mi tutora, no lograba comprenderlo, sentía que necesitaba un ejemplo...a pesar de que busqué mucho en internet... ¿qué es un marco teórico entonces? ¿no es lo mismo que un estado del arte?... como era de esperarse, mi primera entrega de avance de ese documento fue simplemente espantosa (Fany).

Los incidentes críticos se digitalizaron en su mayoría en la forma de relato digital personal (RDP) y se compartieron en el sitio web personal de cada estudiante y en algunos casos en YouTube. Un ejemplo de lo anterior es el RDP de Nayely, donde el conflicto se desata cuando se estropea el disco duro de la computadora que contiene los archivos de tesis de la estudiante y contra lo esperado, no recibe ayuda alguna de su tutora (**Figura 1**).



Figura 1. Incidente crítico “La reconciliación con la pluma” en el formato de relato digital personal (RDP). En <https://www.youtube.com/watch?v=Bo2iryH9nVc&feature=youtu.be>

Avatares y entornos personales para aprender: ¿expresión de identidad híbrida?

Poole (2017) afirma que una forma de expresar la identidad en un entorno en línea puede ser de manera equivalente a la identidad fuera de dicho ambiente, cuando la persona emplea su nombre y datos de identificación verdaderos y coloca su fotografía (a esto le llama *eponymous identities*). No obstante, la dinámica de la socialización cibernética ha hecho que proliferen el empleo de seudónimos (*pseudonymity*), tanto por razones de seguridad como por destacar rasgos positivos o ideales con los que se identifica una persona. También es posible recrear la propia identidad en una modalidad llamada *polynimity identities*, cuando una persona emplea distintos nombres y desarrolla diversas identidades digitales, en las que combina su identidad fuera de línea con identidades seudónimas o aspiracionales. Cuando una persona recrea su identidad por medio de un avatar, por lo general integra ambos tipos de identidad: *eponymous* y *pseudonymous*.

Para algunas personas, su avatar representa la posibilidad de recrear su condición de género, raza, edad, etnicidad, identidad sexual, etc. Así, crear el propio avatar no sólo permite imaginarse un yo idealizado, sino que moviliza emociones complejas y promueve procesos de catarsis e integración porque conduce a “andamiar el progreso a través de una zona de desarrollo próximo de la identidad del individuo” (Poole, 2017, p.5). De esta manera, el avatar representa para su creador la posibilidad de tener la apariencia deseada, así como de cambio personal en distintas direcciones, de manera sencilla y segura, sin los riesgos del mundo “real” o físico.

En el caso de los avatares creados por los estudiantes de posgrado de este estudio, se notó la tendencia a plasmar una representación física lo más cercana a la realidad, aunque por lo general, idealizada en cuanto a mostrar una apariencia siempre atractiva, simpática, estilizada y joven. También es cierto que los mismos programas de diseño digital de este tipo de recursos propicia tal tipo de representación, acorde a los cánones sociales esperados, aunque al mismo tiempo permite su trasgresión mediante algunos recursos que el autor puede o no emplear. El texto adicional al avatar, no obstante, planteó en todos los casos una mirada razonablemente equilibrada y reflexiva de los estudiantes respecto a sus fortalezas y debilidades, en torno a sus metas y a la autenticidad de su auto-representación. Podemos decir que, en su mayoría, los avatares se acercaron más al plano denominado *eponymous* integrando componentes relacionados con el componente *pseudonymous*.

Cabe resaltar ésta fue una de las producciones MAE que más gustó a los participantes y les dio la posibilidad, junto con la representación de su entorno personal para aprender (PLE), de plasmar su identidad “híbrida” con la que se identifican en su papel de estudiantes del posgrado, dado que sus actividades, redes de apoyo y mediadores del proceso de aprendizaje transcurren entre el mundo físico y virtual. Encontramos diferencias entre unos y otros participantes, sobre todo en función de sus antecedentes de dominio de las tecnologías digitales, así como en su interés y disposición por las

mismas. Sin embargo, para todos, hoy en día las tecnologías digitales y el acceso a al mundo de la virtualidad resulta indispensable para el desarrollo de las competencias requeridas en el posgrado y para la realización del trabajo de tesis, por no hablar de los trámites administrativos que tantas complicaciones les generan a algunos.

También se compartieron representaciones donde se combinan seudónimos, representaciones simbólicas y aspiracionales, donde no aparecen los rasgos físicos como parte central de la representación, sino que lo importante son los símbolos o metáforas que identifican al aprendiz. Llama la atención el caso de una participante, cuyo avatar representa una suerte de transgresión contracultural, pues siendo una mujer rubia, no se representó con sus rasgos físicos reales, en rechazo a la discriminación de las personas de piel oscura. Otro estudiante, empleó el seudónimo de *Ineducable*, destacando el constructo teórico de la psicología cultural relativo a la educabilidad de los seres humanos, que ha adoptado como filosofía educativa y foco principal de su tesis. Otra estudiante se representó como una quimera, animal mitológico de tres cabezas, en alusión a la creación imaginaria de las capacidades que pretende desarrollar como proyecto de vida y la complejidad del concepto mismo de identidad.

Como ejemplo destacado de *polynimity identities*, un joven de 26 años comenta que suele identificarse con un avatar gamer (Spartan de la saga Halo), pero siendo adepto al enfoque gestaltista, dibujó manualmente un análogo visual donde “simboliza la conformación, crecimiento y reconocimiento individual” que ha ido construyendo en su devenir. Asimismo, incluye en una infografía que expresa su otredad, lo que le gustaría ser o lo cómo le gustaría que lo demás lo vieran, si fuera del género opuesto (En <https://pedagogounam.wixsite.com/alvaro>).

Algunos ejemplos de estos avatares se muestran a continuación. En la **Figura 2** aparecen avatares donde destaca la dimensión *eponymous*; en la **Figura 3** se ilustra el avatar que se pronuncia contra la discriminación; en la **Figura 4** aparece el avatar de *El Ineducable*, así como el argumento en torno a la educabilidad y el fracaso escolar que le da sentido, que destaca la dimensión *pseudonymus* y donde se incluye el link del relato digital personal (RDP) del autor, que otorga el mayor sentido a su representación identitaria. A su vez, el avatar de la **Figura 5** es la expresión de un estudiante que afirma: “soy del tipo de personas que aprenden construyendo imágenes mentales, no puedo escribir o leer sin que esté procesando con imágenes aquello con lo que me relaciono”.

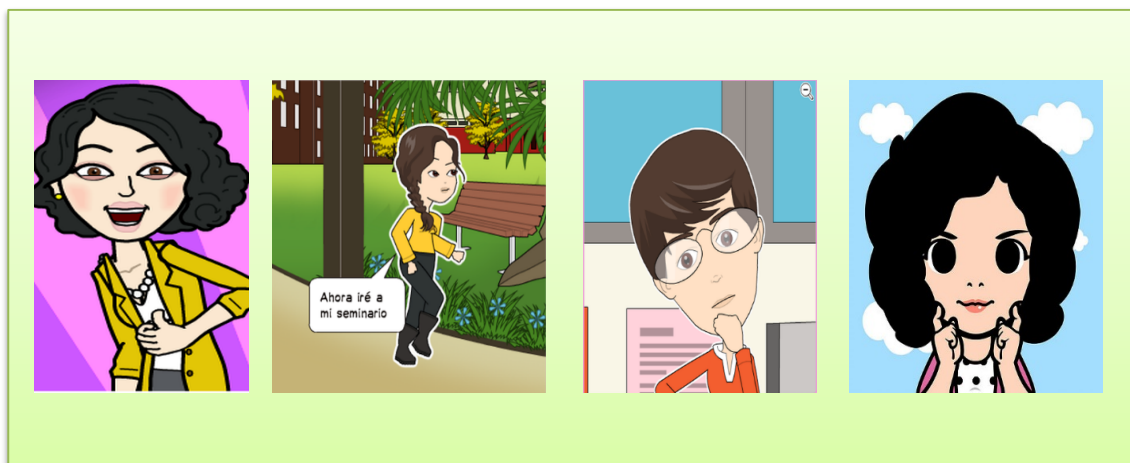


Figura 2. Avatares de Elvia, Antonia, José Luis y Luvina: recreación de sus características físicas



“Mi avatar, aunque no es una copia fiel de mi físico, representa mi empatía por los grupos minoritarios, por esa razón me percibo digitalmente morena” (Lidia).

Figura 3. Avatar contracultural

La noción sociocultural de *educabilidad* es entendida como plasticidad o ductibilidad del individuo para modelarse y transformarse por la influencia de los múltiples estímulos educativos. Cuestiona la idea de que las personas “no aprenden” debido sólo a déficits personales o a su contexto socioeconómico de proveniencia, sin tomar en cuenta la acción educativa. Para El Ineducable, el rendimiento académico es un problema complejo, para el que hay que buscar abordajes multimetodológicos y situados en contexto, acordes a las características y necesidades del aprendiz. Cuando la única unidad de análisis es el aprendiz, se suele concluir que es el responsable del fracaso escolar.

RDP de El Ineducable en

<https://www.youtube.com/watch?v=Y--TuoxMqv8>



Figura 4. El Avatar de El Ineducable



[...] el cubo simboliza la lógica -mi lógica-, esa parte de mí que piensa siempre en la forma "correcta", eficaz, simple, de hacer y entender el mundo sin que el "sentimiento" intervenga, es la que me conecta con el piso y el mundo; los picos de la estrella es mi imaginación, las habilidades artísticas, sociales, imaginativas, creativas y emocionales, las "ramas" son una especie de *dendritas* que me conectan con las personas. Si el soporte del cubo me conecta al piso, dando firmeza, estabilidad y fortaleza, las dendritas me conectan a las estrellas, brindando empatía, calor y confort. Los ojos, de diferentes colores y distintas formas, son la variedad de visiones que he tenido para entender el mundo, las personas, la vida, el presente y el futuro, jugando todas ellas, en un continuo vaivén.

Figura 5. Avatar de Álvaro Daniel

Un ejemplo del tipo de mapas elaborados por los estudiantes para representar sus entornos personales de aprendizaje es el de Suleim (**Figura 6**), que da cuenta de las principales actividades que realiza (consumo de información, producción y compartición de contenidos en entornos formales e informales a través de recursos propios de la web 2.0), las herramientas que emplea (principalmente smartphone y laptop), las redes de apoyo y los escenarios virtuales más relevantes en donde se forma. Nótese que su representación coincide con lo antes mencionado sobre la cultura participativa en la red (Jenkins, 2006) y con el perfil prosumidor de los estudiantes en la web 2.0 o web social (Sarsa, 2014).



Figura 6. Mapeo del entorno personal de aprendizaje de Suleim

Una cuestión a resaltar es que cuando se representó el entorno personal para aprender, no todos los estudiantes ubicaron explícitamente a sus directores de tesis como una persona significativa en su red de aprendizaje. Otros más, por el contrario, mencionaron a su director o directora como una guía fundamental en el proceso tanto académico como de vida del participante.

Las prácticas socioculturales de los estudiantes como reflejo de una transición hacia una nueva ecología del aprendizaje

En términos generales, los distintos recursos de la MAE dan cuenta de las prácticas socioculturales de los sujetos, así como de las interacciones más importantes que se reconocen como fundamentales en el proceso de formación en un posgrado. No obstante, el diario con fotografías estuvo pensado para hacer más explícito este aspecto, así como para conducir al estudiante a una reflexión sobre el particular. En las narrativas de los diarios se conjuntaron y reiteraron las prácticas socioculturales, los fondos de identidad geográficos e institucionales, así como las personas más significativas.

Las prácticas relacionadas con el aprendizaje formal se refieren a la asistencia a los seminarios que cursan en el periodo escolar (en su gran mayoría presenciales, en algunos casos con apoyo de plataformas o sitios virtuales); la lectura y escritura científica, relacionada con las tareas solicitadas en los seminarios del posgrado y con los avances en la realización del proyecto de investigación y tesis; la realización de diversos formatos de presentaciones digitales y exposiciones temáticas o del proceso de investigación; la búsqueda de información, principalmente digital, y en segundo término, de documentos físicos en centros de documentación universitarios; las sesiones de trabajo tutorial o de asesoría con distintos académicos.

Las narrativas y las fotografías de los diarios permitieron a los estudiantes repensar su visión en torno a lo que significa aprender en una diversidad de contextos, muchos de ellos propios de aprendizajes no formales (recreativos, deportivos, virtuales, artísticos, entre otros) que resultaron de lo más relevante en

el trayecto de vida de los participantes. En algunos casos, se logra conectar dichos aprendizajes informales con sus aprendizajes formales en el posgrado y esto los conduce a darse cuenta de la diversidad de competencias de aprendizaje que poseen y del sentido que dan al aprendizaje a lo largo y ancho de la vida. Ello coincide con la afirmación de que los estudiantes hoy en día se encuentran ante una nueva ecología del aprendizaje, porque los escenarios de vida y formación han cambiado sustancialmente y se requieren transformaciones de fondo para arribar a modelos de personalización de la enseñanza acordes a la sociedad del conocimiento (Coll, 2016). No obstante, algunos estudiantes insistieron en que las formas de enseñanza de algunos docentes de los posgrados que cursan parecen no ajustarse al ritmo de los tiempos, porque su enseñanza se resiste al cambio, siguen centrados en contenidos inertes, saberes fácticos e inamovibles y es en estos casos donde tienen más problemas de interacción y comunicación.

En ese mismo tenor, llama la atención que cuando se menciona a las personas más significativas y a las redes de apoyo, tanto en los diarios como en los PLE, casi no se habla de comunidades científicas de investigación específicas a las que se hayan integrado, sino más bien de algunos grupos acotados de compañeros del posgrado o de equipos de investigación conducidos por algún tutor. La reflexión de los participantes en plenaria fue que la formación en el posgrado enfatiza la participación en cursos y la tutoría de la tesis, no la inmersión en comunidades de investigación o práctica profesional altamente especializadas. Algunos estudiantes reportaron que se sienten más apoyados, por lo menos en el plano emocional, por sus amigos o pares y por sus familiares que por la planta docente o incluso por su tutor, mientras que muchos se mostraron inconformes con las autoridades y responsables de la administración escolar, cuestión acusada en uno de los programas.

También es de notar que al menos cinco de los participantes, entre los más jóvenes, mencionaron a sus mascotas (perros y gatos) como seres muy importantes en su vida, compañeros habituales de sus momentos de estudio en casa, con quienes sienten una gran conexión emocional; compartieron imágenes de los mismos en sus sitios web y diarios.

Resultó poco frecuente (sólo en el caso de seis participantes), la mención a prácticas de inmersión en comunidades de práctica o investigación directamente relacionadas con su proyecto de formación en el posgrado o la afiliación al grupo de investigación del tutor. La escritura de artículos científicos como requisito de la formación y la titulación, sólo se exige a los psicólogos. La participación en congresos o foros científicos nacionales e internacionales es más frecuente en psicólogos que en pedagogos por las exigencias del programa; aparece en semestres avanzados de la formación, o cuando los estudiantes presentan avances con sus tutores o bien reportan los resultados de su tesis. Sólo una participante mencionó una estancia de intercambio en el extranjero, pero ello debido a su labor como académica, no como estudiante del posgrado. Cabe mencionar que no se coincidió con la etapa de la presentación de avances en los coloquios semestrales, por lo que no fueron mencionados en los diarios, aunque sí aparecieron en los incidentes críticos o en otras narrativas.

En muchas de las producciones generadas aparece el sentido de identidad colectiva, relacionada con los fondos de identidad geográfica e institucional que menciona Esteban-Guitart (2012). Todos los participantes incluyeron alusiones textuales o icónicas a su identificación con la propia universidad donde estudian, así como con el gremio profesional y disciplinar al que pertenecen, ya sea Pedagogía o Psicología, o bien a otras comunidades de práctica, artísticas, deportivas, etc. De manera coloquial, podemos decir que estos estudiantes “tienen puesta la camiseta de la UNAM”. De acuerdo con Ramírez (2011), la identidad colectiva, referida a una agrupación definida (la pertenencia a la Universidad Nacional Autónoma de México en este caso) dota a los individuos de identidades fuertes ligadas al territorio (espacio) y a la historia (tiempo); son las comunidades con las que los individuos se identifican existencialmente, así como con los miembros que la componen, aun cuando sólo lleguen a conocer a un número relativamente reducido de éstos, por lo que el autor dice que son comunidades “imaginadas”.

Algunos de los participantes asumen distintas identidades en relación a su experiencia como integrantes de la UNAM, pues además de ser estudiantes de posgrado, en algunos casos son docentes de

bachillerato o licenciatura y además participan en las comunidades deportivas o artísticas de esta casa de estudios; cabe ilustrar el caso de Laura, que a decir de ella misma “ha ido armonizando sus intereses, aprendizajes y tareas como estudiante de doctorado, docente de licenciatura y montañista”. Una de las imágenes identitarias más simbólicas en torno a cómo expresan su propia identidad los estudiantes, fue aportada por dicha estudiante en una fotografía que colocó en su sitio web y según dijo, la representa en su totalidad, sin que ella aparezca físicamente (**Figura 7**).



Figura 7. Imagen identitaria de Laura

Artefactos culturales físicos y digitales: las prótesis de la mente

Ya se dijo antes que los seres humanos tienen la capacidad no sólo de usar, sino de inventar nuevas herramientas y nuevos usos de las existentes, y eso hay que entenderlo siempre en el marco de un momento histórico y de una cultura específica. También se dijo que las herramientas son artefactos culturales que pueden potenciar nuestras habilidades y transformar la manera en que pensamos. Bajo estas consideraciones, se buscó identificar el tipo y uso de las herramientas reportadas por los estudiantes, en su calidad de artefactos culturales que median sus aprendizajes en el posgrado. Como hipótesis de trabajo, se planteó con los participantes que las tecnologías digitales, en su cualidad de nuevos artefactos culturales propios de la sociedad del conocimiento, tendrían un papel crecientemente relevante, inclusive “irrenunciable”, sin que por ello se hubieran abandonado otras tecnologías de aprendizaje que habían sido apropiadas por ellos con anterioridad.

Aunque la alusión a los distintos artefactos culturales de los estudiantes atraviesa varias de las producciones MAE, fue más visible cuando se les pidió definir su caja de herramientas. Recuérdese que se pidió a los estudiantes identificar y justificar los artefactos culturales *imprescindibles* en su momento actual, cuando se están formando en el posgrado. Las referencias reiteradas de la mayoría de los participantes se ubican en tres artefactos: la computadora personal o laptop, el teléfono celular (smartphone) y los libros (físicos principalmente, aunque también digitales). Otras menciones se dieron en torno a instrumentos para la escritura (cuadernos, lápices, estilográficas, plumones, etc.) o a dispositivos que permiten guardar o transportar información (memorias USB, nube, discos duros). Nótese la convergencia de tecnologías digitales con las propias de la cultura letrada impresa.

Por otro lado, en coincidencia con las últimas encuestas de apropiación tecnológica, la laptop y el teléfono celular, en menor medida las tabletas, se han convertido en imprescindibles y ubicuos para los estudiantes de posgrado, pues permiten realizar el tipo de prácticas de documentación, comunicación, intercambio y preservación de información propias de la era electrónica. Los estudiantes mencionaron su empleo, siempre desde una perspectiva práctica y eficiente, en tareas académicas referidas con su trabajo de investigación, con las actividades requeridas para la búsqueda y gestión de información, para

producir textos académicos, con la organización de su bibliografía, con el tratamiento de diversos tipos de documentos y con la comunicación de sus resultados. Asimismo, explicaron sus usos para la recreación y empleo del tiempo libre. Algunos estudiantes dibujaron sus artefactos, otros los fotografiaron (**Figura 8**). Para muchos de ellos, estos objetos son reflejo de ellos mismos o tienen un significado afectivo, porque han sido regalos de personas apreciadas, por las circunstancias en que los adquirieron o lo que simbolizan en sus vidas; una de las participantes llamaba “La Cuca” a su computadora, y cuando ésta se daña, desencadena un incidente crítico que le impide escribir durante siete años (Ver **Figura 1**, ya antes explicada).

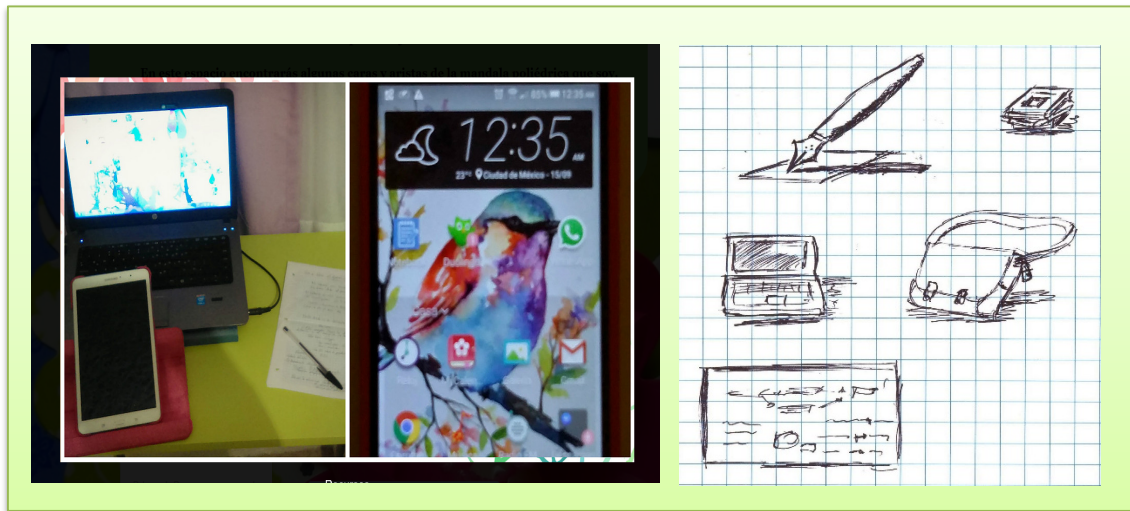


Figura 8. La caja de herramientas de Luvina (izq.) y de José Luis (der.)

De manera idiosincrática, se mencionaron otros artefactos: banco de ejercicio, consola de videojuegos, guitarra, lentes, mochila o bolsos, estufa, entre otros, asociados a necesidades y rutinas de vida que hablan de prácticas de identidad significativas para cada estudiante; varios de los estudiantes mencionaron que eran sus “apoyos para evitar el estrés” o que estaban asociados a sus “estilos de vida”. Algunas de las justificaciones a los artefactos culturales “imprescindibles” son las siguientes:

La computadora es mi principal herramienta de trabajo, con ella realicé mi tesis de licenciatura, obtuve mi primer trabajo como docente, y ahora es mi compañera de todos los días. Trabajo con ella hasta 10 horas al día y aunque es bastante vieja, sigue funcionando. Es el instrumento que más empleo como estudiante de posgrado (Lucero).

El celular...me permite estar comunicada...es una herramienta de utilidad para el trabajo de investigación, pues en él puedo grabar entrevistas, conferencias...también me permite tomar fotografías y videos (Luvina).

La computadora es la herramienta que obtuve con la primera beca del posgrado, principal fuente de construcción de conocimiento, sean textos o multimedia...mientras la tableta es herramienta de consumo de información, para revisar dudas, correos electrónicos y redes sociales (E. Antonio).

Con apenas unas cuantas pisadas y formas de hacer música, la guitarra me ha ayudado en demasía en mis momentos de estrés y desconcierto académico... (Luis).

Finalmente, para que el lector pueda arribar a una representación integrada de las producciones generadas por los estudiantes en torno a la MAE, a sus entornos personales para aprender, a lo que esto les permitió avanzar en torno a su trayecto de formación y a su proyecto de investigación, se comparten algunos links de los sitios web construidos por los estudiantes donde integran las producciones MAE con su PLE y analizan su avance en el trabajo de investigación de tesis:

Lucero	http://riversmile02.wixsite.com/aprendizidentidadtic
José Luis	http://jlcgsiruscapella.wixsite.com/headquartersjlcg
Nayely	http://nayelylnegrete.wixsite.com/aprendizajeconple
V. Isabe l	http://angelverivazne.wixsite.com/verople2

Para la mayoría de los participantes la experiencia de construcción de estos dispositivos y el análisis de su identidad como aprendices resultaron experiencias novedosas, que implicaron un reto. Algunos estudiantes contemplaron la posibilidad de incluir dispositivos similares en sus proyectos de investigación de tesis o en su tarea docente. Una de las estudiantes de Pedagogía estuvo experimentando con versiones similares de los dispositivos MAE con sus estudiantes de bachillerato, y construyó su sitio web integrando las producciones de los mismos. Su visión al respecto es la siguiente:

Una de las mejores experiencias de este curso fue la posibilidad de trabajar con diferentes técnicas de aproximación a la identidad, que trajeron a mi práctica docente nuevas posibilidades de acercamiento y comprensión de las aptitudes y habilidades del aprendiz. Una de las aplicaciones inmediatas que di a la multimetodología de los Fondos de Conocimiento e Identidad fue conocer las características principales del grupo de adolescentes a mi cargo... consolidé el trabajo personal y en equipo del grupo (Montserrat).

Discusión y conclusiones

La adaptación realizada de las técnicas que integran la multimetodología autobiográfica extendida, permitió la indagación de la identidad narrativa de los estudiantes de posgrado y al mismo tiempo, funcionó como un dispositivo pedagógico efectivo. Esto se debe a que facilitó a los participantes tanto la auto-representación subjetiva, como el análisis de sus trayectos personales de aprendizaje. Un aporte importante es que la MAE les permitió explorar su propio entorno personal de aprendizaje y dilucidar la forma en que gestionan sus proyectos de investigación de tesis, lo que condujo a repensar rutas de acción. También propició que se hicieran visibles las interacciones e incidentes más relevantes, vividos en el contexto de las comunidades en que se forman y en otros escenarios sociales de relevancia. Cabe indicar que consideramos, con base en esta experiencia, que dichas técnicas deben considerarse siempre en su carácter situado, y ser objeto de ajuste o transformación en función de los propósitos perseguidos, del contexto y características de la población-meta. En esto reside su potencial heurístico y es lo que permite su empleo en dos direcciones, como instrumento de investigación cualitativa biográfico narrativo y como dispositivo pedagógico.

Dada la índole y formato de las actividades solicitadas (principalmente narrativas, mapas y dibujo identitario), los estudiantes de posgrado fueron capaces de generar y dialogar entre sí respecto a la forma en que conciben su identidad digital, tomar conciencia de los artefactos culturales que les resultan imprescindibles y revisar las prácticas socioculturales que se han apropiado.

Ya hemos dicho que cuando hablamos de dispositivos pedagógicos en esta experiencia, la intención es que funjan como instrumentos mediadores de procesos de reflexión y aprendizaje para los estudiantes. De esta manera, su empleo se enfocó en promover la creación deliberada y fundamentada de las producciones personales y colaborativas del aprendiz, a la par que se emplearon como dispositivos de evaluación comprensiva y para la delimitación de propuestas de mejora del propio trayecto en el

posgrado. Por otro lado, la puesta en común y discusión grupal de las producciones personales, permitió vislumbrar la acción colectiva y analizar con dicha evidencia el programa formativo en el que se participaba. Los participantes lograron una mayor comprensión de la existencia de una identidad colectiva, en cuanto se hizo más visible la comunidad académica en que se forman, las facilidades y restricciones que dan cuenta del ethos de la institución formadora.

En algunos casos, la discusión giró en torno a las comunidades de investigación o profesional-disciplinares a las que pertenecen o aspiran pertenecer y al contexto actual de la formación en los posgrados de cara a las políticas de becas, empleo y restricciones presupuestarias. Por supuesto que la posibilidad de generar este nivel de discurso fue posible en la medida en que se apoyó con literatura específica sobre la formación en posgrados en educación y psicología. No obstante, hay que reconocer que faltó llevar la discusión al plano de las políticas educativas macro y al devenir de la educación superior en el escenario actual de la globalidad y el neoliberalismo.

Con base en la evidencia aportada en las producciones de los estudiantes, postulamos que la compartición de los dispositivos pedagógicos elaborados y su discusión en plenaria, a la luz de literatura relacionada con el tema, propició en ellos una mirada más amplia de la identidad narrativa subjetiva e intersubjetiva de los sujetos de la educación. En este sentido, el constructo de *fondos de identidad*, permitió la comprensión y análisis de lo que es la identidad del estudiante desde la mirada biográfico-narrativa. Para muchos de los participantes resultó una experiencia inédita, pues en pocas ocasiones habían tenido oportunidad de reflexionar sobre sí mismos respecto a su devenir como actores sociales del campo de la educación. También les permitió situarse respecto a las competencias de literacidad académica, digital y para la investigación que requieren apropiarse en la dinámica de la sociedad de la información, en el marco de las tensiones y contradicciones que se viven en el propio contexto formativo.

Consideramos que los participantes tomaron una mayor conciencia de lo que se requiere para formarse en un posgrado, y que ello no puede restringirse a tomar seminarios y elaborar una tesis, además de que se requiere lograr una mayor agencia y auto-direccionalidad en la toma de decisiones sobre la propia trayectoria de aprendizaje. El proceso formativo del posgrado en educación (pedagogía y psicología) tiene como reto coadyuvar a la práctica reflexiva de los futuros investigadores y profesionales, para que sean capaces de problematizar e intervenir sobre lo que sucede en los diversos escenarios donde ocurre el aprendizaje (formal, informal, a lo largo y ancho de la vida) incluyendo el propio, pues sólo así podrán transformar sus ideas y actuaciones, para contender con la incertidumbre, singularidad o conflicto de valores de todo contexto educativo. A nuestro juicio, la exploración de los fondos de identidad de los sujetos de la educación, desde una mirada ecológico-sistémica y sociocultural, resulta un dispositivo pedagógico que puede apoyar el desarrollo de dicha práctica reflexiva, si se propician procesos de deliberación como los que aquí se han intentado.

La revisión de conjunto de los sitios web creados por los participantes, así como de las producciones plasmadas en cada uno de los dispositivos elaborados, aportó ejemplos situados de los principales tipos de fondos de identidad mencionados por Esteban-Guitart (2012): fondos geográficos o espacios físicos (principalmente, los escenarios universitarios); redes sociales que se convierten en recursos para el desarrollo de la persona (destacan los pares, la familia y algunos grupos académicos y de investigación); artefactos culturales que se consideran imprescindibles (encabezados por la computadora personal, el teléfono inteligente, los textos académicos en distintos soportes) que los autodefinen como estudiantes de posgrado.

Cuando se narran las principales prácticas de identidad o actividades más significativas, resaltan aquellas referidas a la participación en los seminarios y cursos curriculares, las sesiones de tutoría, los coloquios de presentación de avances y las actividades de búsqueda de información y estudio independiente, aunque cada una de ellas puede llegar a vivirse de manera distinta. Habría que indagar más a fondo por qué sólo unos cuantos estudiantes dan cuenta de prácticas de inmersión en cuerpos académicos o comunidades de investigación específicas y consolidadas, o destacan como mecanismo relevante de formación la “práctica guiada del oficio” al lado de investigadores consolidados. Esto probablemente

explique el por qué varios participantes no mencionaron a su tutor principal o a su comité tutorial en sus redes de apoyo. Por otro lado, en el caso particular de uno de los programas académicos, ciertos estilos administrativos que se reflejan en prácticas institucionales de gestión burocrática e ineficiente, están generando importantes tensiones en los estudiantes y provocando malestar e indefensión.

Aunque se aportó evidencia respecto a las interacciones con los docentes y tutores, sería de interés una indagación más a fondo sobre las prácticas de acompañamiento, modelado e inmersión que propician los tutores en su papel de participantes centrales, escudriñando sus propios fondos de identidad como formadores. Así se podría disponer de la otra cara de la moneda, es decir, de la voz propia de tutores y académicos. Esto es relevante porque, en términos de Lave y Wenger (1991), los expertos o participantes centrales son quienes usualmente regulan y dirigen las prácticas situadas de los participantes nóveles o periféricos, y quienes legitiman o no la identidad que éstos van construyendo en vínculo con las metas de una cierta comunidad.

Sin perder el sentido original del concepto de fondos de identidad y de lo que propone la MAE, en esta adaptación hemos intentado enriquecer la perspectiva complementando la exploración de la identidad de los estudiantes con la narrativa de incidentes críticos (IC), la creación de narrativas digitales personales (RDP) y el mapeo del propio entorno personal de aprendizaje (PLE). Al respecto, la elaboración del avatar y el mapeo del PLE permitieron a los participantes entender por qué se habla de la emergencia de una nueva ecología del aprendizaje y de la existencia de una identidad “híbrida” que transcurre entre el mundo físico y un ambiente menos restrictivo, el virtual, que los condujo a construir narrativas no sólo en el aquí y el ahora, sino a proyectar a futuro sus retos como maestrantes o doctorandos.

Construir sus sitios web en torno a sus fondos de identidad, permitió a los estudiantes repensar el tipo de trayectos personales de aprendizaje que pueden, quieren y desean transitar. Les permitió, en muchos casos, re-prensarse a sí mismos desde su punto de partida hacia lo que desean lograr en el posgrado. Todos los participantes coincidieron en que hoy en día los procesos de acceso a la información, gestión y tratamiento de la misma, son impensables sin las tecnologías digitales, aunque también se plantearon reticencias al respecto. Para la mayoría, el empleo que dan a las TIC en el posgrado, otorga la mayor prioridad a la realización del trabajo de tesis, como meta última de la formación, así como a los trabajos por encargo de los seminarios. Es en torno a la realización de la tesis que se encaminan la producción de conocimiento, la búsqueda especializada en acervos académicos, la creación y compartición de contenidos digitales, lo que no excluye otros escenarios, donde el empleo de las TIC está ligado a otros ámbitos de identidad, de forma libre y al ritmo de sus tiempos e intereses, en una dinámica de auto-aprendizaje.

Tenemos que reconocer la emergencia de temas de interés que no se habían contemplado, sobre los cuales no profundizamos pero que deberían recuperarse como objeto de estudio. Uno de ellos es el tema del género, no sólo porque los posgrados en educación los cursan más mujeres que hombres, sino porque cuestiones como las condiciones de vida y laborales, el apoyo de las redes familiares, la sobrecarga de responsabilidades, entre otras, apuntan a la necesidad de dicha reflexión. Otro tema es el de la generación de pertenencia, el rol social desempeñado o el momento de vida actual de los participantes, cuestiones nodales en la autodefinición personal. Por ejemplo, la apropiación de habilidades para desenvolverse en el mundo digital es una presión para todos los estudiantes y hacia allá se han enfocado en su mayoría; no obstante, una mirada a la manera en que se narra la identidad digital personal y la trascendencia en lo cotidiano de la vida en el ciberespacio, no es la misma para los más jóvenes que para los estudiantes maduros, tampoco si se contrasta la situación de mujeres y hombres.

Cabe mencionar que el manejo iconográfico que hicieron los estudiantes de sus producciones y de su sitio web resulta de interés por sí mismo, y aunque escapa a esta exploración identitaria, sería importante conducir, como lo propone Prioul (2009) su contextualización y descripción analítica, la identificación de sus componentes y de sus diversos significados. Al respecto, los datos visuales que pudieran categorizarse de las representaciones mediante imágenes y dibujos identitarios (avatar, PLE, caja de

herramientas), abundarían en la comprensión de la identidad de los estudiantes desde el género, la cultura, la generación o el grupo social de referencia.

Finalmente, consideramos que el estudio de fondos de identidad narrativa, en su potencial como dispositivos pedagógicos y para la exploración de la identidad digital, resulta una veta de interés en la educación básica y media. Hacia allá estamos encaminando algunos de nuestros esfuerzos recientes como grupo de investigación, con poblaciones de adolescentes de secundaria y bachillerato, incluyendo estudiantes en situación de vulnerabilidad académica y social (Gasca, Vázquez & Díaz Barriga, 2017).

REFERENCIAS

- Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI) 12ª Estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México 2016, recuperada de https://www.amipci.org.mx/images/Estudio_Habitosdel_Usuario_2016.pdf
- Bruner, J. S. (2004). Life as a narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710.
- Bruner, J. S. (2013). *Fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Segunda edición en español. Buenos Aires: Fondo del Cultura Económica.
- Buchem, I. Atwell, G & Torres, R. (2011). *Understanding Personal Learning Environments: Literature review and synthesis through the Activity Theory lens*. Documento SCRIBD. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/62828883/Understanding-Personal-Learning-Environments-Literature-review-and-synthesis-through-the-Activity-Theory-lens>
- Castelló, M., Pardo, M., Sala-Bubaré, A., Suñé-Soler, N. (2017). Why do students consider dropping out of doctoral degrees? Institutional and personal factors. *Higher Education*, On line 04 January, pp. 1-16. Doi: 10.1007/s10734-016-0106-9.
- Coll, C. (2016). *Personalización del aprendizaje escolar*. México: Fundación SM.
- Esteban-Guitart, M. (2012). La multimetodología autobiográfica extendida (MAE). Una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(2), 51-64.
- Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of identity. Connecting meaningful learning experiences in and out of school*. New York: Cambridge University Press.
- Esteban-Guitart, M. & Moll, L. (2014). Funds of identity. A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31-48. doi: 10.1177/1354067X13515934
- Esteban-Guitart, M. & Saubich, X. (2013). La Práctica Educativa desde la Perspectiva de los fondos de Conocimiento e Identidad. *Teoría de la Educación*, 25, 189-211.
- Flanagan J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327-58.
- Gasca, A. Vázquez, V. I. & Díaz Barriga, F. (2017). Fondos de identidad narrativa en adolescentes de secundaria y bachillerato a través sus relatos digitales personales (RDP). Ponencia presentada en el *Congreso Virtual Educa Colombia*, junio de 2017, Bogotá, Colombia.
- Herreros M. (2012). El uso de los relatos digitales personales como herramienta para pensar el Yo (Self). *Digital Education Review*, 22, 68-79.
- Jenkins, H. (2006) *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.
- Lambert, J. (2010). *Digital Storytelling Cookbook*. Berkeley, California: Centre for Digital Storytelling, Digital Diner Press.
- Monereo, C. & Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria*. Barcelona: GRAÓ.
- Monereo, C. & Pozo, J.I. (2009). El alumno en entornos virtuales: Condiciones, perfiles y competencias. En C. Coll y C. Monereo (Eds.). *Psicología de la educación virtual* (pp. 109-131). Madrid: Morata.
- Monereo, C. & Pozo, J.I. (Eds.). (2011). *La identidad en psicología de la educación* (pp. 11-26). Madrid: Narcea.
- Poole (2017). Funds of knowledge 2.0: Towards digital Funds of Identity. *Learning, Culture and Social Interaction*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.02.002>

- Prioul, D. (2009). Cómo analizar un documento iconográfico. En J. Létourneau. *La caja de herramientas del joven investigador* (pp.95-110). Medellín: La Carreta Editores.
- Ramírez, J. D. (2011). La identidad en tiempos de cambio. Una aproximación sociocultural. En C. Monereo & J. I. Pozo (Eds.). *La identidad en psicología de la educación* (pp. 27-44). Madrid: Narcea.
- Ricoeur, P. (1999). La función narrativa y la experiencia humana del tiempo. En *Historia y narrativa*. Barcelona: Paidós.
- Sarsa, J. (2014). El perfil prosumidor de los estudiantes en la web 2.0. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 74-87.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Argentina: Hommo Sapiens Ediciones.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Subero, D., Vujasinovic, E., & Esteban-Guitart, M. (2017). Mobilising funds of identity in and out of school. *Cambridge Journal of Education*, 47(2), 247-263. doi: 10.1080/0305764X.2016.1148116
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Vallaes, F. (2015). El ethos oculto de la universidad. *Red de Responsabilidad Social Universitaria (RSU)*, 1-5. Recuperado de: http://www.rsu.uninter.edu.mx/doc/herramientas_RSU/EIEthosOcultodelaUniversidad.pdf
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wilson, D. & Myers, K. (2000). Situated cognition in theoretical and practical context. En: D. Jonassen y S. Land (Eds.). (2000). *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 57-88). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

AGRADECIMIENTO

Al apoyo de la DGAPA-UNAM a través del proyecto PAPIME PE300217

Al Dr. Moisés Esteban-Guitart de la Universitat de Girona, por su importante aportación a la comprensión de los fondos de identidad a través de la multimetodología autobiográfica extendida (MAE).