



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

**“La negociación de significado, en los espacios de interacción, que
influye en el aprendizaje en cursos en línea”**

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo
Presenta

Mariana Rodríguez Velázquez

Mtra. Ruth Angélica Briones Fragoso

AGRADECIMIENTOS

Cuando inicie este programa de Maestría en Desarrollo Educativo nunca imaginé todo lo que acontecería en mi vida hasta este momento en que concluyo. Este espacio está dedicado para expresar mi gratitud a todos aquellos que hicieron posible este logro de esta meta.

Me permito reconocer a mi querida asesora *Ruth Angélica Briones Fragoso* por su invaluable apoyo, dedicación, crítica y aliento en el desarrollo de este proyecto de investigación. Sin duda, su guía y orientación fueron indispensables en todo este proceso educativo.

En particular a mi estimado *José Antonio Serrano Castañeda* por su entrañable labor como docente que me permitió dar sentido a mi interés personal en el campo de la educación con sus maravillosas clases. Además, le agradezco enormemente su disposición de aportándome elementos para mejorar mi formación profesional con observaciones, comentarios e, incluso, correcciones.

A mi estimada *Rebeca Berridi Ramírez* por haber creído en mí y concederme la oportunidad de ampliar mi conocimiento sobre las teorías del aprendizaje en entornos virtuales.

A quien despertó mi interés en la educación en línea y su incondicional apoyo, *Larisa Enríquez Vázquez* por ser una gran inspiración para mí en el ámbito académico y laboral.

A mi familia por ser el motor que impulsa mi vida.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN EN LÍNEA COMO REALIDAD EDUCATIVA	9
1.1. Aproximación ontológica de la educación en línea	9
1.2. Procesos simultáneos que explican el cambio de la educación en línea como realidad educativa	13
1.3. Políticas educativas en la educación en línea	31
1.4. Relevancia de la negociación de significados en la educación en línea. Estado del arte	36
CAPÍTULO 2. LA NEGOCIACIÓN DE SIGNIFICADOS EN LOS CURSOS EN LÍNEA	48
2.1. La objetivación de significados que otros han negociado en los cursos en línea ...	50
2.2. Interacción, actos comunicativos plenos y la conformación de la situación de interacción del grupo social en los ambientes de aprendizaje	56
2.3. El influjo de la negociación de significados en los procesos de aprendizaje en los cursos en línea	62
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA	73
3. 1. Enfoque metodológico	73
3. 2. Consideraciones metodológicas de los estudios cualitativos en los cursos en línea	77
3. 3. Diseño metodológico	79
CAPÍTULO 4. NEGOCIACIÓN DE SIGNIFICADOS EN EL MÓDULO ELEMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS DEL APRENDIZAJE DEL PROGRAMA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS	88
4.1. Análisis del subespacio: 1. <i>Mis experiencias de aprendizaje</i>	90
4.2. Análisis del subespacio: 2. <i>Mis creencias sobre el aprendizaje</i>	103
4.3. Análisis del subespacio: 3. <i>Mis planteamientos sobre el aprendizaje</i>	119
4.4. Conclusiones.....	130
REFLEXIONES FINALES	135
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	140
ANEXOS.....	147

INTRODUCCIÓN

Ante el auge de la oferta educativa en línea de las universidades públicas en México, surge la necesidad de teorizar sobre cómo aprenden los sujetos en contextos mediados por tecnología donde se reúnen con otros. Tomando en cuenta que sus formas de interacción social están enmarcadas en ambientes de aprendizaje donde se objetivan un conjunto de negociaciones realizadas por los desarrolladores de los diversos sistemas de gestión de aprendizaje, los gestores y diseñadores educativos, así como, los especialistas que definen el *currículum* de la institución de educación superior (IES).

Cuando se pretende indagar en el proceso específico de la negociación de significados en los cursos en línea, existen una serie de dificultades de índole variada que se enfrentan para realizarla como los que se enlistan a continuación: la inexistencia de estandarización que permita distinguir a la educación en línea de otros paradigmas educativos; la pluralidad en la oferta educativa en línea; el énfasis del diseño educativo en el abordaje de contenidos temáticos; la forma en que se integran los espacios de interacción desde el diseño educativo; entre otras.

La primera dificultad es la inexistencia de estandarización de términos que permitan distinguir claramente que la oferta educativa de las universidades públicas en México refiere a educación en línea y no a otros paradigmas como educación abierta o a distancia. De hecho, en México estos tres términos, generalmente, se utilizan como sinónimos. La evidencia sugiere que esto se debe a que la mayor parte de la educación en línea surgió como la continuación de las estrategias metodológicas y tecnológicas utilizadas para ampliar la cobertura educativa superando las distancias temporales y espaciales que separaban a muchas personas de los servicios educativos que ofrecen las universidades. Sin embargo, es oportuno subrayar que teóricamente la educación abierta o a distancia cuentan con particularidades que, no precisamente, son congruentes con la educación en línea.

Una de sus peculiaridades es que dentro de las universidades se encuentran entidades destinadas a ofrecer programas de estudio de educación en línea, ya sea que compartan o no el *currículum* con la presencial, excepto el caso de la Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM). Aunado a ello, se encuentra la segunda dificultad, es decir, la pluralidad en la oferta educativa en línea en México la cual, incluso, se puede afirmar que cada institución de educación superior ha concretado de forma particular.

La tercera dificultad es que el énfasis del diseño educativo de los cursos que integran programas de estudio de las instituciones de educación superior, generalmente, se encuentra en el abordaje de contenidos temáticos sustentados en el *currículum* donde la interacción social entre los participantes no es prioritaria inclusive cuando el sistema de gestión de aprendizaje cuenta con las características socio-técnicas para propiciarla. Este es el caso de Moodle que es un *software* social educativo que, desde la visión de su creador Martin Dougiamas, está desarrollado para la construcción conjunta del conocimiento por medio de los recursos y actividades predeterminadas que posee. No obstante, es posible diseñar cursos en línea que no sean congruentes con la visión de su creador.

Dentro de este contexto, la cuarta complicación es que el diseño educativo no es pertinente para indagar cómo los sujetos construyen y negocian significados en espacios de interacción en la mayoría de los cursos en línea correspondientes a los programas educativos de las universidades en México. Si bien existen más razones que podrían justificar esta afirmación, uno de los elementos comunes que se encontraron en la presente indagación es que los espacios de interacción se encuentran aislados entre sí porque en cada uno de ellos se abordan temáticas completamente diferentes y con preguntas muy específicas de un contenido en particular. Esta falta de continuidad entre las diferentes situaciones de interacción que se conforman en los cursos en línea, únicamente, permite visualizar de forma parcial la negociación de significados entre los participantes y su influjo en el aprendizaje.

Para superar las dificultades antes mencionadas, fue indispensable realizar una selección escrupulosa del curso en línea que se indagaría para que contara con las cualidades mínimas pertinentes, entre ellas, que el programa y el diseño educativo estuvieran centrados en la construcción y negociación de significados para el desarrollo de habilidades de pensamiento superior por medio de la interacción social entre los estudiantes y el asesor. Además, se requería que existiera continuidad entre las situaciones de interacción de los participantes donde se apreciara cómo se engarzaba la negociación de significados en más de un espacio de interacción.

En este orden de ideas, la pregunta que guía la presente investigación es: *¿Cómo los sujetos negocian significados, en los espacios de interacción, que influyen en los procesos de aprendizaje de los cursos en línea?* De acuerdo con esta interrogante, se diferenciaron dos núcleos de análisis que se interrelacionan entre sí: el de interacción social y el de aprendizaje.

Desde el núcleo de interacción social se enfatiza que es indispensable la conformación de actos comunicativos plenos, mismos que son mediados por un *software social* (en este caso, Moodle), para que los sujetos negocien significados. Es preciso acotar que no toda la interacción social en los cursos en línea refiere a actos comunicativos plenos, sino que se requiere de *transaccionalidad, entendimiento y presencia social* (mismas que se definieron como categorías de análisis en la presente indagación) de los participantes en los espacios de interacción. De esta forma, surgió la necesidad de responder otro cuestionamiento: *¿Cómo los sujetos construyen los significados en los actos comunicativos mediados por un software social en los cursos en línea?*

Por su parte, el otro núcleo de análisis destaca el influjo de la negociación de significados en los procesos de aprendizaje. Entendiendo este último desde la interrelación e interdependencia de los procesos interpersonales (interpsicológicos) e intrapersonales (interpsicológicos) en la co-construcción social del conocimiento. En este sentido, la interrogante a responder fue: *¿Cómo influye la negociación de significados en los procesos de aprendizaje en los cursos en línea?*

Para articular los núcleos de interacción social y de aprendizaje se engarzaron las premisas básicas del interaccionismo simbólico y el constructivismo social, donde el interés de ambas son los significados en la interacción social de los sujetos. Si bien se reconoce que cada una de estas tradiciones tiene perspectivas y fundamentos diferenciados, al complementarse entre sí, su articulación es indispensable para lograr el objetivo general de la presente indagación: analizar cómo los sujetos negocian significados, en los espacios de interacción, que influyen en los procesos de aprendizaje, en los cursos en línea.

La tradición interaccionista simbólica pertenece al “giro a la inmediatez” de las ciencias sociales cuyo objeto de estudio es la interacción social de los sujetos como negociación de significados. Su relevancia en este tipo de estudios radica en que otorga elementos para enmarcar las situaciones de interacción en ambientes de aprendizaje donde se objetivan concepciones ontológicas, epistemológicas y pedagógicas desde el desarrollo del *software social*, la gestión y diseño educativo de los ambientes de aprendizaje, así como, del *curriculum* al que refiere el curso en línea.

Añádase a lo anterior que esta tradición aporta premisas que permiten comprender cómo los sujetos construyen y negocian significados en interacción social constante con otros. De esta forma, se planteó como objetivo particular para el núcleo de interacción social describir la construcción de significados en los actos comunicativos en los espacios de interacción de los cursos en línea

Por su parte, la tradición constructivista social sostiene que los procesos de pensamiento superior emergen de la interacción social y que la co-construcción del conocimiento es situada, es decir, que se enmarca en el contexto social en el que y para el que fue creado. Lo anterior permitió plantear otro objetivo particular, desde el núcleo de aprendizaje: analizar el influjo de la negociación de significados en los procesos de aprendizaje, en los cursos en línea.

Al negociar significados se van engarzando entre sí cadenas de significados y socio-cognitivas que permiten a los participantes dar sentido a la interacción social y, al

mismo tiempo, la co-construcción del conocimiento. Para ello, se concretó otro objetivo específico desde la interrelación entre los núcleos antes mencionados: analizar el influjo de la negociación de significados en los procesos de aprendizaje en los cursos en línea.

A partir de estos objetivos, se enfocó la presente investigación como empírica y cualitativa. Enmarcada así, el diseño metodológico se sustenta en la etnografía virtual a partir de los planteamientos de Christine Hine que, en concreto, permiten justificar la elaboración de una propuesta metodológica para el análisis de la negociación de significados que es mediada por un determinado *software social*.

Es oportuno señalar que este trabajo se distancia del estudio de la negociación de significados desde el análisis del contenido o del discurso porque no se centra en el contenido de los registros de interacción social de los sujetos. En contraste, el foco se localiza en cómo los sujetos construyen y negocian significados donde el contenido sólo se retoma cuando se engarza sentido entre los sujetos conformando cadenas de significados y socio-cognitivas, sin considerar aspectos como la argumentación o los recursos discursivos que emplean. Por tanto, no se limita a las interacciones explícitas sino que integra aquellas que son implícitas, lo cual permite comprender la negociación de significados desde una perspectiva más amplia para dar cuenta de la experiencia de los sujetos.

En este sentido, se determinó como técnica a la indagación de los registros de interacción social en un curso en línea a partir de seis categorías de análisis. Tres de ellas del núcleo de aprendizaje: *presencia cognitiva*, *apropiación e internalización*. Las otras pertenecientes al núcleo de interacción social: *transaccionalidad*, *entendimiento* y *presencia social*. En total, seis categorías que, en su interrelación constante, permitieran analizar la negociación de significados de los sujetos que influye en sus procesos de aprendizaje en un curso en línea.

Con sustento en este diseño metodológico, se analizó el módulo *Elementos psicopedagógicos del aprendizaje* correspondiente al programa de estudios de la Licenciatura en Enseñanza del Francés en la que colaboran la Universidad

Pedagógica Nacional (UPN) de México y la Universidad de Borgoña (UB) de Francia y, particularmente, en su *Bloque I. Sentido y naturaleza del aprendizaje humano* debido a que, únicamente, éste contaba con las cualidades necesarias para analizar cómo los sujetos construyen y negocian significados en sus espacios de interacción.

El diseño educativo de este bloque estaba enfocado en que los estudiantes negociaran significados. Para ello, se ubicaron tres subespacios de interacción con características diferenciadas, pero articulados entre sí. Lo anterior permitió visualizar cómo es que las seis categorías de análisis se van conformando, relacionando y transformando en distintos espacios de interacción grupal.

Con sustento en una de las consideraciones de Hine (2004) quien enfatiza que los límites de un estudio cualitativo no son asunciones *a priori*, la decisión metodológica de centrar el análisis en el espacio de interacción  **Actividad 3 Foro: Historia de mis aprendizajes** (perteneciente al *Bloque I. Sentido y naturaleza del aprendizaje humano*) fue consecuencia de la indagación previa que se realizó donde se encontró que en él se articulaba la negociación de significados en tres subespacios de interacción, existía continuidad entre las situaciones de interacción desde el diseño educativo y en la propia interacción social de los participantes.

En el primero de los subespacios de interacción, los estudiantes negociaron sobre sus propias experiencias de aprendizaje y, a partir de ellas, mapearon un conjunto de significados que fungieron de base para las situaciones de interacción posteriores. En el segundo, plantearon sus creencias sobre el aprendizaje y profundizaron sobre las cualidades de su significado y las relaciones con otros significados. Finalmente, en el tercero, construyeron de forma conjunta su definición de aprendizaje como conclusión de su negociación en los tres subespacios de interacción.

Ahora que se ha explicado cómo surgió y en qué consistió la presente indagación, a continuación, se expone lo que el lector encontrará en cada uno de los capítulos que la componen. En el primero, se proponen tres dimensiones de análisis que permiten explicar la educación en línea como realidad educativa y como paradigma

en construcción: 1) la aproximación ontológica; 2) el cambio educativo de la educación a distancia a la educación en línea y, 3) las políticas educativas.

En el mismo, se da cuenta del estado del arte sobre la negociación de significados, en los espacios de interacción, en los cursos en línea y su influencia en los procesos de aprendizaje. Al ser el campo de estudio interdisciplinario y una temática tan específica, se mapeo la literatura presente hasta el momento a partir de dos ejes amplios de indagación: comunicación, aprendizaje y negociación de significados.

A partir de este análisis se explicitan cuáles son las aportaciones de la presente investigación que refieren a la teorización y las pautas metodológicas para el análisis de la negociación de significados en los cursos en línea a partir de la articulación de los núcleos de interacción social y aprendizaje. Lo anterior puede contribuir a superar algunas limitaciones que presentan los estudios cuyo énfasis se ubica en la argumentación explícita de los participantes o en el análisis del discurso en los espacios de interacción.

En el segundo capítulo, se teoriza sobre la negociación de significados en los cursos en línea donde se desarrollan y articulan las premisas básicas del interaccionismo simbólico con la tradición socio-constructivista del aprendizaje. Asimismo, se plantea en qué consiste cada núcleo de análisis y se definen sus categorías.

En el tercero, se expone el diseño metodológico que guía el análisis de la negociación de significados en el capítulo cuatro donde se analiza cómo los participantes negociaron significados en la  **Actividad 3 Foro: Historia de mis aprendizajes** correspondiente al *Bloque I. Sentido y naturaleza del aprendizaje humano* del módulo *Elementos psicopedagógicos del aprendizaje*. La evidencia sugiere que es indispensable que los espacios de interacción en los cursos en línea estén articulados entre sí para visualizar cómo los sujetos van engarzando las cadenas de significados y socio-cognitivas en su interacción social constante a partir de las seis categorías de análisis antes mencionadas.

Finalmente, en el último apartado se explicitan las conclusiones a las que se llegaron en el desarrollo de la presente indagación, así como, en las nuevas rutas o propuestas para posteriores investigaciones. Asimismo, se puntualiza la necesidad de crear diseños educativos que enfatizan la negociación de significados entre los participantes no sólo sobre las temáticas que aborda el curso, sino que permitan recuperar su propia experiencia para lograr procesos metacognitivos donde reflexionen sobre sus aprendizajes previos y, además, les permitan dar sentido a su formación profesional presente y futura con el establecimiento de metas al mapear un conjunto de problemáticas actuales a las que se enfrentarán en su práctica profesional.

CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN EN LÍNEA COMO REALIDAD EDUCATIVA

Para explicar la educación en línea de las universidades públicas mexicanas como realidad educativa y como un paradigma en construcción, se proponen tres dimensiones de análisis: 1) la aproximación ontológica; 2) el cambio educativo; y, III) las políticas educativas. Una de sus particularidades es que los diferentes actores del proceso de escolarización enmarcan procesos de enseñanza-aprendizaje que toman lugar en un determinado *software social* y, por tanto, no tienen un encuentro presencial dentro de las instalaciones de una institución educativa. En los siguientes apartados, se explica en qué consiste cada una de las dimensiones que permitirán contextualizar la presente indagación.

1.1. Aproximación ontológica de la educación en línea

La dimensión de *aproximación ontológica* sugiere repensar y redefinir categorías ontológicas para integrar un paradigma de la educación en línea que, actualmente, se encuentra en construcción. Lo anterior permitirá la elaboración de supuestos fundamentales o patrones ideales y, a partir de su posicionamiento, se guiará el entendimiento y el proceder de sus prácticas educativas. Por lo tanto, su importancia radica en que la educación en línea es y será moldeada por los sistemas de creencias y supuestos que deriven de la conformación de este paradigma.

A partir de la revisión exhaustiva de la literatura actual, se recuperan algunas de las categorías ontológicas que comienzan a delinear este paradigma en construcción: lo virtual, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), la interacción y la interactividad. Cabe subrayar que cada una de ellas, como se explica a continuación, parten de posturas ontológicas diferenciadas y son objeto de discusiones actuales enfocadas en comprender el ser y acontecer de la educación en línea.

Iniciemos con la categoría ontológica de lo *virtual*, para ello, se retoma la revisión documental realizada por Peña (2010) sobre la producción del conocimiento de la educación virtual en instituciones de educación superior entre el 2002 y 2010. El

autor presenta una reflexión crítica de la fundamentación filosófica y sostiene la existencia de dos tendencias en los artículos de investigación y tesis doctorales:

1. Asumir *lo virtual* como el uso de las TIC a partir de la idea de simulación o de inmersión.
2. Entender lo *virtual* como potencialidad, problematización y creación que se traduce en habitar la red. Su énfasis se encuentra en la experiencia comunicativa (Peña, 2010, págs. 132-133).

Estas dos tendencias de *lo virtual* coinciden con las dos posturas ontológicas que distingue Chan (2012) de las TIC en la educación: 1) instrumental como herramientas o medios subordinados a lo pedagógico; y, 2) ecosistémico, además, de ser medios de transmisión de información e intercambio de sentido, "están ahí como entorno en el que se generan experiencias y se construyen mundos subjetivamente" (pág. 356). Cada una de estas "alude al sentido de existencia que se les confiere a las TIC y la forma como se coloca el ser humano frente a ellas" (pág. 353).

Algunos autores posicionan la educación en línea en el paradigma de la educación virtual (García, 2002; Torres, 2000; Senior, 2004). Torres (2000) sostiene que la interacción y la interactividad son dos elementos clave para el paradigma de la educación virtual. Este último, define la interacción como la acción comunicativa entre sujetos y la interactividad como la capacidad interactiva de los medios con los usuarios. Sin embargo, existen distintas definiciones de interacción e interactividad.

Por ejemplo, Gutiérrez (2005) precisa, por un lado, la interacción como "todo aquello que la institución y el profesor diseñan, planean y programan para que ocurra durante determinado proceso educativo, que puede ser un curso o una actividad, pero sólo como proyecto" (pág. 26). Por otro lado, refiere que la interactividad es el proceso de comunicación resultante de la interacción.

No obstante, ésta no es la postura más representativa, la mayoría de los autores revisados coinciden en que la interactividad representa la relación del sujeto con los

objetos de aprendizaje. Mientras que la interacción se enfoca en la comunicación entre los sujetos (Ceja, 2015; Galeano, 2015; Marcelo y Perera, 2007; Parra, Londoño, y Franco, 2007).

Asumir una postura con respecto a las categorías ontológicas mencionadas previamente implica cierto posicionamiento en el paradigma en construcción, lo cual permite definir enfoques pedagógicos, de enseñanza y de aprendizaje. Anderson y Dron (2011, pág. 136) proponen tres generaciones de pedagogía en la educación en línea que define "las experiencias de aprendizaje encapsuladas en los diseños de aprendizaje e instruccionales": la cognitiva-conductual, la socio-constructivista y la conectivista.

La práctica educativa de la educación mediada por tecnologías del siglo XX se caracteriza por las pedagogías cognitiva-conductual. El aprendizaje es el cambio de la conducta. El sujeto de educación es pasivo porque su conducta es el resultado, en forma de evidencia observable, de la respuesta del sujeto ante estímulos exteriores. En esta primera generación de pedagogías surge la profesión del diseñador instruccional que "diseña actividades de aprendizaje para que los estudiantes y maestros las aborden en otros momentos, y con frecuencia, en lugares distantes al diseñador" (Anderson y Dron, 2011, pág. 138).

En esta misma generación, emergen las pedagogías cognitivas, por un lado como respuesta de la motivación, actitudes y barreras mentales de la concepción de la conducta de la pedagogía conductista y, por otro lado, se encuentran ligadas a la efectividad y eficiencia del aprendizaje. Su atención se enfoca en "cómo el procesamiento del cerebro del individuo logra la comprensión, almacenaje y recuperación de la información" (Anderson y Dron, 2011, pág. 139).

La segunda generación de pedagogías de educación mediada por tecnologías es la socioconstructivista que derivan de los trabajos de Lev Vygotsky y John Dewey. Wilson define los contextos del aprendizaje socio-constructivista como sitios "donde los aprendices pueden trabajar juntos y apoyarse mutuamente al usar una variedad de herramientas y recursos de información en su búsqueda guiada de metas de

aprendizaje y actividades de solución de problemas” (Wilson, 1996 citado en Anderson y Dron, 2011, pág. 142).

Las pedagogías constructivistas de la educación en línea destacan el aprendizaje síncrono y asíncrono basado en la presencia social y comunicación humana mediada por herramientas que soportan el establecimiento y operación de grupos. Existen muchos tipos de constructivismo social pero los temas comunes entre estos modelos son:

- El conocimiento previo como base para el nuevo conocimiento.
- El desarrollo del conocimiento del aprendiz se moldea por el contexto.
- El aprendizaje del sujeto es un proceso activo.
- La construcción del conocimiento a través del lenguaje y otras herramientas sociales.
- El desarrollo de la capacidad de valorar el aprendizaje propio del sujeto por medio de la metacognición y evaluación.
- El estudiante como centro del entorno de aprendizaje.
- La discusión social, validación y aplicación en contextos del mundo real son requisitos para el conocimiento. (Anderson y Dron, 2011, pág. 142-143)

La tercera generación de pedagogías es la conectivista acuñada por George Siemens y Stephen Downes. Ambos autores, definen el aprendizaje como "proceso de construcción de redes de información, contactos y recursos que se aplica a problemas reales" (Anderson y Dron, 2011, pág. 145). Este modelo pedagógico es utilizado para los *Massive Open Online Courses* (MOOC).

Más adelante se profundizará acerca de estas pedagogías con especial énfasis en su forma de comprender los procesos de aprendizaje. En este momento, se señalan solo con la finalidad de puntualizar que, en cada una de ellas, se han delineado categorías ontológicas y, actualmente, coexisten en la educación en línea.

En suma, desde la dimensión de aproximación ontológica, se enfatiza la necesidad de consolidar la construcción y posicionamiento de este paradigma de la educación en línea. Para ello, se requiere la definición de categorías, supuestos fundamentales o patrones ideales para comprender y guiar el ser y acontecer de sus prácticas educativas en un determinado *software social*.

1.2. Procesos simultáneos que explican el cambio de la educación en línea como realidad educativa

La segunda dimensión de análisis sugiere explicar el cambio educativo por medio de la ambientación del contexto problematizado para responder la siguiente pregunta *¿cómo se ha transformado la educación a distancia dando como resultado la educación en línea?* En este orden de ideas, Popkevitch (1994) sostiene que el cambio educativo implica tres procesos simultáneos: la institucionalización del poder, la escolarización y la epistemología social.

Sin embargo, a partir de lo expuesto en la dimensión de *aproximación ontológica*, se infiere que, el cambio educativo hacia la educación en línea implica, además de los mencionados por Popkevitch, el desarrollo tecnológico como otro proceso simultáneo. Lo anterior debido a que el proceso de escolarización está enmarcado en un determinado *software social* cuyas características socio-técnicas son pertinentes para el ser y acontecer de estas prácticas educativas.

El análisis de esta dimensión se enfocará en el cambio educativo de la educación a distancia a la educación en línea, específicamente, en las universidades públicas de México a partir de cuatro procesos simultáneos: a) la institucionalización del poder, b) la escolarización de masas, c) la epistemología social; y, d) el desarrollo tecnológico. En los siguientes apartados, se detallará en qué consisten cada uno de ellos y cómo se interrelacionan entre sí.

a) Institucionalización del poder

El proceso de institucionalización del poder consiste "en la capacidad de asignar y reasignar significado y práctica a la organización de los asuntos sociales" (Popkevitch, 1994, pág. 55). En el contexto actual, el paradigma que rige la institucionalización del poder ha sido la transición de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento que implica, en términos generales, el desplazamiento del predominio de los sectores industrializados hacia los sectores de servicios.

Cabe subrayar que, en la estructura económica y social de la sociedad del conocimiento, como señala Krüger, es el conocimiento "la fuente más importante de la productividad, crecimiento y desigualdades" (2006). Su transición se sustenta en el uso extensivo y expansivo de las TIC "en el ámbito de planificación de la educación y formación, en el ámbito de la organización (gestión de conocimiento) y del trabajo (trabajo de conocimiento)" (Krüger, 2006). Lo anterior aunado a la potencialización de los procesos de glocalización¹, el acelerado desarrollo tecnológico y el modelo económico neoliberal han favorecido el auge de la educación en línea en los sistemas educativos nacionales de las universidades públicas.

Desde el año 2000, la dirección de la política educativa en México se ha orientado a la transición hacia la sociedad del conocimiento (Vicario, 2015, pág. 4) donde el papel de la universidad es fundamental en su desarrollo y progreso ya que, de ella depende, la producción, transmisión y divulgación del conocimiento. En este sentido, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) expone el reto de repensar la educación superior como un elemento en constante movimiento y transformación de la sociedad mexicana en un contexto de apertura y globalización (ANUIES, 2000).

¹ El término "glocalización" refiere a las tendencias de homogeneización y la heterogenización cultural en forma simultánea se complementan e interpenetran; incluso cuando los intereses locales o globales chocan entre sí (Robertson, 2003).

En este sentido, las instituciones de educación superior son agentes que deben contribuir al compromiso global de educación y conocimiento. Frente al proceso de globalización, los lineamientos de los organismos internacionales repercuten en el rumbo local de la educación en línea de México (Crovi, 2009, pág. 111). Si bien se reconoce que, generalmente, la globalización se asocia como tendencia a desplazar lo local por la imposición de esquemas de homogenización, en la presente indagación, se defiende desde la perspectiva de Roland Robertson, que es parte del proceso de glocalización.

Robertson (2003) sostiene que las tendencias de homogeneización y de heterogeneización, en forma simultánea, se complementan e interpenetran; incluso cuando los intereses locales o globales chocan entre sí. En este sentido, las instituciones de educación superior responden a las demandas de conocimiento de la sociedad a la que pertenecen. De este modo, los lineamientos internacionales (con tendencia global) que repercuten en la educación en línea son reinterpretados por los organismos nacionales y/o las universidades públicas mexicanas de acuerdo a los intereses locales. Por ejemplo, Crovi (2009, pág. 122), sostiene que el "Plan Maestro de Educación Abierta y a Distancia. Líneas estratégicas para su desarrollo" de la ANUIES incorpora planteamientos de la UNESCO.

Otro caso de glocalización es que a partir de las exigencias de la educación superior en el contexto global se han generado transformaciones y reformas en los sistemas educativos mediante la reinterpretación de organismos nacionales en ámbitos administrativos, de gestión y educativos. En este marco, la evaluación "forma parte integral tanto en el plano internacional como nacional" (García y Aquino, 2010) cuyo interés es la calidad de los sistemas educativos de la educación superior.

Lo anterior, también, forma parte de los planteamientos del modelo económico neoliberal y una de las características de este modelo es la transición hacia el Estado evaluador, desplazando su función como regulador. En México esta transición comenzó desde 1989 con el Plan de Modernización cuya finalidad fue superar la crisis de la década de 1980. Al ser la educación un criterio de calidad de

las sociedades, la evaluación educativa surge como parte de las prioridades dictadas por organismos internacionales que guían las políticas públicas.

En lo que refiere, particularmente, a la educación en línea representa una opción eficiente y eficaz del modelo neoliberal para ampliar el índice de cobertura de las universidades públicas mexicanas. Desde esta perspectiva, algunas razones son: el bajo costo; permite llegar a regiones geográficamente aisladas y lejanas de las universidades; no interrumpe la actividad productiva de sus estudiantes, entre otras. La eficacia de la educación en línea es el bajo costo en función del tiempo y el espacio del proceso de masificación de la universidad fuera del recinto físicamente instalado.

En suma, la institucionalización del poder permite comprender cuál es el papel de las instituciones de educación superior en la sociedad del conocimiento, cómo las políticas educativas refieren a procesos de glocalización donde las tendencias globales son reinterpretadas en el contexto local y cómo se instauran en el modelo económico neoliberal. Aunado al desarrollo tecnológico, lo anterior permite situar a la educación en línea dentro de un contexto de constante cambio y como parte de la realidad educativa en México.

b) Procesos de escolarización de masas

Para explicar el cambio educativo de la educación a distancia a la educación en línea, el segundo proceso es la escolarización de masas como "actividad estatal localmente organizada" (Popkevitch, 1994, pág. 65) y materializada en los sistemas educativos nacionales. A finales del siglo XIX y principios del siglo XX, con la conformación de los Estados-Nación, surgen los sistemas educativos nacionales, entre ellos, los de educación superior. Sin embargo, la infraestructura de las universidades ha sido insuficiente para la demanda de educación superior.

La historia de los sistemas educativos de carácter nacional que se caracterizan por "la extensión de los conocimientos más allá de la relación "cara a cara" entre los

actores del proceso de enseñanza aprendizaje" (Barrón, 2008, pág. 65) se divide en cuatro generaciones. Cabe señalar que la aparición de cada generación no implica el término de la anterior, sino que amplían las posibilidades educativas y actualmente están en uso (Anderson y Dron, 2011, pág. 138).

Desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX surge la primera generación, la enseñanza por correspondencia. La comunicación en esta generación era de carácter textual y asincrónica (García, 1999, pág. 13). En la década de los cuarenta, en México surgen los primeros programas institucionales de educación por correspondencia para capacitar a los maestros en servicio por el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (Barrón, 2008, pág. 29).

La enseñanza multimedia, según García (2002), representa la segunda generación de la educación a distancia en la cual para la adquisición de los aprendizajes se implementó el uso de múltiples medios (como el teléfono, fax, etc.), medios masivos (televisión, radio, etc.) y recursos audiovisuales (casset, videocasset, diapositivas, etc.). A finales de la década de los cuarenta, en México se estableció el Servicio de Educación Audiovisual de la Dirección General de la Enseñanza Normal y la introducción de la cinematografía, la televisión y la radio en programas educativos de instituciones de educación superior como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN).

Cabe aclarar que los programas institucionales citados anteriormente estaban orientados a complementar la educación presencial. Sin embargo, el antecedente inmediato de la educación en línea son los sistemas de educación abierta y a distancia de las universidades públicas en México que surgieron en la década de los setenta del siglo XX con la finalidad de ampliar la cobertura educativa del sistema de educación superior. En estos sistemas los estudiantes asistían a asesorías presenciales a las universidades y la imprenta fue el medio principal para el aprendizaje de los estudiantes a través de antologías o guías de estudio del contenido de las asignaturas. Posteriormente, se incorporaron recursos multimedia para favorecer el aprendizaje de los estudiantes como audio, videocintas, entre otras.

Según García (2002), a partir de la década de los ochenta del siglo XX, surge la tercera generación de los sistemas de educación no presenciales, la enseñanza telemática. Esta generación establece la integración de telecomunicaciones como el Internet para facilitar el acceso a sistemas multimedia que integraban textos, gráficos y videos en programas de *Enseñanza Asistida por Ordenador* (García, 2007). En este sentido, en la cual las posibilidades de comunicación bidireccional podían ser sincrónica o asincrónica con distintos medios como el correo electrónico, las videoconferencias, entre otros.

A principios del siglo XXI, en las universidades públicas en México surge la tercera generación de los sistemas no presenciales con la oferta de educación superior en línea en programas de formación profesional. En México, la educación a distancia refiere a las estrategias metodológicas y tecnológicas utilizadas para superar las distancias temporales o espaciales que separan a muchas personas de los servicios educativos (Moreno, 2015). Por esta razón, el término de educación a distancia representa un paradigma que no corresponde con el cambio educativo de la educación en línea que, como realidad educativa, implica el proceso de escolarización mediado por plataformas tecnológicas que permite ampliar su alcance a distintos tiempos y espacios.

La cuarta generación, según García (2002), es la enseñanza vía internet que se puede definir como:

la del *campus virtual*, la *enseñanza virtual*, que trata de basar la educación en redes de conferencia por ordenador y estaciones de trabajo multimedia o, sencillamente, en la conjugación de sistemas de soportes de funcionamiento electrónico y sistemas de entrega apoyados en Internet, de forma, bien sea síncrona o asíncrona a través de comunicaciones por audio, vídeo, texto o gráficos (García, 2002, pág. 12).

En la actualidad, Moreno (2015, págs. 9-10) sostiene que existen diversas formas de organización de la educación a distancia en México:

- Instituciones nacionales centralizadas como la Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM).
- Entidades de educación abierta y a distancia al interior de una institución y que comparten currículum, recursos y personal con la educación presencial.
- Entidades de educación abierta y a distancia están al interior de una institución y cuentan con su propia organización y *currículum*.

Es importante señalar que en México no existe estandarización de términos para nombrar la educación en línea. Algunos términos que utilizan las instituciones de educación superior son: "educación virtual", "educación a distancia", "modalidad en línea", "modalidad a distancia", entre otros. Independientemente de la forma particular en que las universidades la nombren, la realidad educativa de algunas instituciones de educación superior corresponde al proceso de escolarización de la educación en línea.

c) Epistemología social

El tercer proceso simultáneo es la epistemología social, es decir, el marco normativo de la construcción y generación del conocimiento. Popkevitich sostiene que la construcción histórica del cambio educativo presupone relaciones entre el poder y el saber porque la epistemología proporciona "un contexto en el que pueden considerarse las reglas y normas mediante las cuales se forma el conocimiento sobre el mundo, las distinciones y categorizaciones, las formas de responder el mundo y la concepción del 'yo'" (1994, pág. 27).

El cambio educativo de la educación a distancia a la educación en línea implica cambios epistemológicos que incluye formas de comprender la institucionalización del poder, la escolarización y el desarrollo tecnológico. Desde finales del siglo XX, Gibbons, *et al* (1994) sostiene que un nuevo modo de producción del conocimiento (Modelo 2) está surgiendo paralelamente al modelo tradicional, denominado por ellos Modelo 1 (citado en Casas y Dettmer, 2008, pág. 3). En este sentido, ambas

formas de producir conocimiento no se excluyen una a la otra, sino que interactúan entre sí.

Para comprender el cambio epistemológico en la transición de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento, es necesario retomar las características del Modelo 1 de la producción del conocimiento: 1) la investigación es disciplinaria; 2) el conocimiento está institucionalizado en las universidades; 3) el concepto lineal de la generación del conocimiento "que va de la investigación básica a la aplicada, y de ahí al desarrollo experimental y la innovación" (2008, pág. 4) la validación del conocimiento de acuerdo a estructuras legitimadas de métodos generales, procedimientos y técnicas aceptadas por una comunidad de especialistas claramente definida; 5) enfatiza la creatividad individual de los especialistas; 6) la intención de las comunidades de especialistas de crear marcos de referencia de un campo determinado a partir de sus teorías (Casas y Dettmer, 2008, págs. 4-5).

Desde finales del siglo XX, la producción del conocimiento está en constante transformación por factores externos e internos. Entre los factores externos de la comunidad científica se encuentran las políticas económicas e industriales y entre los factores internos de la producción del conocimiento se encuentran las tensiones del progreso científico y tecnológico como el desarrollo de instrumentos de investigación para generar ciencia y los *modelos colectivos de acción* en la investigación científica (Casas y Dettmer 2008, págs. 2-3). En el proceso de producción del conocimiento permea la responsabilidad social porque este conocimiento es socialmente distribuido.

Las características de la producción del conocimiento del Modelo 2 son: 1) la solución de problemas tiene un *contexto de aplicación*; 2) el modelo de conocimiento se basa en la *transdisciplinariedad* entre un conjunto de especialistas o de disciplinas; 3) las habilidades y experiencias implican la *heterogeneidad* por el incremento potencial e interacción de los diversos sitios para la construcción de conocimiento, incluso a través de redes de comunicación organizadas electrónicamente; 4) la *flexibilidad*, menos institucionalizada, como forma de

organización temporal y en redes para generar conocimiento y que se disuelven al resolver el problema o redefinirlo (Casas y Dettmer 2008, págs. 4-5).

Para el Modelo 2, el conocimiento es la capacidad de actuar de forma manual o intelectual, es decir, cualquier actividad con el potencial de poner algo en movimiento y eficazmente diseñada para crear, alterar, o confirmar la mente humana. En este sentido, el conocimiento tiene un carácter colectivo, que requiere comunicación y su integración crea algo único en forma de innovación (Guerrero y Dettmer, 2008, pág. 7). En las concepciones de la sociedad del conocimiento y la economía basada en el conocimiento la epistemología del Modelo 2 está implícito. La educación y la investigación son consideradas bienes públicos locales e internacionales y las categorías centrales son:

- La información es un "conjunto de datos estructurados y formateados que permanecen pasivos hasta que son usados por quienes poseen el conocimiento necesario para interpretarlos y procesarlos" (Guerrero y Dettmer, 2008, pág. 7).
- La innovación es el resultado de la combinación del conocimiento existente o de los nuevos conocimientos del intelecto humano obtenidos de los procesos interactivos de aprendizaje (Guerrero y Dettmer, 2008, pág.17).
- El capital intelectual es un proceso dinámico, como capacidad de acción, del conocimiento colectivo situado, que es capaz de ser traducido en valor económico y social como un recurso. Así, el capital intelectual refiere a la forma como se crea el conocimiento y la manera como se transforma en valor (Guerrero y Dettmer, 2008, pág.20).

Este cambio epistemológico ha generado transformaciones en la escolarización porque "el aspecto más importante de la 'sociedad del conocimiento' descansa en su sistema educativo, más particularmente en su sistema de educación superior" (Casas y Dettmer, 2008, pág. 13). De forma implícita, el modelo académico universitario se encuentra la transición epistemológica al Modelo 2 y cuenta con las características antes mencionadas: 1) el *contexto de aplicación*; 2) la

transdisciplinariedad; 3) la *heterogeneidad*; 4) la *flexibilidad*. Mismos que, también, responden al desplazamiento del Estado, de acuerdo al neoliberalismo, hacia la evaluación de la educación superior en términos de calidad.

En cuanto a la epistemología en la escolarización, como se mencionó en la dimensión ontológica, las pedagogías presentes en la educación en línea, según Anderson y Dron, son: cognitiva-conductual, cognitiva, socioconstructivista y conectivista. Cada una de estas pedagogías supone una posición epistemológica. Las pedagogías cognitiva-conductual se ubican en el paradigma conductista. Sus fundamentos epistemológicos es el empirismo. Esta posición epistemológica postula:

que el conocimiento se adquiere a través de la experiencia sensible, y, por ende, que la realidad es *fenoménica* y, por ello, es observable, medible y manipulable. Desde esta perspectiva, la realidad existe independientemente de que haya una mente que la piense, y todos los hallazgos realizados a través de la manipulación intencionada de la realidad son verificables. El método que corresponde a esta posición es el *método científico*, articulado por la experimentación y la lógica hipotético-deductiva (Salas, 2002, pág. 13).

Las pedagogías cognitivas se sitúan en el paradigma constructivista. La fundamentación epistemológica del constructivismo es el relativismo. Esta posición epistemológica sostiene que:

El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, esta construcción se realiza con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), o sea con lo que ya construyó en su medio [...] todo conocimiento humano no es recibido en forma pasiva ni del mundo ni de nadie, sino que es procesado y construido activamente. Además, la función cognitiva está al servicio de la vida, es una función adaptativa y, por lo tanto, el conocimiento permite que la persona organice su mundo experiencial y vivencial (Camejo, 2006, pág. 1).

La fundamentación epistemológica de las pedagogías socioconstructivistas, al igual que la cognitiva, es el relativismo, pero enfatiza que:

el conocimiento es una construcción situada y social [...] algo provisional, que contempla múltiples construcciones y se forma a través de las negociaciones dentro de los límites de una comunidad [...] La construcción del conocimiento

es social, pues, porque se aprende en la interacción social. Pero, además, es social porque los contenidos que aprendemos han sido construidos socialmente por otros individuos o culturas y acumulados a través de la historia (Wertsch, 1991; Wertsh, Munick & Arns, 1984). La interacción se da en el contexto que está socialmente pautado, en el que las personas participan en prácticas culturalmente organizadas y con herramientas y contenidos que son culturales. Las nuevas comprensiones son dependientes de las construcciones que se realizan durante la interacción entre las personas que comparten una actividad (Cubero, 2003, pág. 45 y 52).

Como propuesta pedagógica el conectivismo parte de la forma en que las personas se relacionan en red con fundamento en el conocimiento conectivo cuyas características son emergente, conectado y adaptativo. Siemens (2006) sostiene que el conocimiento se conecta con otro conocimiento y su valor aumenta en cuanto más conectivamente fluye. Sin embargo, en las pedagogías conectivistas, la epistemología aún no está claramente definida y, actualmente, el estatus de teoría se encuentra en debate.

La epistemología en la escolarización permite "comprender cuáles son sus nexos teórico-explicativos, así como las proyecciones de aplicación" (Salas, 2002) en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por TIC. Cada posición epistemológica refiere la forma de explicar el conocimiento y, en la escolarización, la manera en que el conocimiento es aprendido.

En cuanto al desarrollo tecnológico, de acuerdo con Costa y Domènech (2002) existen tres posturas epistemológicas que coexisten en la actualidad para observar, caracterizar e identificar la tecnología y el hecho tecnológico. Situada en el empirismo, la primera postura entiende que la tecnología es un objeto que deriva de una ciencia aplicada. La segunda, desde el empirismo lógico, refiere la postura sistémica de las ciencias sociales donde se defiende el determinismo tecnológico y el saber instrumental. En ambas posturas el progreso tecnológico deriva del conocimiento comprobado y remite la noción de la tecnología "como objeto" o "como proceso" separada del sujeto (Costa y Domènech, 2002, pág. 161). En contraste, la tercera postura epistemológica es relativista porque entienden la tecnología a partir

de las determinaciones sociales del contexto de desarrollo que configuran la creación de formas técnicas y la socialización de la humanidad en las que se van ampliando las capacidades humanas.

Asumir una posición epistemológica, en el campo educativo implica, también "cómo se transmite ese conocimiento, ya que supone definir qué enseñar, cuál es la jerarquía de los contenidos y la forma de estructuración de los mismos, y también cómo se enseña, ya que tiene características específicas en las demandas actuales" (Costa y Domènech, 2002, pág. 160). En conclusión, las posturas epistemológicas presentadas coexisten de forma paralela en la institucionalización del poder, la escolarización y el desarrollo tecnológico para explicar el cambio educativo que representa la educación en línea.

d) Desarrollo tecnológico

El cuarto proceso simultáneo para explicar el cambio educativo de la educación en línea es el desarrollo tecnológico. Martínez (2007) explica dos formas de entender el cambio tecnológico: el determinismo y el construccionismo. Por un lado, la primera considera que el cambio tecnológico es el resultado de la lógica o fuerza interna que las tecnologías poseen. Por otro lado, la segunda asume que el cambio tecnológico es el resultado de interacciones locales de interés. Estas formas de comprensión del cambio tecnológico coexisten en la actualidad.

Sin embargo, Martínez (2007) difiere de ambas formas de comprensión del cambio tecnológico porque las exploraciones que ofrecen tienen dificultades para incorporar consideraciones normativas. En este sentido, Martínez defiende la postura de las trayectorias tecnológicas:

la exploración del cambio debe apelar a múltiples factores históricos y contingentes en complejos sistemas socio-tecnológicos. En este modelo, consideraciones normativas pueden mezclarse en la generación y promoción de las tecnologías como parte de las interdependencias que dan forma a los cambios tecnológicos (2007, pág. 25).

Una de las críticas a los actores que trazan las políticas públicas es que asumen la postura del determinismo tecnológico en la cual “la tecnología es el motor del progreso” (Pérez, 2006, pág. 3). En México, por ejemplo, la forma de entender el cambio tecnológico en el *Diagnóstico de la Educación Superior a Distancia* de la ANUIES podría ubicarse en el determinismo tecnológico por la siguiente introducción:

Los avances tecnológicos registrados en las últimas dos décadas, y en particular los acontecidos en el área de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (tic), han influido en la generación de nuevos paradigmas en diversos ámbitos, incluida la esfera de la educación (ANUIES, SINED, 2015, pág. 9).

Asimismo, en el *Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia: Líneas estratégicas para su desarrollo* en el caso de la educación superior, la ANUIES (2000) sostiene que el desarrollo de las TIC “abre nuevas posibilidades para la generación de modalidades no convencionales” (2000, pág. 35). Ambas afirmaciones sugieren que la generación de nuevos paradigmas y posibilidades son resultado de la lógica interna del desarrollo tecnológico.

Quintanilla (2005) sostiene que el desarrollo tecnológico no es autónomo porque en la evaluación de las tecnologías se utilizan criterios internos y externos, ambos esenciales. En esta misma línea, el autor argumenta que:

Aunque, en función de los criterios de eficiencia internos podamos definir el progreso tecnológico [...] la forma concreta en que se desenvuelve la tecnología y se lleva a cabo el incremento de la capacidad de control humano sobre la realidad depende del valor que los grupos sociales asignen a los diferentes objetivos posibles y a los niveles de eficiencia tecnológica alcanzables en cada caso (Quintanilla, 2005, pág. 139).

La evaluación externa de las técnicas difiere en las sociedades preindustriales, industriales y en las sociedades actuales. En las primeras, la evaluación externa es implícita porque la construcción de una herramienta predecía su utilidad. En las segundas, los criterios de valoración externa de las técnicas de base científica

"influyen tanto en la determinación previa de los objetivos para el diseño tecnológico como en la decisión última de implementar, aplicar o comercializar el nuevo sistema diseñado" (Quintanilla, 2005, pág. 139). Un componente decisivo de las sociedades actuales es el desarrollo tecnológico y su evaluación externa de las tecnologías "no sólo es explícita y sistemática, sino que se sitúa en el centro de las preocupaciones sociales, ha adquirido formas institucionalizadas y plantea continuos problemas de carácter metodológico, organizativo y político" (Quintanilla, 2005, págs. 139-140).

Quintanilla (2005) sostiene tres justificaciones de la importancia actual de la evaluación externa de las tecnologías:

1. Las tecnologías influyen, de múltiples formas, en toda la sociedad y en las posibilidades de desarrollo económico, social y cultural.
2. La rapidez del cambio tecnológico hace necesario ver con anticipación las consecuencias futuras que puede tener la implantación de una tecnología.
3. La convicción de que "el desarrollo tecnológico depende de decisiones humanas y de que tal desarrollo se puede orientar en múltiples direcciones, de acuerdo a nuestros intereses, o en contra de ellos" (Quintanilla, 2005, pág. 140).

Sin embargo, aunque se reconoce la necesidad de la evaluación externa de las tecnologías es menos evidente la disponibilidad de criterios y métodos para llevarla a cabo. Para explicar el desarrollo tecnológico a partir de la evaluación de la tecnología, Quintanilla (2005) propone tres líneas: la caracterización de los programas I+D (Investigación y Desarrollo); el análisis de las clases de evaluación externa; y, la dimensión política del desarrollo y evaluación de las tecnologías.

En el *Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia: Líneas estratégicas para su desarrollo*, la ANUIES (2000) sostiene que el acelerado desarrollo del conocimiento y la tecnología son dos cuestiones fundamentales para el futuro del país. Asimismo, señala que la discusión en México enfatiza "las bondades" del desarrollo tecnológico como punto nodal para la expansión de la educación abierta y a distancia en las IES.

Un ejemplo de evaluación externa del desarrollo tecnológico en la educación en línea en México es el *Diagnóstico de la Educación Superior a Distancia* de la ANUIES que, entre otras, identifica qué tecnologías utilizan y con qué recursos tecnológicos cuentan las 180 instituciones afiliadas a la ANUIES y a 14 instituciones más que mantienen registrados programas en la modalidad a distancia (ANUIES, SINED, 2016).

En el apartado "Tecnologías de la Información y Comunicación", la ANUIES pretende "responder las siguientes preguntas: ¿Con qué tecnología, están las IES desarrollando la educación a distancia y las modalidades no convencionales de educación superior? ¿Con qué recursos lo logran" (ANUIES, SINED, 2016, pág. 78). Según los resultados del diagnóstico, actualmente, el 90% de las IES utilizan una Plataforma de *Software* para el Aprendizaje (LMS por sus siglas en inglés) por las funcionalidades que tienen para el desarrollo de los cursos "como la entrega de contenidos del curso, registro y admisión de estudiantes, gestión de prácticas, gestión de recursos y repositorio de documentos" (ANUIES, SINED, 2016, pág. 78). Asimismo, menciona que en el reporte de la ANUIES del 2001 "sólo el 29% utilizaban los medios informáticos, igualando prácticamente los medios impresos (28%) y videográficos (28%)" (ANUIES, SINED, 2016, pág. 78).

En la situación actual del desarrollo tecnológico, los programas I+D son uno de los sectores con mayor intervención política tanto en la determinación de objetivos como en la evaluación de resultados. En México, Ibarra (2002) expone dos transformaciones de la universidad a partir de la década de los noventa y que responden a un modo de racionalidad neoliberal:

1. La modificación de las relaciones entre el Estado y la universidad a partir de la operación de un dispositivo de regulación gubernamental en función de "la articulación de los procedimientos de evaluación, programas de financiamiento extraordinario y exigencias específicas del cambio de las instituciones" (Ibarra, 2002, pág. 93).
2. La operación de un dispositivo de conducción de los sujetos de la universidad que obedece al rendimiento (en su triple acepción: como productividad, como

capitulación y como información) que articula "procedimientos individualizados de evaluación del desempeño, programas de formación y actualización académica, así como de remuneración por concurso" (Ibarra, 2002, pág. 96).

Como se mencionó anteriormente, el financiamiento de las universidades públicas depende de la evaluación de los resultados de su producción científica. En esta misma década, se incrementa tanto la oferta como la demanda de la Educación Abierta y a Distancia a nivel nacional e internacional (ANUIES, 2000, pág. 15). En México, un mayor número de instituciones de educación superior inician a conformar, consolidar o participar en proyectos de educación abierta y a distancia dentro del sistema de educación superior cobra una nueva dimensión "por el potencial que ésta representa en un mundo de globalización del conocimiento, y porque los importantes desarrollos en materia de comunicaciones e informática facilitan una parte de la plataforma tecnológica requerida en numerosos programas a distancia" (ANUIES, 2000, pág. 30).

Al mismo tiempo, surgen tendencias internacionales sobre la Educación Abierta y a Distancia. Por ejemplo, la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998 en cuya declaración mundial la UNESCO señala expresamente:

el papel de la educación abierta y a distancia y de las nuevas tecnologías de la información en apoyo a los procesos educativos y de investigación, destacando la forma en que la tecnología ha modificado las formas de elaboración, adquisición y transmisión del conocimiento, creando nuevos entornos pedagógicos capaces de salvar las distancias y con sistemas que permitan una educación de alta calidad. (ANUIES, 2000, pág. 5)

En el *Plan Maestro de Educación Abierta y a Distancia*, la (ANUIES, 2000) argumenta que los avances tecnológicos, por una parte, implican la necesidad de esfuerzos de equipamiento de infraestructura y, por otra parte, "hacer compatible la infraestructura tecnológica y de comunicaciones de las diversas instituciones para facilitar el desarrollo de proyectos conjuntos mediante la colaboración interinstitucional" (ANUIES, 2000, pág. 30).

En la misma línea, el *Diagnóstico de la Educación Superior a Distancia* considera como binomio inseparable la educación a distancia y la tecnología. De mismo modo, explica que existe una proporción directa entre la evaluación de los modelos de educación a distancia y los cambios en la tecnología:

Desde el modelo “por correspondencia” hasta los más sofisticados ambientes innovadores de aprendizaje con recursos como la realidad virtual y la realidad aumentada, dicha evolución de tecnologías ha plasmado su huella en los modelos de la educación a distancia, desde el modelo por correspondencia que se fundamentaba en el auto-estudio, el aula remota que requería primero de transmisiones satelitales y posteriormente los sistemas de videoconferencia, hasta lo que hoy en día se ha denominado modelo de convergencia al tener a Internet como actor principal en los procesos de captura, entrega, repositorio y comunicación con los participantes (ANUIES, SINED, 2016, pág. 60).

La ANUIES (2016), por un lado, menciona que el desarrollo de la educación superior a distancia y sus modalidades no convencionales ha sido diferenciado en el país "en distintos niveles educativos y con diferencias sustantivas en cuanto a infraestructura tecnológica, conectividad y acceso a Internet" (pág. 60). Por otro lado, establece que:

La responsabilidad social de la IES que operan ESaD² implica que la ciencia y la tecnología sean consideradas en todas sus funciones sustantivas, además de realizar una gestión institucional eficiente, transparente y responsable por el uso de los recursos que le son otorgados. La responsabilidad social involucra la educación de calidad en todos los programas educativos, siendo un componente inseparable de la ESaD. (ANUIES, SINED, 2016, pág. 65).

En cuanto al desarrollo tecnológico en la educación superior a distancia, en el apartado "Tecnologías de la Información y Comunicación", la ANUIES (2016), reconoce que:

² La sigla ESaD refiere a la Educación Superior a Distancia.

Con relación a las TIC en Educación a Distancia, nos referimos también a la tecnología de punta, a la innovación, a la conectividad, y al uso eficiente de la tecnología, por lo que resulta importante establecer los requisitos que deben cumplir estas tecnologías para que se garantice su uso en diversos dispositivos y plataformas. Con esto se buscaría que la inversión en tic tenga la rentabilidad máxima, teniendo presente que en materia de tecnologías el tiempo de uso es muy corto, hasta que aparece una nueva que sustituye a las anteriores (pág. 78).

Finalmente, la ANUIES (2016) menciona la necesidad del desarrollo de mecanismos o procedimientos sencillos y automatizados para facilitar los procesos requeridos en la educación superior a distancia. En los resultados del *Diagnóstico de la Educación Superior a Distancia*, se infiere "que prácticamente todas las IES que respondieron al diagnóstico cuentan con una herramienta de control escolar basada en el uso de tecnología" (ANUIES, SINED, 2016, pág. 68).

En síntesis, el cambio de la educación a distancia a la educación en línea en México implica cuatro procesos simultáneos: la institucionalización del poder, la escolarización, la epistemología social y el desarrollo tecnológico. Actualmente, estos cuatro procesos están en transición y en su intersección se concreta el *curriculum* de la educación en línea de las universidades públicas que la sitúa como realidad educativa en México.

Su importancia radica en que la intersección de estos cuatro procesos simultáneos se ha objetivado como concepciones ontológicas, epistemológicas y pedagógicas en los ambientes de aprendizaje de cursos en línea correspondientes a los programas educativos que ofrecen las universidades públicas en México (véase en el Capítulo 2). En este mismo sentido, como realidad educativa, también, se enmarca a partir de las políticas públicas que la regulan, coordinan y pautan su normatividad como se explica en el siguiente apartado.

1.3. Políticas educativas en la educación en línea

La tercera dimensión de análisis refiere a las políticas educativas cuya finalidad es la regulación, coordinación y normatividad de la educación en línea y responde a la siguiente pregunta *¿cuáles son los proyectos, los programas, las estrategias, las acciones dirigidas que influyen en la educación en línea de las universidades públicas mexicanas?* En 1978, surge el Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos como primera institución dedicada a la regulación y la coordinación de la educación abierta y a distancia y, posteriormente en 1982, el Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos de Educación Superior (CCSAES).

Como parte de una reestructuración administrativa al interior de la SEP, se extinguió en 1984 el Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos de Educación Superior. Las funciones fueron transferidas a la Dirección de Evaluación Educativa de la Subsecretaría de Planeación Educativa y, en 1988, la Comisión de Sistemas Abiertos de Educación realizó un diagnóstico para la Consulta Nacional para la Modernización de la Educación. De las 39 instituciones y dependencias con programas de educación abierta o semiescolarizada, se señalaron las siguientes carencias y limitaciones:

- a) Falta de criterios, indicadores y, en general, de sistemas de registro y control adecuados a las características de los sistemas abiertos;
- b) diferencias institucionales en cuanto a la denominación de los sistemas, las modalidades de operación y evaluación y la importancia que otorgan a cada una de las variables y,
- c) el carácter de confiabilidad, especialmente, en lo que se refiere al presupuesto y a otro tipo de información que facilita o impide el acceso a ciertas fuentes y datos (SEP, 1989, citado de Torres y López, 2015, pág.19)

En 1991 se creó la Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educación Abierta y a Distancia (CIIEAD) con el siguiente objetivo “operar como mecanismos de enlace de las instituciones del país que ofrecen sistemas abiertos y a distancia” (Bosco y Barrón, 2008, citado en Moreno, 2015, pág. 12). Posteriormente, se

encuentran esfuerzos de coordinación institucional desde la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

En 1995 la ANUIES lanzó el *Plan Maestro de Educación Superior* con el objetivo de coordinar las modalidades educativas abierta y a distancia "que sería la base para la Red Nacional de Educación Abierta y a Distancia y sus nodos regionales, y que la misma ANUIES abandonaría en 2007" (Moreno, 2015, pág. 12). En 1998, se acordó en la Reunión Ordinaria de Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (CUPIA) la definición de un *Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia* en la agenda de trabajo de la Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES.

En el año 2001, se publicaron los resultados del *Diagnóstico de Educación Superior a Distancia en México* en 47 instituciones. Entre las conclusiones y recomendaciones del documento se señala que "para futuros ejercicios es indispensable contar primero con un glosario de términos que garantice la comprensión e interpretación de conceptos esenciales como 'educación formal', 'educación escolarizada', 'nivel educativo' y 'modalidad'" (Vicario, 2015, pág. 21).

La educación en línea, al igual que la educación abierta y a distancia, tiene como finalidad responder a la demanda de la educación superior de ampliar su cobertura. En los últimos años, las universidades públicas en México han extendido la oferta educativa con programas de formación de educación en línea. En este sentido, los sistemas de educación pública de las universidades no se limitan a atender a la población que asiste cotidianamente a las instalaciones.

Las cifras de cobertura de la educación en modalidades abiertas, a distancia y mixtas ha incrementado en los últimos años. Moreno (2015) muestra las siguientes cifras sobre la cobertura (aunque especifica que, por la confusión conceptual en la solicitud y envío de la información, no se diferencia entre modalidades abiertas, a distancia y mixtas):

según la información del Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos (CCSA, 1981: III) la UPN, la UNAM, el IPN y los ITR, en conjunto atendían a 32 mil

estudiantes, aproximadamente. En 1989- 1990 se informaba de 15 mil en el nivel superior; al final de la década siguiente (1997-1998), según Mendoza Rojas (2012), ya había 125 149 estudiantes. En 2000-2001 esta cifra ascendió a 149 807; en 2005-2006, a 166 740; y en 2011-2012 a 389 175. Cabe aclarar que en estas cifras no se diferencia entre modalidades abiertas, a distancia y mixtas, dada la confusión conceptual en los modos como se solicita y envía la información; misma que ya aparece categorizada en los datos que presenta Salvador Malo (Malo, 2014), quien informa que en el calendario 2013-2014, de 3 882 625 estudiantes de educación superior 5.9% cursaba en modalidades mixtas y 6.4% también en mixtas, lo que da un total de 477 562 estudiantes. (Moreno, 2015, pág.10)

En estas cifras, tampoco, se distingue entre IES públicas o privadas. En el *Anuario Estadístico 2015*, la ANUIES (2016) presenta las siguientes cifras sobre la cobertura de la educación superior no escolarizada en México: en total, instituciones públicas y privadas, atienden a 504,643 estudiantes, de los cuales 245,566 pertenecen a instituciones de educación superior públicas.

A pesar del gran auge de la educación en línea de las universidades públicas en México, esta carece de marcos legales, normativos y lineamientos de regulación específicos. Lo que sí existe son marcos legales generales en materia de educación que reconocen o se aplican a cualquier tipo de educación o modalidad educativa. Por ejemplo, el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos prescribe que "el Estado preverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativas- incluida la educación superior- necesarios para el desarrollo de la nación; y que los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades conforme a los términos que establezca la ley" (Vicario, 2015, pág. 36).

Otro ejemplo es el artículo 33 de la Ley General de Educación donde se menciona que el establecimiento y fortalecimiento de los sistemas de educación a distancia son acciones de autoridades educativas para permitir a cada individuo el ejercicio pleno del derecho a la educación. Asimismo, en el artículo 46, ubicado en la "Sección 1.- De los tipos de modalidades de educación" en el "Capítulo IV Del

proceso educativo", puntualiza que: "La educación a que se refiere la presente sección tendrá las modalidades de escolar, no escolarizada y mixta" (Ley General de Educación, 13 de julio de 1993). En este sentido, la educación en línea podría ser considerada como una modalidad "no escolarizada".

Asimismo, las políticas educativas que rigen la educación en línea de las universidades "se han derivado de las políticas educativas establecidas para la educación convencional" (Barrón, 2008). Por ejemplo, para la certificación de los estudios de educación superior, la Ley General de Educación establece:

- La expedición de certificados y otorgamiento de constancias, diplomas, títulos o grados académicos, con validez en toda la República, por las instituciones del sistema educativo nacional a las personas que hayan concluido estudios y cumplan con los requisitos establecidos en los planes y programas de estudio.
- La prestación de servicio social que para la obtención del título o grado académico.

Los marcos normativos de las instituciones de educación superior en materia de servicio social aún presentan problemas de congruencia o pertinencia para el cumplimiento de este requisito para los estudiantes de educación en línea. Existen pocos programas de servicio social en línea o, aún no están avalados por las IES. Entre las instituciones que admiten en los marcos normativos de forma explícita el servicio social en línea, se encuentra la Universidad Pedagógica Nacional que, a partir del 2016, sólo es aprobada para los estudiantes de los programas de educación en línea.

En 2007 se crearon dos acuerdos de colaboración: 1) el Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD); y, el Sistema Nacional de Educación a Distancia. En el *Diagnóstico de la Educación Superior a Distancia*, la ANUIES señala que, en México, los instrumentos y procesos de evaluación y acreditación "son resultado de acuerdos entre las universidades, los organismos educativos y el gobierno federal, pero no corresponden a una política educativa ni a una legislación,

lo que explica en alguna medida su falta de desarrollo y consolidación" (ANUIES, SINED, 2016, pág. 75).

Según la ANUIES (2015), las instancias solicitadas por las IES para la acreditación de los programas de Educación Superior a Distancia son los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y los consejos de acreditación de las áreas de estudio (ANUIES, SINED, 2016, pág. 75). Por un lado, los CIEES evaluaron las primeras licenciaturas a distancia 2008 y, actualmente, cuentan con una "Metodología General para la Evaluación de Programas de Educación Superior a Distancia". Por otro lado, el CONACyT aceptó los programas de posgrado en educación en línea en el 2014 (Moreno, 2015, pág. 9).

En las políticas educativas nacionales existen tendencias marcadas por organismos internacionales como la UNESCO que establece que la educación permanente es uno de los elementos clave para el desarrollo de un país y la creación de sociedades del conocimiento. Además, este organismo internacional considera que las universidades necesitan redefinir el papel, la misión, el perfil y el modo de funcionamiento que tendrán en el siglo XXI (UNESCO, 2002) a partir de las posibilidades de la educación en línea.

Asimismo, la UNESCO señala que la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para el logro de los objetivos en materia educativa, por un lado, ofrece beneficios en acceso y cobertura. Por otro lado, la conformación de una educación tecnológica impacta en el desenvolvimiento de los individuos en los escenarios laborales, sociales y culturales de la actualidad (UNESCO, 2002).

Si bien las tendencias internacionales y locales que guían las políticas públicas en México sientan las bases para el auge de la educación en línea para ampliar la cobertura educativa de las universidades públicas, todavía queda mucho trabajo para la conformación de marcos legales, normativos y lineamientos de regulación congruentes con esta realidad educativa. Su importancia radica en que enmarcan

las prácticas educativas que se llevan a cabo en la educación en línea y orientan las acciones de los diferentes actores que toman decisiones con respecto a ella.

A partir de lo expuesto hasta el momento en el capítulo 1 de la presente investigación se ha contextualizado la situación actual en la que se encuentra la educación en línea en las universidades públicas en México desde tres dimensiones de análisis aproximación ontológica, el cambio educativo y las políticas educativas. Esta contextualización toma relevancia porque mapea a lo que se enfrentan los diferentes actores que intervienen en ella y, particularmente, lo que negocian los responsables del *curriculum*, los gestores y los diseñadores educativos de los ambientes de aprendizaje donde se llevan a cabo las prácticas educativas de la educación en línea.

1.4. Relevancia de la negociación de significados en la educación en línea. Estado del arte

El propósito de este apartado es dar cuenta del estado del arte sobre la negociación de significados, en los espacios de interacción, que influye en el aprendizaje en los cursos en línea. La revisión de la literatura presente hasta el momento, tanto nacional como internacional, se realizó en el siguiente orden: libros y capítulos de libros; tesis de doctorado, maestría y licenciatura; artículos en revistas de investigación y divulgación. Para su búsqueda se utilizaron los catálogos de tesis de las instituciones de educación superior UNAM y UPN Ajusco, las bases de datos Redalyc, EBSCO y Gale, así como, el buscador Google Académico.

Al ser un campo de estudio interdisciplinario donde se articulan investigaciones de diversas disciplinas (como las ciencias de la comunicación, psicología y pedagogía) cuyas diferencias conceptuales son evidentes, se mapearon a partir de los siguientes dos ejes: interacción social y aprendizaje. A continuación, se exponen los resultados de esta revisión de la literatura actual.

Iniciemos con el eje de interacción social (definida de forma diferenciada como comunicación, interacción, discurso e interactividad) donde se centró la atención en

aquellas indagaciones en que se articulaba el eje de aprendizaje en cursos en línea. En ellas, se observa una gran variedad de objetos de estudio, por ejemplo, cuando refieren a la interacción social como comunicación, estas se enfocan en: las habilidades comunicativas que influyen en el aprendizaje (De la Cruz, 2005); la definición y caracterización de los procesos de comunicación e interacción en los entornos virtuales de aprendizaje (Pérez, 2009); la fundamentación de los enfoques pedagógicos de la indagación y la colaboración con la acción comunicativa de Habermas (Tobón, 2003); y, la utilización didáctica de la interacción en el aprendizaje (Cabero y Cejudo, 2007).

En esta misma línea, cuando las investigaciones tienen como objeto de estudio la interacción social en los cursos en línea, se pueden ubicar diferentes formas de interpretación como: aquellas que refieren a modos de interacción educativa de la comunicación mediada por ordenador a partir de los estudios del análisis lingüístico (Sánchez-Upegui, 2009); otra que diferencia los procesos discursivos y de interacción (Ceja, 2015) en foros de discusión o integran al análisis del discurso (escrito) con las interacciones de los estudiantes para describir la negociación de significados (Gálvez-Díaz, 2013); y, las que indagan sobre la presencia social de los estudiantes (Chiecher, 2013) propuesta en el modelo de Garrison, Anderson, Archer y Rourke.

En lo que respecta al eje de aprendizaje, se retomaron aquellas indagaciones que se sitúan en los espacios de interacción de los cursos en línea. Se distinguieron dos objetos de estudio claramente definidos la construcción social del conocimiento y la negociación de significados. Las primeras refieren a la interacción social como estrategias comunicativas³, dimensión social de las interacciones (Chiecher, 2013). Así mismo, existen estudios que enfocan su atención en los procesos de comunicación y el modo en que fluye el discurso para vincular la presencia social y presencia cognitiva (Chiecher y Donolo, 2013)) o integran, también, la presencia

³ "métodos de interacción, en los cuales los estudiantes se comprometen entre sí, para ordenar socialmente el conocimiento, cambiar la comprensión o crear nuevos conocimientos personales"³ (Hendriks y Maor, 2004, pág. 7, traducción propia).

didáctica (Marcelo y Perera, 2007). Cabe subrayar que las tres categorías propuestas por Garrison, Anderson, Archer y Rourke son presencia social, presencia cognitiva y presencia didáctica.

Por su parte, aquellas investigaciones cuyo objeto de estudio es la negociación de significados, centran su atención de forma diferenciada, entre ellas: describir el proceso dinámico y producto de la producción de significados a través de la propuesta de un modelo⁴ (Makino, 2015); analizar el proceso de construcción de significados en las interacciones de los estudiantes (Pena-Shaff y Nicholls, 2004), los patrones que emergen del discurso de negociación de significados en el aprendizaje de una segunda lengua (Mroz, 2012); la interrelación entre la conversación centrada en el contenido y en la actividad (Coll y Engel, 2014); y, aquellas que refieren la negociación de significados como una categoría para analizar la dimensión cognitiva propuesta por Garrison, Anderson, Archer y Rourke.

En síntesis, estas investigaciones comparten el vínculo entre la interacción social y el aprendizaje. Sin embargo, aquellas cuyo objeto de estudio es la negociación de significados en los espacios de interacción, únicamente, se ubican en el eje de aprendizaje y en su indagación, como se explicará más adelante, se distinguen dos enfoques: el análisis del discurso y el análisis de contenido.

En cuanto al enfoque metodológico, el más preeminente es el cualitativo, es decir, aquellas investigaciones que contienen un referente empírico o presentan ejemplos particulares, mientras en otras, es documental. En este sentido, las preguntas que las orientan difieren a partir de objeto de estudios pero, en términos general, se destacan las siguientes: cómo es la comunicación en los espacios de interacción de los cursos en línea; cuáles son los parámetros de los procesos discursivos y de interacción que los generan y desarrollan los procesos discursivos y de interacción; cuáles son los patrones o categorías para analizar la interacción, procesos discursivos o la negociación de significados; cómo evaluar los procesos de

⁴ El Modelo del Mensaje Cruzado (MMC), propuesto por Makino (2015), pretende describir el proceso dinámico y producto de la producción de significados para analizar la construcción del conocimiento.

construcción social de conocimiento a partir de la interacción y las experiencias de aprendizaje.

En suma, aunque la mayoría de los estudios son cualitativos, la variedad de preguntas de investigación sugiere formas diferentes de abordar su objeto de estudio según su enfoque teórico y metodológico. En la mayoría de las investigaciones, excepto aquellas que mapean diversos enfoques, el enfoque teórico es el constructivismo social y, algunos enfatizan, el aprendizaje significativo.

En cuanto al diseño metodológico, por un lado, en las investigaciones de carácter documental (explícito o implícito) se utiliza la sistematización bibliográfica. Por otro lado, encontramos una mayor diversidad metodológica en las investigaciones con referente empírico o que están enmarcados en situaciones particulares. Los modelos metodológicos parten de las categorías de los siguientes modelos:

1. Modelo France Henri (1992) con algunas adaptaciones: para el análisis discursivo y de interacción a partir de las observaciones de Michael Yacci (2003) (Gutiérrez, 2005); para el proceso de construcción de conocimiento integran aportaciones de Newman *et al.*, (1995), Zhu (1996) y Pena-Shaff, *et al.* (2001).
2. Modelo de Garrison, Anderson, Archer y Rourke a partir de las dimensiones social, cognitiva y didáctica (Marcelo y Perera, 2007; Chiecher, 2013; Chiecher y Donolo, 2013).
3. Modelos creados que, a partir de criterios de argumentación y retórica, definen categorías del análisis lingüístico de la interacción (Sánchez-Upegui, 2009) o el Modelo del Mensaje Cruzado para analizar la construcción del conocimiento (Makino, 2015).
4. Modelo de análisis de Guanawardena, Kanuka y Anderson para analizar la negociación de significados y la construcción del conocimiento con algunas adaptaciones (Mroz, 2012) y la aplicación empírica a partir de este modelo para cuestionar su viabilidad (Hendriks y Maor, 2004).

García y Álvarez (2008) sostienen que la mayoría de las propuestas para el análisis de interacción tienen "una clara relación conceptual con los enfoques pragmático, interaccionista simbólica y de la Escuela de Palo Alto, a pesar de que no lo muestran de manera explícita" (pág. 13). De esta forma, los autores sugieren que:

- La base de algunas dimensiones de análisis que derivan del modelo Herri (1994) son premisas pragmáticas como "la oportunidad de los mensajes, las respuestas directas e in-directas, implícitas y explícitas, los comentarios personales con objetivos socializadores y no específicamente temáticos o de contenido" (García y Álvarez, 2008, págs. 13-14). Es necesario mencionar, que este modelo no surgió para estudios de la interacción social en cursos en línea, sino que se ha adaptado en diversas investigaciones.
- La relación directa de los modelos de Garrison, Anderson, y Archer con postulados del interaccionismo simbólico y la pragmática porque esta "proyección es un acto comunicativo de carácter afectivo, abierto, que permite la cohesión de grupos" (García y Álvarez, 2008, págs. 14). Asimismo, dentro de las categorías de análisis se reconoce la base de la teoría de la relevancia del enfoque pragmático por la integración de la inferencia "como una actividad que hace parte del proceso de negociación de significados entre los interlocutores de un proceso de aprendizaje" (García y Álvarez, 2008, págs. 14).

Sánchez-Upegui fundamenta el análisis lingüístico de la interacción desde la ciberpragmática como "un campo de indagación orientado a establecer las particularidades comunicativas de los usuarios en Internet, que aplica el discurso en línea diversos conceptos teóricos de la pragmática, para explicar la comunicación entre personas en situaciones de asíncrona comunicativa" (Sánchez-Upegui, 2009, pág. 33).

Cabe señalar que el diseño metodológico mixto en la investigación de Gutiérrez (2005) articula la etnografía virtual con Modelo France Henri (1992) con algunas adaptaciones de Michael Yacci para el análisis discursivo y de interacción. La

etnografía virtual es una propuesta metodológica de Christine Hine que destaca el "papel de la subjetividad y el proceso de socialización como un elemento importante en la construcción de datos etnográficos" (Gutiérrez, 2005, pág. 30).

En resumen, la fundamentación teórica es similar en la mayoría de las investigaciones con referente empírico, aunque el diseño metodológico sugiere diferentes formas de analizar la interacción a partir de cuatro modelos y, sólo en una de ellas, se retoma la metodología etnografía virtual. Finalmente, las investigaciones de carácter documental presentan de forma explícita o implícita la sistematización como metodología.

Los resultados de investigaciones del presente estado del arte son diversos por las cualidades de su objeto de estudio y diseño metodológico. Sin embargo, con el fin de sintetizar, los resultados serán divididos en seis apartados: a) Calidad de la interacción; b) construcción del diálogo; c) procesos de aprendizaje e interacción; d) Negociación de significados centrada en la actividad de aprendizaje; e) Negociación de significados centrada en la interacción; y, f) Impacto tecnológico en la interacción y aprendizaje.

a) Calidad de la interacción

Algunas investigaciones destacan que la dinámica de interacción de los foros: no posibilitaba la discusión o el razonamiento grupal por su orientación hacia el estilo monológico de las participaciones (Sánchez-Upegui, 2009); o, sugieren una revisión mecánica de los participantes y de su forma de operación porque los participantes sólo emitían mensajes para cumplir con el requisito de evaluación (Ceja, 2015).

En cambio, Chiecher (2013) sugiere el vínculo entre las experiencias previas de los sujetos con la presencia social a partir de que los resultados mostraron que la presencia social fue más fuerte en los estudiantes de posgrado que en los estudiantes de grado. En otra investigación de la misma investigadora con Donolo (2013), los investigadores observaron que la mayor cantidad de las interacciones no estaban relacionadas con el tema, sino con aspectos sociales. Uno de sus hallazgos sugiere la relación de la presencia social con la calidad del aprendizaje

en línea y la satisfacción del alumno, así como, que el sentimiento de compromiso e involucramiento de los participantes del grupo aumenta cuando la presencia social es alta.

b) Construcción del diálogo

Algunas investigaciones enfatizan la relevancia del papel del docente y de sus intervenciones en la construcción del diálogo en los espacios de interacción (Ceja, 2015); Marcelo y Perera, 2007; Pérez, 2009, pág. 21). Por un lado, Ceja (2015) sugiere la necesidad de contar con una "buena" conducción de los profesores para la construcción del diálogo de los estudiantes a partir de la consigna o instrucción inicial, sin embargo, en las discusiones que analizó, las intervenciones de los profesores fueron limitadas.

Por otro lado, Marcelo y Perera (2007) encontraron que la mayor frecuencia de los mensajes analizados corresponde a la dimensión didáctica porque los foros de discusión se orientaron al debate de los contenidos del curso y los alumnos y tutores orientaron el uso de los foros de discusión al proceso de aprendizaje. En la misma línea, Pérez sostiene que el profesor/asesor es uno de los actores primordiales debido a "la autoridad que le confiere la institución y los estudiantes, y por ser el principal organizador de la dinámica grupal" (2009, pág. 21).

Algunas investigaciones mencionan la afectividad como un elemento relevante para la interacción entre los estudiantes en los cursos en línea. A pesar de que los resultados señalan que la expresión de emociones no fue de forma recurrente. Ceja (2015) sostiene que el estado de ánimo o de la afectividad que manifiesta el sujeto complementa e incide en los procesos comunicativos, por esta razón, incorpora al modelo de análisis una dimensión para identificarlos.

En esta misma línea, como parte de las conclusiones de Pérez, se expone que la importancia de la dimensión afectiva para la motivación al aprendizaje y sus efectos definen "el tipo de relación entre docentes y estudiantes y propiciarán u obstaculizarán los procesos de aprendizaje" (2009, pág. 22). Investigaciones como

la de Marcelo y Perera (2007) encontraron que la mayor parte de los mensajes de un foro de discusión corresponden a la dimensión social.

c) Procesos de aprendizaje e interacción

En un entorno virtual, se reconoce como procesos fundamentales la comunicación y la interacción que propician la construcción colectiva del conocimiento y el aprendizaje al establecer relaciones afectivas (Pérez, 2009). De la Cruz (2005) menciona que el "factor que hace de los ambientes, espacios de aprendizaje, son los sujetos que participan con sus diversas formas de pensar, actuar y mirar la realidad" (De la Cruz, 2005, pág. 99).

En los procesos de aprendizaje, la misma autora destaca que la importancia de la comunicación significativa, es decir, "una comunicación donde las aportaciones y las interacciones lleven a los participantes a interrogarse, compartir ideas y argumentos respecto al objeto de estudio, diálogos que doten de sentido reflexivo y práctico a lo que se aprende" (De la Cruz, 2005, pág. 97).

d) Negociación de significados centrada en la actividad de aprendizaje

Gálvez-Díaz (2013) sostiene el valor de las interacciones entre los estudiantes que compartieron una práctica que les resultó significativa para el desarrollo cognitivo y sus procesos intersubjetivos al establecer un compromiso entre los participantes a partir de la comprensión de un problema y la construcción de conocimientos socialmente compartidos. Asimismo, los resultados de la investigación de Coll y Engel (2014) muestran que cuando la negociación de significados está centrada en una actividad, en gran parte de la interacción, los estudiantes se dedican a la organización de la actividad.

En el estudio acerca del aprendizaje de una segunda lengua, los resultados indicaron el impacto significativo de la actividad en el discurso de negociación y co-construcción de significado producido por los estudiantes. Asimismo, se distinguió la progresiva tendencia de los niveles más altos de pensamiento en el discurso producido por estos estudiantes (Mroz, 2012).

e) Negociación de significados centrada en la interacción

Por un lado, la negociación de significados centrada en la interacción sugiere que, en el análisis de la discusión entre grupos en una clase grande, el razonamiento dialéctico era un gran avance para toda la discusión. Como resultado de este análisis, la autora sugiere que el razonamiento dialéctico tiene mucho potencial y puede servir como prueba de la creación de conocimiento, al igual que el razonamiento demostrativo (Makino, 2015).

Por otro lado, la evidencia de los estudios de la co-construcción del conocimiento con el método de estudio de Guanawardena, Kanuka y Anderson, Hendriks y Maor (2004), concluyen que este modelo no captura la negociación de significados porque examina sólo las formas explícitas de las interacciones entre los estudiantes y, por tanto, las interacciones implícitas no pueden captarse adecuadamente. En este sentido, los investigadores descubrieron que las interacciones de los estudiantes no sólo dependen de la negociación explícita sino, también, de factores como sus intenciones y presencia social, las cuales llevan a los estudiantes a negociar el significado internamente para construir el conocimiento que está implícito en el proceso de aprendizaje, asimismo, se reconocen las influencias del entorno social.

f) Impacto tecnológico en la interacción y aprendizaje

Existen dos posturas sobre el impacto tecnológico en la interacción y el aprendizaje. Por un lado, algunos autores sugieren que, en una situación colaborativa, la herramienta tecnológica no parece tener impacto (Coll y Engel, 2014). Por otro lado, hay quien reconoce el impacto social, motivacional y lingüístico de la representación tridimensional de los alumnos, el espacio y la inmediatez de las interacciones sincrónicas porque proporciona oportunidades de aprendizaje óptimas para desarrollar algunas habilidades (Mroz, 2012).

Para concluir el presente estado del arte, se presentan algunas limitaciones de las indagaciones que vinculan los núcleos de análisis de interacción social y aprendizaje que son resultado de las conclusiones de la investigación realizada por Hendriks y Maor. Estos autores sostienen que la mayoría de los estudios que

vinculan la comunicación mediada por ordenador (CMC) con el constructivismo social son anecdóticos o descripciones centradas en las experiencias individuales y, por tanto, no describen los procesos cognitivos o ilustran cómo se desarrolla el conocimiento que crece a través del tiempo y porque parten de pequeñas muestras de datos del discurso (2004, págs. 5-6, traducción propia).

Cabe señalar que Hendriks y Maor (2004) refieren a aquellas investigaciones cuyo foco es la argumentación explícita para la construcción social del conocimiento. De esta forma, se reconoce que la negociación de significados no puede suscribirse únicamente a la interacción que se da a través de la argumentación explícita de los sujetos. En esta misma línea, se encuentran las investigaciones que refieren a la negociación de significados como una categoría para analizar el desarrollo cognitivo a partir de matrices categoriales cuya finalidad es evidenciar la co-construcción del conocimiento entre los estudiantes. Es oportuno señalar que estos modelos categoriales están definidos *a priori* de la indagación en la interacción de los sujetos en los cursos en línea.

Antes de continuar, debido a que son los modelos más retomados y referenciados en el presente estado del arte, es necesario puntualizar que se reconoce la relevancia de estas investigaciones por la teorización que han realizado, especialmente, en las categorías de presencia social y presencia cognitiva a partir del análisis de contenido en las interacciones de los estudiantes en los cursos en línea. Incluso, como se podrá observar en los siguientes capítulos de esta tesis, se nombran de la misma forma, dos de las categorías que guiaron el análisis del caso de estudio.

Sin embargo, la presencia social y la presencia cognitiva no se conceptualizan en el mismo sentido ni, tampoco, se retoma el análisis de contenido en el diseño metodológico sustentado en estos modelos de categorización. Lo anterior porque, en congruencia con Hendriks y Maor, se observó que presentan dos debilidades:

- No puede captarse adecuadamente la negociación social de significados porque se limita a las interacciones explícitas entre los estudiantes y, por

consiguiente, elude las interacciones implícitas entre los estudiantes, el entorno y la influencia de la presencia social.

- Sugiere que la construcción del conocimiento es resultado de la conversación de los estudiantes y no se considera la negociación que el estudiante lleva a cabo internamente para construir el conocimiento que está implícito en el proceso de aprendizaje (2004, págs. 26-27, traducción propia).

Es necesario puntualizar que estas limitaciones identificadas por Hendriks y Maor refieren, específicamente, al modelo de análisis de Guanawardena, Kanuka y Anderson enfocado en estrategias comunicativas. Sin embargo, como conclusión del estado del arte que se ha desarrollado en este apartado, se puede afirmar que éstas pueden extrapolarse a las investigaciones en las cuales la argumentación es el foco para la construcción social del conocimiento (France Henri; Garrison, Anderson, Archer y Rourke).

Con base en lo anterior, la presente indagación puede aportar pautas metodológicas que permitan superar las limitaciones de los estudios que parten de los modelos categoriales antes mencionados a partir de la etnografía virtual, misma que no se centra en las interacciones explícitas que se realizan en los cursos en línea. Sino que da cuenta de los significados que son negociados por los sujetos en los espacios de interacción de los cursos en línea y cómo los construyen.

En este sentido, la presente tesis puede contribuir con las formas de documentación, análisis y presentación de resultados que den prioridad a la experiencia de los sujetos en la negociación de significados considerando la interrelación de los núcleos de análisis de interacción social y de aprendizaje. La complejidad del objeto de investigación requiere del enfoque interdisciplinar que permita la construcción de categorías de análisis, con énfasis en lo social, para la negociación de significados en el aprendizaje.

En suma, esta tesis es relevante porque puede aportar una nueva visión de lo ya expuesto, por un lado, en la teorización donde se articulan algunas premisas básicas del interaccionismo simbólico y del constructivismo social. Si bien se

reconoce que estas tradiciones parten de fundamentos diferenciados, su articulación puede contribuir en los debates actuales sobre cómo los sujetos negocian significados en los espacios de interacción de los cursos en línea y su influjo en el aprendizaje.

Por otro lado, se aportan pautas metodológicas que pueden superar algunas de las limitaciones que se han observado en los estudios realizados sobre la negociación de significados porque su enfoque no está en el análisis de contenido o del discurso. Desde la etnografía virtual, es posible comprender cómo, desde la interacción social, se van conformando cadenas de significados y, desde el aprendizaje, cadenas socio-cognitivas mismas que se van entrelazando cuando los sujetos engarzan el sentido en sus interacciones con otros.

Para cerrar este capítulo, al situar el objeto de estudio de la presente investigación en la educación en línea de las universidades públicas en México, fue necesaria su contextualización para enfatizarla como realidad educativa donde permean ambigüedades en las tres dimensiones expuestas (la aproximación ontológica, el cambio educativo y las políticas educativas). De ahí, la importancia de su indagación para comprender el ser y acontecer de las prácticas educativas de la educación en línea.

CAPÍTULO 2. LA NEGOCIACIÓN DE SIGNIFICADOS EN LOS CURSOS EN LÍNEA

Para explicar la negociación de significados en los espacios de interacción y su influjo en el aprendizaje en los cursos en línea se articulan premisas básicas de las tradiciones interaccionista simbólica y el constructivismo social. Si bien cada una de ellas tiene perspectivas y fundamentos diferenciados, ambas comparten: la influencia de los trabajos de George Herbert Mead y John Dewey; la oposición a los dualismos cartesianos; la interrelación entre lo individual y social; lo situado en la acción conjunta; y, su interés por los significados en la interacción social.

En primer lugar, una de las coincidencias es que tanto en los fundamentos teóricos del interaccionismo simbólico como del constructivismo social se reconoce la influencia de los trabajos de Mead y Dewey. El primer autor es considerado uno de los fundadores del interaccionismo simbólico (término acuñado por Herbert Blumer) de las ciencias sociales y algunos autores argumentan que existen similitudes entre la teoría formulada por Lev Vygotsky (de quien derivan los trabajos del constructivismo social) o que éste llega a conclusiones parecidas que Mead (Bruner, 1962; Lennon, 2006).

En segundo lugar, ambas tradiciones consideran al sujeto como agente activo y reconocen a la acción humana como noción central. La interaccionista simbólica se contrapone a los dualismos cartesianos mente-cuerpo, naturaleza y razón, al considerar que el individuo y la sociedad son entidades que “se encuentran unidas en la acción, en la experiencia que efectúan los individuos en la vida en común” (Serrano, 2016). Por su parte, el constructivismo social redefine el dualismo cartesiano mente-mundo al concebir el concepto de conocimiento y de conocer como acción o proceso de construcción social y situada, asimismo, ambas representan una relación directa con el mundo (Cubero, 2005, pág. 16).

En tercer lugar, ambas tradiciones reconocen la interrelación entre lo social y lo individual en la interacción humana. Los fundamentos del constructivismo social defienden que “los procesos psicológicos superiores, así como el propio concepto de mente, adquieren una doble dimensión” (Cubero, 2005, pág. 76) al enfatizar la

interdependencia de los procesos intrapersonales (intrapsicológicos) e interpersonales (interpsicológicos) en la co-construcción social del conocimiento. Mientras, el interaccionismo simbólico desdobra la unidad cartesiana del *yo pienso* en: “el yo (dotación creativa, acción), mí (conjunto sedimentado de lo que los otros piensan de mí, respuesta contingente a las situaciones), sí mismo (*self*, valoración de la acción)” (Serrano, 2016). Cabe señalar que, en la presente investigación el *mí* será considerado como presencia social y el *yo* como la acción del sujeto.

En cuarto lugar, el constructivismo social identifica que los procesos de pensamiento superior emergen en interacción con los otros y el contexto social toma relevancia al reconocer que la co-construcción del conocimiento es situada, así:

la viabilidad de los conceptos, los modelos o las teorías se relaciona con un contexto de objetivos y propósitos, es decir, son viables en la medida en que se muestran adecuados dentro de los contextos en los que y para los que fueron creados. (Cubero, 2005, pág. 17)

En los fundamentos del interaccionismo simbólico se considera que “la interacción social ha de ser considerada y estudiada en su propio contexto” (Blumer, 1982, pág. 49). De esta forma, toda acción humana está enmarcada en la situación de interacción en la que los sujetos construyen y negocian significados. Cabe señalar que ambas tradiciones argumentan que la interrelación entre lo social y lo individual está situada en el contexto de interacción social que acontece.

En quinto lugar, ambas tradiciones concuerdan en el interés por los significados en la interacción social de los sujetos. El interaccionismo simbólico corresponde al “giro a la inmediatez” de las ciencias sociales, es decir, aquellas tradiciones cualitativas cuya preocupación recae en la vida cotidiana. Su objeto de estudio son los procesos de interacción social como negociación de significados, es decir, el sentido que los sujetos construyen en relación con los otros (Serrano, 2016).

Por su parte, los fundamentos del constructivismo social corresponden al *corpus* teórico de la psicología y Cubero sostiene que su interés “se centra en el análisis de las descripciones que se construyen en el curso de las propias prácticas interactivas

(Edwards, 1996; Portero, 1996), en las que las personas generan significados que tienen sentido por esas prácticas y para ellas” (2005, pág. 76). Sin embargo, cada una de estas tradiciones entiende de forma diferenciada la noción de significado.

De acuerdo con la pertinencia del objeto de indagación, por un lado, la tradición interaccionista simbólica de las ciencias sociales permite explicar cómo los sujetos construyen y negocian significados en la situación de interacción y, por otro lado, el constructivismo social aporta elementos para entender cómo construyen el conocimiento a partir de la interdependencia de los procesos intrapersonales (intrapsicológicos) e interpersonales (interpsicológicos) en acción conjunta.

En los cursos en línea, para comprender el influjo de la negociación de significados en el aprendizaje, en primer lugar, se sitúa la interacción social de los sujetos en entornos y espacios en los cuales se encuentran significados objetivados por los desarrolladores del *software* social, los gestores y diseñadores educativos de los ambientes de aprendizaje, así como los especialistas en el *currículum*. En segundo lugar, se diferencia qué es la interacción y, en específico, las acciones comunicativas plenas que permiten a los sujetos el establecimiento una totalidad de conexiones de sentido y la definición de las situaciones de interacción como grupo social. Finalmente, se proponen dos núcleos de análisis de la interacción social y el aprendizaje con seis categorías iniciales (presencia social, transaccionalidad, entendimiento, presencia cognitiva, apropiación e interiorización).

2.1. La objetivación de significados que otros han negociado en los cursos en línea

El término objetivación refiere a lo que el sujeto enfrenta “como una realidad exterior a él mismo” (Berger, 1969, pág. 21). En los cursos en línea, el *software social* (en este caso, Moodle) es objetivado cuando el conjunto de cosas que se encuentran

en él, están “allí afuera” pero también, en el sentido en que “puede ser experimentada y aprehendida, por así decir, en compañía” (Berger, 1969, pág. 21).

El concepto cosa es "todo aquello que posibilita la creación de significado" (Serrano, 2016). La objetivación en el *software social* de los cursos corresponde, al menos, a tres diferentes formas de ordenamiento que convergen entre sí: las características socio-técnicas; la gestión y diseño educativo; y, el *currículum*. Cuando los sujetos ingresan a los cursos en línea se encuentran con un conjunto de cosas que de forma anticipada han negociado.

La primera forma de ordenamiento de la objetivación de significados en los cursos en línea son las características socio-técnicas propias del *software social*, en otras palabras, aquellas que han negociado sus desarrolladores y que encuentran los sujetos al ingresar como usuarios. Debido a la pertinencia de la presente investigación por *software social* se hablará específicamente de Moodle que, en palabras de su creador, “es una aplicación web de código abierto lanzada bajo la GNU (*General Public License*) diseñada para producir cursos y sitios web en internet para el aprendizaje, es de licencia libre y gratuita para fines educativos cuyo diseño y desarrollo se basa en el constructivismo social” (Dougiamas, 2007, *traducción propia*).

Moodle es un *software social* de tipo *sistema de gestión de aprendizaje*. De acuerdo con la página oficial Moodle, su diseño y desarrollo se basa en cuatro ideas centrales para su filosofía de aprendizaje: el constructivismo, el construccionismo, el constructivismo social y la teoría de conectados y separados. Como sistema de gestión de aprendizaje, permite a los usuarios crear, organizar y gestionar cursos como espacios en los que se llevará a cabo el proceso de aprendizaje.

Entre sus características socio-técnicas se encuentra que el usuario, dentro de cada curso, puede incluir actividades y recursos base que están previamente desarrollados. En la siguiente tabla se presentan algunos ejemplos con la descripción correspondiente:

<i>Tipo</i>	<i>Descripción</i>
-------------	--------------------

<i>Actividad</i>	Tarea	Crear una actividad para enviar un archivo o editar un texto en línea.
	Examen	Crear una actividad con distintos tipos de preguntas como: opción múltiple, falso/verdadero, relacionar columnas, entre otras.
	Glosario	Crear una actividad para elaborar una lista de definiciones en un determinado grupo de participantes.
	Foro	Crear una actividad para participar en discusiones de forma asincrónica en un determinado grupo de participantes.
<i>Recurso</i>	Archivo	Subir un documento en diversos formatos (texto, imagen, video, entre otros).
	Página	Crear una página web navegable.
	Carpeta	Crear y organizar ficheros con diversos tipos de documentos.

Fuente: Elaboración propia con la información presentada de la página oficial de Moodle.

La segunda forma de ordenamiento de la objetivación de los significados en los cursos en línea son aquellos negociados por los gestores y diseñadores del ambiente de aprendizaje. En la mayoría de las instituciones educativas, sostiene Chan, la tarea de preparación de un curso es “una práctica interdisciplinaria con la intervención de especialistas en el contenido disciplinario, en el diseño pedagógico, en programación y en diseño gráfico” (2004, pág. 4).

Por un lado, la gestión del ambiente de aprendizaje refiere a los significados objetivados que otros han negociado acerca de la estructuración e integración de los diferentes entornos provistos institucionalmente desde la elección del *software social* hasta la interfaz del usuario. Este proceso de gestión supone la anticipación de las interacciones de los sujetos con los entornos y los diferentes objetos disponibles en el curso con base en las características socio-técnicas del *software social*. De esta forma, “generar un ambiente requiere: colocar objetos, visualizar los espacios, imaginar los movimientos e interacciones de las personas en él” (Chan, 2004, pág. 4).

En Moodle, una de las formas en que el gestor estructura e integra los espacios en el ambiente de aprendizaje es la configuración del *tema* que define el aspecto y apariencia del *software social* en general o de un curso en particular. Si bien existen temas estándar, cuando se instala Moodle y se pueden incorporar otros a partir de la página oficial, en algunas universidades los grupos interdisciplinarios (integrados,

principalmente, por programadores y diseñadores gráficos) han personalizado o desarrollado temas de acuerdo a criterios de imagen institucional. De esta forma, cuando los sujetos ingresan al *software social* con este tipo de temas previamente personalizados o desarrollados encuentran un conjunto de significados objetivados que pretenden situar sus movimientos e interacciones en los espacios de una institución educativa en particular.

Por otro lado, la objetivación de significados en el diseño educativo del ambiente de aprendizaje refiere a las posiciones ontológica, epistemológica y pedagógica que los creadores asuman. En este sentido, toma relevancia el posicionamiento en un determinado paradigma educativo de los diseñadores educativos del curso en línea. Como se mencionó anteriormente, la práctica educativa es negociada a partir del sistema de creencias y supuestos de cada posicionamiento que define enfoques pedagógicos, de enseñanza y de aprendizaje. Según, Chan el diseño educativo:

es una acción orientada a la anticipación de lo que los educandos actuarán para aprender [...] es más que la programación del curso, abarca no sólo la proposición de los objetivos, la redacción de las actividades y la confección de contenidos o insumos, sino también el modo como será presentado para generar una determinada disposición para aprender". (2004, pág. 7)

Si bien, Moodle es un *software social* cuyo diseño y desarrollo está basado en el constructivismo social, por sus características socio-técnicas los diseñadores educativos pueden crear ambientes de aprendizaje basados en el conductismo, el cognitivismo, el constructivismo y el conectivismo. Dependiendo de la posición ontológica que asuman, los diseñadores educativos anticipan los procesos de construcción del conocimiento de los sujetos y configuran los diversos entornos del ambiente de aprendizaje.

De esta forma, la anticipación de los movimientos e interacciones del sujeto con otros sujetos y del sujeto con objetos supone un conjunto de significados que son negociados por otros y objetivados en los diferentes entornos del curso en línea. Con apego en los entornos propuestos por Chan (2004), en la siguiente tabla se describe lo que objetivan los diseñadores educativos en los espacios de información, interacción, producción y exhibición de un ambiente de aprendizaje.

Entorno	Descripción	Ejemplos en Moodle
Espacio de información	Objetiva la interacción de los sujetos con un conjunto de significados disciplinares objetivados validados por la institución educativa y previamente organizados para ser indagados por los sujetos a través de textos, audios, imágenes, audiovisuales, etc.	Recursos: <ul style="list-style-type: none"> ● Archivo ● Carpeta ● Página web ● Avisos
Espacio de interacción	Objetiva las situaciones de interacción entre los sujetos, e incluso, anticipa formas para que interactúen entre sí sincrónica o asincrónicamente.	Actividades: <ul style="list-style-type: none"> Foro de discusión Chat Mensajería
Espacio de producción	Objetiva los espacios que proporcionan un conjunto de elementos (herramientas, dispositivos, entre otros) para que los sujetos pueden modificar o crear nuevos espacios en interacción con otros o de forma individual.	Actividades: <ul style="list-style-type: none"> Wiki Glosario
Espacio de exhibición	Objetiva las formas de socialización entre los sujetos de sus propios productos de aprendizaje.	Actividades <ul style="list-style-type: none"> ● Base de datos ● Foro de discusión

Fuente: Elaboración propia con base en la clasificación de entornos propuesta por Chan (2004).

Cada tipo de actividad o recursos implica una forma particular de interacción de los sujetos con dichos significados. Por ejemplo, al colocar un foro de discusión se visualiza de forma anticipada que los sujetos que ingresen a este espacio de interacción del curso en línea debatirán acerca del conjunto de significados disciplinares previamente definidos.

La tercera forma de ordenamiento de la objetivación en los cursos en línea es el *curriculum*, es decir, “una relación orgánica de varias cosas que se relacionan entre sí” (Serrano, 2017). Asimismo, implica objetivar un conjunto de significados que corresponden a los siguientes marcos:

- **Marco institucional.** "Todas las escuelas tienen una estructura organizativa formal, con normas oficiales para una gran variedad de asuntos; admisión, expulsión, evaluación, formación de grupos y asistencia" (Delamont, 1984, pág. 47).

- **Marco educativo.** El curso corresponde a un nivel educativo. "Los planteamientos educativos tienen que ver con cuestiones tales como la elección de los planes de estudio, los métodos de evaluación, la provisión de textos y otros recursos apropiados" (Delamont, 1984, pág. 52).

Cabe señalar que, en la educación en línea de las universidades públicas en México, los ambientes de aprendizaje están diseñados de acuerdo a un *curriculum* validado previamente por la institución educativa. Los cursos en línea son espacios de interacción social y de expectativas sociales en los cuales se lleva a cabo el proceso de escolarización de las instituciones de educación superior.

“Escolarización refiere a las trayectorias que los sujetos pasan en un sistema educativo definido por el Estado. Durante estas trayectorias los sujetos crean gustos, habilidades, destrezas, entre otros” (Serrano, 2017). La objetivación del *curriculum* implica la anticipación de conocimientos y habilidades de los sujetos al concluir los cursos en línea y el proceso de escolarización en la institución de educación superior. En este sentido, se objetivan expectativas sociales que corresponden al ideal de sujeto previsto desde las políticas educativas.

En la presente investigación, los significados objetivados en el *software social* son pertinentes porque las acciones de los sujetos en los ambientes de aprendizaje “no se efectúa en el vacío ni es carente de sentido” (Serrano, 2016). Lo que se encuentra en el ambiente de aprendizaje “se construyó por sujetos que dejaron cierto reservorio de formas de interacción, que son los baluartes para los que se incorporan a la vida social” (Serrano, 2016). Cabe señalar que el objeto de indagación se limita a aquellos cursos en línea cuya gestión y diseño educativo permiten que los sujetos establezcan procesos de interacción social para construir y negociar significados en el acto educativo.

2.2. Interacción, actos comunicativos plenos y la conformación de la situación de interacción del grupo social en los ambientes de aprendizaje

Como ya se mencionó en el apartado anterior, al ingresar a un curso en línea, los sujetos interactúan con los significados objetivados por los desarrolladores del *software social*, los gestores y los diseñadores educativos. La interacción es el proceso que permite al sujeto dar sentido y actuar en función de lo que las cosas significan para él. En este, afronta aquello que percibe al convertirlas en cosas, “le confiere un significado y utiliza éste como pauta para orientar su acción” (Blumer, 1982, pág. 11). Al interactuar en el ambiente de aprendizaje, manipulan o moldean los entornos y los significados objetivados a partir de sus acciones e, incluso, generan nuevos significados.

En el proceso de aprendizaje, los sujetos realizan un conjunto de acciones mediadas por el sentido que “representan una totalidad de conexiones interpretativas que hacen posible atribuir significado a sucesos individuales” (Kaiser, 1994). Las acciones del participante en un curso en línea están contextualizadas en un ambiente de aprendizaje y con sus actos puede adherir, quitar o modificar significados a partir del sentido que le da el sujeto a las cosas con las que interactúa. Con base en las afirmaciones anteriores, se sostiene que el sujeto que se enfrenta al ambiente de aprendizaje es un sujeto activo que crea significados en relación con las cosas. Si bien el diseño y gestión de cada uno de los entornos supone la anticipación de sus movimientos e interacciones, éste no es “un mero receptor pasivo de estímulos, ni tampoco un procesador mecánico desvinculado de significados colectivos” (Gil-Lacruz, 2007 citado en Pons Díez, 2010, pág. 24).

En interacción constante con el ambiente de aprendizaje, el sujeto se enfrenta a un conjunto de situaciones en la que se ve compelido a actuar y ante cada una de ellas “advierde, interpreta y valora las cosas con las que tiene que contar para decidir su acción” (Blumer, 1982, pág. 41). Toda acción humana “se forma a través de un proceso de interacción del ser humano consigo mismo” (Blumer, 1982, pág. 47) y se configura, en este caso, en el enfrentamiento con el ambiente de aprendizaje.

Al poseer un *sí mismo*, el sujeto puede establecer el proceso reflexivo e interpretativo en el cual define las cosas a las que se enfrenta e interpreta su significado para actuar con respecto a éste. En términos de Mead, éste es un proceso de auto-indicación de índole social, es decir, la forma de comunicación consigo mismo. A partir del *sí mismo*, el sujeto:

elabora su línea de acción, percibiendo lo que desea o lo que le exigen, fijándose una meta, evaluando las posibilidades que encierra la situación y prefigurando su línea de acción. En el curso de esta interacción puede dejar en suspenso el acto premeditado, abandonarlo, verificarlo en alguno de sus puntos, revisarlo o considerar la conveniencia de sustituirlo por otro. (Blumer, 1982, pág. 41)

El *sí mismo* toma relevancia en interacción con otros sujetos, es decir, la acción comunicativa y, en los cursos en línea, éstos son mediados y amplían su alcance a distintos tiempos y espacios. Por ejemplo, al encontrarse con un foro de discusión en el ambiente de aprendizaje (cuyo diseño educativo presupone que los sujetos debatirán un conjunto de significados disciplinares), la acción de cada sujeto dependerá del significado que le asigne a partir del proceso de interacción consigo mismo, por un lado, a los significados disciplinarios objetivados en el espacio de interacción y, por otro lado, a las aportaciones de los otros participantes que ponen en juego un conjunto de significados en el proceso “en marcha” de interacción social. De acuerdo con William Thomas, Lennon sostiene que:

la manera en que un individuo entiende una situación es el instrumento decisorio de la constitución de una situación social, cualquiera que ella sea, ya que es únicamente por su intermedio que ésta adquiere un sentido, el cual orienta a su vez el modo de participar en ella, la acción de los actores, así como el curso singular que adopta la situación en función de los puntos de vista que aportan los participantes en lo tocante a lo que ella es y al modo en que deben allí desenvolverse. (2006, pág. 35)

A partir de las aportaciones de Pérez (2009), el acto comunicativo mediado implica un conjunto de interacciones sociales y secuenciales entre los sujetos mediadas por

un determinado *software social* a partir del proceso intencional de transaccionalidad entre emisores y receptores para la construcción y negociación de significados por medio de procesos interpretativos. La finalidad de toda acción comunicativa es el entendimiento entre los sujetos a partir de la negociación de significados y si lo logran puede ser considerado acto comunicativo pleno. Se sostiene la noción de acción comunicativa mediada para enfocar la forma de interacción social que es:

producto de un trabajo conjunto de construcción, se asienta en la acción y colaboración recíproca de los actores, en un proceso en el que se entrelazan percepciones, interpretaciones, presentaciones de cada sujeto respecto al otro, además de las anticipaciones de su comportamiento que hace posible el juego de las mutuas y continuas adaptaciones. (Lennon, 2006, pág. 37).

A partir de los actos comunicativos que los sujetos sostienen entre sí conforman un determinado grupo social comprometido a la acción conjunta de llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje y el ambiente de aprendizaje “es un lugar de intercambio y redefinición constante de situaciones” (Serrano, 2016). A partir de la acción conjunta, los sujetos definen y redefinen constantemente las situaciones de interacción social. Lennon sostiene que:

La interacción social es, pues, el producto de un trabajo conjunto de construcción, se asienta en la acción y colaboración recíproca de los actores, en un proceso en el que se entrelazan percepciones, interpretaciones, presentaciones de cada sujeto respecto al otro, además de las anticipaciones de su comportamiento que hace posible el juego de las mutuas y continuas adaptaciones. (2006, pág. 37)

Blumer sostiene que la acción conjunta alude a la forma de acción colectiva continua “comprendida por la articulación de los actos de los participantes... Cada uno de éstos ocupa necesariamente una posición distinta, actúa desde ella y realiza un acto individual y distintivo” (Blumer, 1982, pág. 52). De esta forma, el modo de instauración social en los cursos en línea son los actos comunicativos en los cuales son definidas y redefinidas las situaciones de interacción social en la acción

conjunta de los sujetos a partir de los significados que se “pongan en juego” en los espacios de interacción.

Una de las características del grupo social que se conforma en los cursos en línea es que las personas que lo integran se encuentran geográficamente distantes entre sí. Los sujetos carecen de un espacio físico de reunión, pero el marco espacial es definido por las interacciones sociales que establecen entre sí. Cada integrante se localiza en un espacio físico determinado y se conecta por medio de un dispositivo con conexión a Internet a los espacios de interacción del *software social*. A continuación, se describen algunas consideraciones que permiten la conformación del grupo social en los cursos en línea y la definición de la situación de interacción.

En primer lugar, los sujetos en acción conjunta definen y redefinen el espacio de interacción del grupo social a partir de la serie de interacciones que sostienen con otros en el ambiente de aprendizaje. En este proceso de definición constante, van conformando el marco espacial de la situación de interacción en el cual sitúan sus acciones y que es compartido por quienes participan en los actos comunicativos mediados. Al ingresar a un curso en línea, los sujetos se encuentran en un espacio donde hay otros con los que pueden comunicarse y con quienes comparten el interés de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, el espacio del grupo social existe y se conforma mientras las personas sigan llevando a cabo actos comunicativos en el espacio de interacción del *software social*.

En segundo lugar, en acción conjunta los sujetos definen el marco temporal de la situación de interacción del grupo social que es delimitado, por un lado, por la duración del curso en línea y, por otro lado, se va conformando por el periodo de tiempo en que se relacionen los sujetos en el curso en línea. Cada sujeto está situado en las coordenadas espacio-temporales del lugar donde se encuentra físicamente y comparte el mismo marco con los demás participantes cuando establece actos comunicativos en los espacios de interacción del curso en línea.

Este periodo de tiempo de la situación de interacción está enmarcado por el inicio y el fin de dichos actos comunicativos y define el lapso temporal de existencia del

grupo social. Cuando el sujeto ingresa al curso en línea sabe que encontrará a otras personas con las que puede comunicarse para llevar a cabo su proceso de enseñanza- aprendizaje. Cada *software social* tiene características socio-técnicas particulares que permiten la interacción social de forma sincrónica o asincrónica. En Moodle, por ejemplo, el foro de discusión es un espacio de interacción asincrónica y el chat es sincrónico.

En tercer lugar, la estructura social del grupo del curso en línea enmarca las situaciones de interacción y, al mismo tiempo, los sujetos la definen y redefinen en el proceso “en marcha” de la acción conjunta a partir de sus actos comunicativos. Por un lado, alude al marco institucional y educativo en que se llevan a cabo las situaciones de interacción y que está objetivado por la gestión y diseño educativo de los ambientes de aprendizaje (véase en el apartado 2.1 La objetivación de significados que otros han negociado en los cursos en línea). Por otro lado, la estructura social implica el proceso de definición y redefinición del grupo social en acción conjunta.

Desde la gestión y el diseño educativo se puede favorecer la existencia de actos comunicativos entre los sujetos en los ambientes de aprendizaje cuando se incluyen espacios de interacción (por ejemplo, foro de discusión, chat o mensajería). De esta forma, se objetivan formas en que los sujetos interactuarán entre sí sincrónica y/o asincrónicamente. En contraste, la ausencia de espacios de interacción puede condicionar la inexistencia de actos comunicativos porque restringe que los sujetos puedan comunicarse con otros dentro del ambiente de aprendizaje.

La existencia de espacios de interacción no es suficiente para el establecimiento de actos comunicativos plenos, se requiere que estos espacios permitan que la interacción social sea transaccional. La objetivación de las acciones de los sujetos en estos espacios posibilita que sean emisores y receptores para la construcción y negociación de significados. En cambio, se pueden limitar los actos comunicativos cuando los espacios de interacción disponibles en el ambiente de aprendizaje únicamente objetivan formas de interacción unidireccional. Por ejemplo, aquellos espacios de interacción que objetivan que el docente sea el único que pueda

notificar a los participantes sobre alguna novedad del curso, sin que los estudiantes puedan interactuar con él.

Para el establecimiento de actos comunicativos plenos, todos los participantes precisan la posibilidad de interactuar entre sí. Si bien se reconoce que existen cursos con ausencia de docente, atendiendo a la pertinencia de la presente indagación los participantes se incluyen tanto al docente como a los estudiantes. Como se mencionó anteriormente, desde la gestión y diseño educativo se objetiva la práctica docente y, por tanto, la interacción del docente con los estudiantes.

Desde el diseño educativo se pueden limitar las acciones comunicativas entre los participantes cuando la objetivación de la práctica docente restringe su interacción con los estudiantes. Por ejemplo, al anticipar que la única actividad que el docente puede realizar en el ambiente de aprendizaje es la asignación de calificaciones. Por el contrario, al objetivar formas de interacción del docente con los estudiantes en espacios de interacción se puede fomentar la existencia de actos comunicativos plenos.

Para potenciar los actos comunicativos plenos desde la gestión y diseño educativo del ambiente de aprendizaje se requiere objetivar formas de interacción que posibiliten la construcción de hilos de discusión continuos y articulados entre los participantes en los espacios de interacción. Para ello, es indispensable que en los cursos en línea existan espacios de interacción que permitan la interacción social transaccional y la posibilidad de todos los participantes de interactuar entre sí.

Si bien la gestión y el diseño educativo de los ambientes de aprendizaje pueden condicionar la inexistencia, limitar o potenciar los actos comunicativos a partir de la estructura social objetivada, en interacción constante, el grupo social define y redefine el marco espacial y temporal, construyendo así sus propias situaciones de interacción en las cuales modifican y moldean la estructura social para establecer actos comunicativos plenos entre sí.

En resumen, los sujetos asignan sentido a las cosas que encuentran en los ambientes de aprendizaje a partir de la interacción y, en este caso, de acciones comunicativas mediadas. El acto comunicativo pleno logra el entendimiento de los sujetos a través de interacciones sociales y secuenciales que, por un lado, a partir del proceso intencional del grupo social construyen y negocian el significado de las cosas y, por otro lado, cada acción implica los procesos interpretativos de cada sujeto. En el siguiente apartado, se puntualizará la construcción y negociación de los significados en los actos comunicativos mediados para comprender, posteriormente, su influjo en los procesos de aprendizaje.

2.3. El influjo de la negociación de significados en los procesos de aprendizaje en los cursos en línea

Como se mencionó anteriormente, las acciones comunicativas en los cursos en línea se llevan a cabo en los espacios de interacción cuyas características socio-técnicas permiten y toleran su conformación. En acción conjunta, los sujetos van construyendo sus propios hilos de discusión continuos y articulados que les permiten dar sentido a las cosas en el acontecer de la situación de interacción. Al considerar los planteamientos de Kaiser (1994) sobre la teoría del sentido, los sujetos van conformando una totalidad de conexiones interpretativas que les permiten atribuir significado a las cosas como individuo y en interacción con otros.

Desde los planteamientos del interaccionismo simbólico “el significado de las cosas se forma en el contexto de la interacción social y es deducido por la persona a través de ésta” (Blumer, 1982, pág. 4). De este modo, el sentido y el significado no pueden separarse como categorías dicotómicas ya que la totalidad de conexiones interpretativas son las que permiten a los sujetos atribuir significado a las cosas. Blumer sostiene que:

la fuente de ese significado es un producto social, que emana de y a través de las actividades de los individuos al interactuar"; y que "la utilización del significado por el agente, se produce a través de un proceso de

interpretación propia, que supone auto-interacción y manipulación de significados. (Ridruejo en Blumer, 1982)

Cuando lo que acaece es la conformación de actos comunicativos plenos, los sujetos comparten conexiones amplias de sentido que les permiten comprenderse entre sí a partir de la construcción y negociación de significados. Cabe subrayar que “el sentido es continuamente establecido, y modificado también, a través de los procesos de carácter interpretativo puestos en marcha por los actores en el seno mismo de la situación interaccional” (Lennon, 2006, pág. 30).

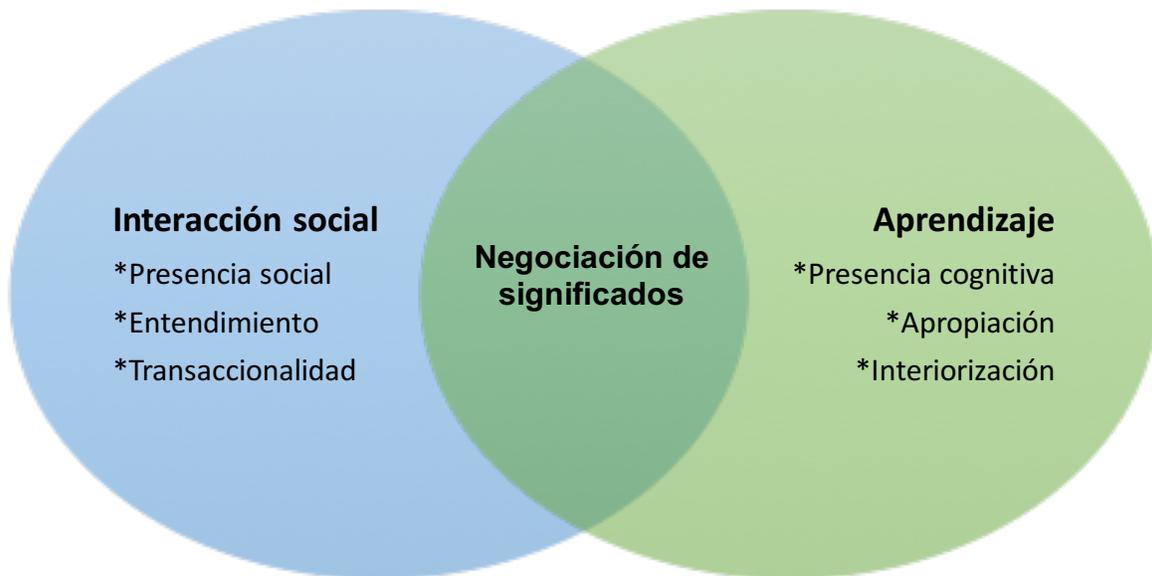
Ubicada en las situaciones de interacción de un determinado grupo social, la negociación de significados es el proceso transaccional entre la socialización y la interiorización intencional en el cual los sujetos, por un lado, construyen una totalidad de conexiones amplias de sentido en interacción con otros y, por otro lado, cada uno de ellos aprehende y se apropia de los significados que emanan de las cadenas socio-cognitivas en la situación de interacción a partir de sus propias conexiones interpretativas.

La complejidad de la conformación de una totalidad de conexiones amplias de sentido se precisa al concebir al grupo social como un conjunto de sujetos comprometidos con la acción en el cual cada individuo puede actuar “de forma aislada, colectivamente o en nombre o representación de alguna organización o grupo de otros individuos” (Blumer, 1982, pág. 5). Asimismo, las acciones de cada sujeto en los actos comunicativos mediados dependen del significado que éste atribuye a las cosas.

Con base en la pertinencia de la presente indagación, el enfoque se situará en grupos sociales en los cuales los participantes están comprometidos con la acción de desarrollar procesos de pensamiento superior en los cursos en línea de educación universitaria. La negociación de significados toma relevancia al considerar, desde los planteamientos del constructivismo social, que el origen de los procesos de pensamiento superior es la vida social y se mantienen por las relaciones entre las personas (Cubero, 2005, pág. 85).

En los cursos en línea, para comprender el influjo de la negociación de significados en el desarrollo de los procesos de pensamiento superior se propone la articulación de dos núcleos de análisis la interacción social y el aprendizaje. Con esta finalidad, se plantean seis categorías de análisis que emergen y coexisten en el acontecer de la situación de interacción que conforma el grupo social: presencia social, transaccionalidad, entendimiento, apropiación, interiorización y presencia cognitiva.

Para la propuesta de los dos núcleos análisis y las seis categorías iniciales, por un lado, se retomaron algunos postulados emblemáticos del constructivismo social (derivado de los trabajos de Lev Vigotsky) quien define el desarrollo cognitivo como la conversión de las relaciones sociales en funciones mentales (Moreira, 1997, pág. 7). Por otro lado, algunas premisas básicas del interaccionismo simbólico. En el siguiente esquema se muestran los núcleos de análisis y categorías iniciales que guiarán la presente investigación.



Fuente: Elaboración propia

La articulación de estos núcleos de análisis enfatiza que el aprendizaje es el proceso de co-construcción de significados (conocimiento) en el cual se interrelacionan procesos intrapersonales (intrapsicológicos) e interpersonales (interpsicológicos) en

un grupo social determinado. Como proceso social y situado, la construcción individual de cada sujeto está inserta en, y es inseparable de, la construcción colectiva en la situación de interacción.

“El conocimiento representa, pues, nuestra relación directa con el mundo que experimentamos [...] es una acción o un proceso de construcción situada y social” (Cubero, 2005, pág. 15). El interaccionismo simbólico explica que toda experiencia del sujeto con el mundo es cualitativa. La experiencia son modos de aprehensión de cualidades y nuestra actuación en el mundo son formas diferenciadas de relación con los otros, por tanto, implica relaciones cualitativas distintas con las cosas (físicas, reales o imaginarias)” (Serrano, 2016).

Entendido así, cuando los sujetos llevan a cabo actos comunicativos plenos, en el plano individual, se apropian e interiorizan los significados y, al mismo tiempo, en el plano social, van construyendo el ordenamiento común de la experiencia. De acuerdo con Berger, este ordenamiento es propio de cualquier tipo de interacción social en el cual “cada acción social implica que el significado individual está dirigido hacia otros y la permanente interacción social implica que los diversos significados de los actores se integran en un orden de significado común” (1969, pág. 33).

El núcleo de análisis interacción social permite comprender cómo los sujetos construyen y negocian significados al establecer actos comunicativos plenos en los cuales van emergiendo la *presencia social*, la *transaccionalidad* y el *entendimiento*. Es a partir de la interrelación de estas categorías iniciales que los sujetos asignan sentido a las cosas en acción conjunta y, al mismo tiempo, van construyendo la situación de interacción.

En la negociación de significados emerge la *presencia social* de cada sujeto al socializar con otros el proceso reflexivo de autoindicación en la cual define las cosas a las que se enfrenta e interpreta su significado para actuar con respecto a él. Surge a partir de sus propias acciones y su respuesta a las acciones de los demás participantes. En este sentido, la presencia social permite el reconocimiento de sí

mismo y de los otros como sujetos sociales con base en sus intereses, expectativas, conocimientos previos, prejuicios, entre otros.

De esta forma, el *sí mismo* toma relevancia en la construcción y negociación de significados al permitir al sujeto ser “consciente de lo que está diciendo y, consecuentemente, es capaz de controlar lo que está diciendo y determinar qué es lo siguiente que va a decir” (Olivera, 2006, pág. 3) en su proceso reflexivo e interpretativo que guía su actuar. A partir de la presencia social, los sujetos van conformando la intencionalidad de la negociación de significados en la situación de interacción y van construyendo hilos de discusión que permitan la conformación de una totalidad de conexiones de sentido.

Para conformar una totalidad de conexiones de sentido en un grupo social, la presencia social de los sujetos no emerge de forma aislada sino transaccionalmente. La categoría inicial *transaccionalidad* refiere a la concatenación constantante y bidireccional entre los actos de emisores y receptores en la cual articulan hilos de discusión para dar sentido a las cosas. A partir de esta categoría inicial se reconoce que el sujeto activo construye el conocimiento con otros y gracias a los otros en el seno de una comunidad.

Con el surgimiento transaccional de la presencia social de los sujetos en la negociación de significados, la acción conjunta es lo que permite la interrelación entre los procesos intrapersonales (intraprosicológicos) e interpersonales (interpsicológicos). Es a través de la *transaccionalidad* que cada sujeto puede asegurarse o confirmar que los significados que captó son los significados socialmente compartidos (Moreira, 1997). De esta forma, “ambos procesos aparecen necesariamente relacionados en tanto que el proceso intrapersonal se inscribe, se delimita y se potencia en el proceso de construcción de la actividad conjunta entre profesor y alumnos” (Bustos, 2011).

Para que el sujeto asegure o confirme que los significados que captó son aquellos socialmente aceptados, toma relevancia el acaecimiento del *entendimiento* como categoría inicial de la negociación de significados. El *entendimiento* es la

construcción del ordenamiento común de la experiencia en el cual los sujetos comparten una totalidad de conexiones de sentido en la situación de interacción. Esta categoría inicial centra su atención en la conformación de actos comunicativos plenos. Para Pérez, considerar la acción comunicativa como plena debe dar lugar a la construcción de significados de quienes llevan a cabo procesos interpretativos porque:

la construcción de los entendimientos es a partir de un proceso mental de recepción, decodificación, significación y elaboración de sentido en que cada sujeto se enfrenta de forma inmediata y activa a la información, estableciendo negociaciones y valoraciones simbólicas con respecto a ella de forma directa y a partir de sus experiencias socio-cognitivas previas. (2009, pág. 39)

Para lograr la construcción de entendimientos toma relevancia el aprendizaje como núcleo de análisis que enfatiza el desarrollo de los procesos de pensamiento superior en el cual emergen la *presencia cognitiva*, la *apropiación* y la *interiorización* de los significados en el acontecer de la situación de interacción. De esta forma, en interacción constante, los sujetos van construyendo cadenas socio-cognitivas que les permiten conformar una totalidad de conexiones de sentido. De acuerdo con Coll, De Gispert y Rochera (2010), en coherencia con la visión socio-constructivista, las cadenas socio-cognitivas son la unidad básica de análisis de la construcción conjunta de significados en la interacción social en la cual los sujetos pueden conectar sus comprensiones individuales con las de otros en la misma cadena e, incluso, trascenderlas (pág. 441).

Al establecer cadenas socio-cognitivas, los sujetos constituyen el contexto en el que sus contribuciones adquieren sentido y, “al mismo tiempo que permite la aprehensión de partes del significado relacionadas con la organización y articulación de las contribuciones individuales en estructuras más amplias” (Coll, De Gispert y Rochera, 2010, pág. 441). Debido a la pertinencia de la presente investigación, la noción de cadena socio-cognitiva refiere a cómo los sujetos van construyendo el conocimiento como proceso en el cual se interrelacionan los planos social e individual.

Las cadenas socio-cognitivas permiten visualizar, por un lado, cómo se van transformado los significados de cada uno de los sujetos durante el curso en línea con base en las negociaciones de significados que realizan con otros. Esto implica que sus propios procesos de apropiación e interiorización se van articulando con el ordenamiento común de la experiencia del grupo social.

Por otro lado, se puede observar en las cadenas socio-cognitivas cómo en acción conjunta los sujetos van asignando sentido a la construcción del conocimiento a través las negociaciones de significados en las cuales, incluso, llegan a acuerdos grupales. Como grupo social, la forma en que se acuerdan las cualidades de un significado tiende a la abstracción de los procesos de construcción interpersonal en procesos de construcción interpersonal del conocimiento.

Para establecer cadenas socio-cognitivas en la negociación de significados, toma relevancia la *presencia cognitiva* como la articulación de las construcciones de significado propias de cada sujeto a partir de las cuales ordena su experiencia en el proceso interpersonal. Los sujetos al interactuar con otros integran un conjunto de procesos de pensamiento superior mediados por el sentido. A partir de la cadena socio-cognitiva es posible identificar:

- (i) los participantes que contribuyen a la conversación iniciándola, aportando nuevos elementos o realizando aportaciones sobre elementos ya planteados previamente; (ii) aquello de lo que hablan, es decir, los tópicos en torno a los cuales articulan la conversación, sus características, variedad, riqueza y evolución; y (iii) lo que dicen los participantes de los tópicos abordados en la conversación, cómo lo dicen y en relación a qué y a quién lo dicen, es decir, qué se predica de los tópicos y cómo se predica. (Coll, De Gispert y Rochera, 2010, pág. 441).

De esta forma, el aprendizaje implica un conjunto de acciones humanas en las cuales cada sujeto va concatenando a la acción conjunta sus propias construcciones de significado y actuando en función de lo que significa para él lo que otros han compartido. Para ello, en primera instancia, utiliza procesos de pensamiento elementales (como la atención, la percepción, la concentración y la

memoria), sin embargo, no debe interpretarse como una reacción inmediata a los estímulos externos. Sino como procesos a través de los cuales, el sujeto advierte, de todo lo que se han compartido en los espacios de interacción, qué es lo que posibilita la creación de significado y selecciona aquello que utilizará como pauta de su acción en la situación de interacción del grupo social.

Entendido así, tanto los procesos de pensamiento elementales como los superiores están mediados por el sentido porque “la manera en la cual vemos y reaccionamos frente una situación y cómo interpretamos lo que vemos llevará nuestra propia firma” (Eisner, 1998, pág. 51), es decir, proporciona intuición individual considerando que el significado es la fuente de la percepción. De esta forma, los procesos de pensamiento elementales “se reestructuran con la aparición de los superiores y pasan a ser controlados por ellos: surge una atención consciente y mediada, una memoria voluntaria y mediada (yo genero los propios estímulos a los que atender)” (Alvarez y Del Rio, 1978, pág. 96).

En la interrelación del plano social al individual, toma relevancia la categoría inicial apropiación de significados que, con base en los planteamientos de Leontiev, es un proceso socialmente situado en la actividad a partir de la cual se integran aspectos prácticos, emocionales, relacionales y cognitivos (Crovi, 2016, pág. 33). La apropiación es la reconstrucción personal que realiza el sujeto en la cadena socio-cognitiva en la cual selecciona, evalúa e interpreta el significado y establece conexiones de sentido con su propia experiencia a partir de sus propios conocimientos, habilidades, actitudes e intereses.

Al construir cadenas socio-cognitivas, lo que permite que el sujeto apropie ciertos significados es el establecimiento de relaciones entre lo que conoce y las nuevas experiencias (Cubero y otros, 2008). Estas relaciones se establecen mediante el proceso activo de reconstrucción individual de los significados a partir de la interacción con otros. El proceso intrapersonal de construcción y atribución de sentido implica la interacción del sujeto consigo mismo que le permiten apropiarse de los significados (manipularlos o modificarlos) a partir de sus propios procesos interpretativos.

De este modo, la apropiación es un proceso activo de interacción con las cosas y de reconstrucción personal del sujeto. También es “un proceso social y comunicativo, ya que para que se produzca se necesita compartir con otros seres humanos una actividad común” (Cubero, 2005, pág. 78). La apropiación está estrechamente vinculada con la categoría inicial interiorización que enfatiza la transformación de los procesos sociales por el sujeto en fenómenos psicológicos (Cubero, 2005, pág. 76).

La interiorización es el proceso en el cual el sujeto transforma los significados que emanan de las cadenas socio-cognitivas en la situación de interacción en su propia construcción intrapersonal. Al interiorizar significados, esta transformación implica la interrelación de los planos social e individual. Para explicar este proceso, Vigotsky la especifica en tres puntos:

1. Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente.
2. Un proceso intrapersonal queda transformado en uno interpersonal.
3. La transformación de un proceso interpersonal en uno intrapersonal es el resultado de una serie de procesos evolutivos. El proceso, aun siendo transformado, continúa existiendo y cambia como una forma externa de la actividad durante cierto tiempo antes de interiorizarse definitivamente. (Cubero, 2005, pág. 77)

El sujeto interioriza los significados sociales en procesos intrapersonales no como reproducción o copia, sino reconstruye internamente esas construcciones. A través de la interacción social, Berger sostiene que al internalizar los significados el individuo:

no solo aprende los significados, sino que también se identifica con los mismos y es moldeado por ellos. Los incorpora a su interior y los hace *sus* significados. Se convierte en alguien que no solo posee esos significados, sino que también los representa y los expresa. (1969, pág. 28)

Durante la situación de interacción, los sujetos construyen sus propios procesos de pensamiento superior y los utilizan en interacción con otros para negociar los significados que emergen. Entre estos procesos se encuentran la abstracción, la síntesis, el análisis y la reflexión. De esta forma, cada sujeto va construyendo el significado de las cosas y, al socializarlo, lo puede reconstruir en función de las acciones de los demás y el significado que otros le asignan.

En síntesis, para comprender el influjo de la negociación de significados en el desarrollo de procesos de pensamiento superior en los cursos en línea se articulan dos núcleos de análisis: la interacción social y el aprendizaje. Por un lado, desde la interacción social, se enfatiza la conformación de una totalidad de conexiones de sentido a partir de las categorías iniciales *presencia social*, *transaccionalidad* y *entendimiento*. Por otro lado, desde el enfoque socio-constructivista del aprendizaje, se hace hincapié en la construcción de cadenas socio-cognitivas con base en las categorías iniciales *presencia cognitiva*, *apropiación* e *interiorización* de los significados. En la siguiente tabla se recuperan las definiciones de las categorías iniciales expuestas en el presente apartado.

<i>NÚCLEO DE ANÁLISIS</i>	CATEGORÍA INICIAL	DEFINICIÓN
<i>INTERACCIÓN SOCIAL</i>	Transaccionalidad	Concatenación constante y bidireccional de los actos entre los emisores y receptores en la cual los sujetos articulan hilos de conversación para dar sentido a las cosas.
	Entendimiento	Construcción del ordenamiento común de la experiencia en la cual los sujetos comparten una totalidad de conexiones de sentido.
	Presencia social	Socialización del proceso reflexivo de autoindicación a partir del cual el sujeto define las cosas a las que se enfrenta e interpreta su significado para actuar con respecto a él.
<i>APRENDIZAJE</i>	Presencia cognitiva	Articulación de las construcciones de significado propias de cada sujeto en las cadenas sociocognitivas en la cual ordena su experiencia en el proceso interpersonal.
	Apropiación	Reconstrucción personal que realiza el sujeto en la cadena sociocognitiva en la cual selecciona, evalúa e interpreta el significado y establece conexiones de sentido con su propia experiencia a partir de sus conocimientos, habilidades, actitudes e intereses.
	Internalización	Transformación de los significados que emanan de las cadenas sociocognitivas en la situación de interacción en su propia construcción intrapersonal

Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

El objetivo de este capítulo es exponer la metodología aplicada en la indagación de la presente tesis. En primer lugar, se desglosan los seis rasgos, propuestos por Eisner (1998), que comparten todas las investigaciones empíricas y cualitativas. En segundo lugar, se especifican algunas consideraciones metodológicas para los estudios cualitativos con base en los principios de la etnografía virtual de Hine (2004). En tercer lugar, se desarrolla el diseño metodológico para indagar cómo los sujetos construyen y negocian significados en los cursos en línea, así como, el universo de estudio y la técnica empleada.

3. 1. Enfoque metodológico

Eisner (1998) indica que toda indagación empírica da prioridad a la experiencia. El contenido de dicha experiencia son las cualidades y el significado que se les asigna. Por lo tanto, toda indagación empírica está arraigada a las cualidades y su resultado son estimaciones cualitativas. La capacidad de interpretar el saber empírico depende de dos factores: la forma de representación y el armazón conceptual.

La forma de representación refiere a que las diversas formas de representación a través de un medio crean mundos diferentes, mientras el armazón conceptual alude a la influencia de las herramientas en el saber sobre el mundo porque las formas particulares de dirigir la atención y, por tanto, lo que experimenta el investigador se forma a través del armazón conceptual. De esta forma, las preguntas formuladas y el uso de ciertas teorías guían la indagación empírica.

Asimismo, Eisner (1998) sostiene que el armazón conceptual del saber empírico conforma:

- El contenido de la experiencia al definir lo que es de interés a partir de la suministración de categorías y teorías.
- Las maneras de representar la experiencia porque la forma de comunicar es de carácter lingüístico.

- El enfoque y el mensaje porque, generalmente, acoge una epistemología y tiende a desatender aquello que no corresponde a criterios validados por la comunidad para un trabajo aceptable.

Todos los estudios cualitativos, según Eisner (1998), comparten seis rasgos cualitativos: 1) está enfocado; 2) el yo como instrumento; 3) el carácter es interpretativo; 4) lenguaje expresivo; 5) la atención a lo concreto; 6) la coherencia, intuición y utilidad instrumental. A continuación, se describen cada uno de estos seis rasgos.

El primer rasgo refiere a que los estudios cualitativos tienden a estar enfocados a estudiar situaciones y objetos intactos. Un tema potencial para este tipo de estudios es cualquier cosa que tenga relevancia para la educación. Asimismo, Eisner sostiene que los investigadores cualitativos "observan, entrevistan, graban, describen, interpretan y valoran a los grupos según su forma de ser" (Eisner, 1998, pág. 50).

El segundo rasgo es el *yo como instrumento*. Alude a que el investigador engarza la sensibilidad para percibir la existencia del sentido y la interpretación del significado a partir de una estructura de referencia y algún conjunto de intenciones. Hacer una búsqueda eficiente del significado, implica que el investigador sabe qué rechazar de lo que tiene ante sí.

El tercer rasgo, su carácter interpretativo, tiene dos significados. El primero, la aptitud de los investigadores para justificar aquello de lo que se han informado. En ocasiones, la explicación del por qué requiere el uso de constructos o la instauración de una nueva teoría de las ciencias sociales. Por su parte, el segundo significado de la interpretación refiere al tipo de experiencia que mantiene el investigador con la situación de significado. El interés de los investigadores cualitativos son cuestiones de motivación y de la calidad de la experiencia de quienes llevan a cabo la situación estudiada.

Debajo de la conducta manifiesta, el propósito de las investigaciones cualitativas es descubrir el significado que los hechos tienen para quienes los experimentan. Las

formas que adopten los significados, en parte, dependen de las estructuras teóricas o marcas de referencia que influyen en la escena (Eisner, 1998, pág. 53). Los esquemas, las herramientas que se emplean y los antecedentes son factores que influyen en los significados que obtiene el investigador.

El cuarto rasgo es el uso del lenguaje expresivo. La relevancia de la voz en el texto y el uso del lenguaje expresivo radican en fomentar el entendimiento humano. Las investigaciones cualitativas muestran la firma singular del investigador. Además, el escrito cualitativo sitúa y ayuda a los lectores a experimentar la situación estudiada.

El quinto rasgo es la atención a lo concreto. Eisner sostiene que transformar rasgos cualitativos a concretos puede ser útil, pero al mismo tiempo, se pierde el "sabor de la situación concreta, el individuo, el hecho o el suceso" (1998, pág. 56). Revelar una situación concreta requiere la conciencia y la aptitud de sus rasgos distintivos. El sentido de unicidad del caso en los estudios cualitativos ejemplifica el tema general en el que se sitúa.

El sexto rasgo, y último, según Eisner (1998), son los criterios de coherencia, intuición y utilidad instrumental para juzgar sus éxitos. Con el empleo, habitualmente, de formas múltiples de evidencia, los estudios cualitativos persuaden por sus razones (peso, coherencia del caso, lógica de interpretación). En última instancia, los estudios cualitativos son una materia de persuasión, es decir, "de ver las cosas de una manera que satisface y es útil" (1998, pág. 57) para sus propósitos. Finalmente, el mismo autor señala que los hechos en este tipo de indagación no hablan por sí mismo, "el juicio está bien vivo y, por tanto, el ruedo para el debate y la diferencia está siempre abierto" (1998, pág. 57).

En conclusión, la negociación de significados en los espacios de interacción en los cursos en línea es un tema potencial para el estudio cualitativo porque tiene relevancia para la educación. Por tanto, se retoman algunas ideas propuestas por Eisner (1998) para justificar el diseño metodológico de la presente investigación porque permite su extrapolación al estudio de las situaciones de interacción de los

sujetos que no son “cara a cara”, es decir, que son mediadas por un *software social* (en este caso MOODLE):

1. *Está enfocada* a estudiar la situación intacta en la cual los sujetos negocian significados en los espacios de interacción de los cursos en línea a partir de la indagación, grabación, interpretación y valoración de la negociación de significados según su forma de ser.
2. Utiliza el *yo como instrumento* para dar sentido e interpretar el significado que los sujetos negocian en el conjunto de interacciones y su influjo en los procesos de aprendizaje a partir de la estructura de referencias del interaccionismo simbólico y la corriente socioconstructivista del aprendizaje.
3. El *carácter interpretativo* porque su propósito es describir las cualidades de la negociación de significados en los espacios de interacción de los cursos en línea y de la experiencia en los procesos de aprendizaje a partir de los significados que los sujetos negocian.
4. El lenguaje expresivo para presentar esta investigación refiere a la forma de comunicar y de presentar los resultados. Por un lado, utiliza categorizaciones de las ciencias sociales a partir del marco de referencia del interaccionismo simbólico y, en cuanto al aprendizaje, la corriente socioconstructivista. Por otro lado, la forma de presentar la información corresponde a los criterios que establece la Universidad Pedagógica Nacional para la presentación de tesis a nivel maestría.
5. Centra la *atención a lo concreto* al analizar la negociación de significados (tema general) en los cursos en línea y expone la cualidad de unicidad de cada caso de estudio con sus rasgos distintivos.
6. La *coherencia, intuición y utilidad instrumental* son expresadas en la teorización y el empleo evidencias sobre la negociación de significados dentro de los espacios de interacción de los cursos en línea.

3. 2. Consideraciones metodológicas de los estudios cualitativos en los cursos en línea

Analizar la interacción en un curso en línea supone comprender que cada sujeto se localiza en un espacio físico determinado y se conecta por medio de un dispositivo tecnológico (por ejemplo, computadora, tableta electrónica, teléfono inteligente, etc.) al *software social*. Por consiguiente, aunado a las características que todos los estudios cualitativos y empíricos comparten, según Eisner (1998), el diseño metodológico para analizar la negociación de significados que influye en el aprendizaje en los espacios de interacción de los cursos en línea sugiere retomar algunas precisiones sobre la etnografía virtual propuestas por Hine (2004) que permiten justificar la elaboración de una propuesta metodológica cualitativa para analizar la interacción que no es “cara a cara” sino mediada por un determinado *software social*.

En primer lugar, las reconsideraciones de la idea de los estudios cualitativos están ligados a un lugar concreto porque el espacio en que ocurren las interacciones mediadas de los sujetos “se produce socialmente y a la vez, se nutre de una tecnología cuya base es también social” (Hine, 2004, pág. 53). En este sentido, los espacios de interacción de un curso en línea, por un lado, se definen a partir del flujo de las interacciones de los sujetos y, por otro lado, estos espacios están prediseñados por las características socio técnicas del *software social*, así como, la gestión y el diseño educativo del ambiente de aprendizaje.

En segundo lugar, replantear el concepto de campo de estudio de la indagación cualitativa porque los objetos de investigación “no son productos directos de un lugar físico” (Hine, 2004, pág. 81). Por tanto, estos objetos pueden reformularse en principios organizativos a partir de los flujos y conexiones que crean los sujetos cuando negocian significados en los espacios de interacción.

En tercer lugar, los límites se exploran durante el estudio cualitativo y, por consiguiente, “no son asunciones *a priori*” (Hine, 2004, pág. 81, cursivas del autor). Al igual que la etnografía virtual, el reto de los estudios cualitativos “consiste en examinar cómo se configuran los límites y las conexiones” (Hine, 2004, pág. 81).

Los límites de la investigación cualitativa dependen de la decisión pragmática en la práctica del investigador para detener el proceso de incursión. De este modo, la indagación sobre la negociación de significados de los sujetos que influye en el aprendizaje en los cursos en línea implica la decisión pragmática del investigador para delimitar los espacios de interacción en que realizará el estudio cualitativo.

Para la presente propuesta metodológica, es recomendable que esta delimitación esté sustentada en los flujos de interacción que identifique el investigador durante el curso y no en una delimitación *a priori*. Asimismo, es oportuno subrayar que el “mismo objeto estudiado puede reformularse con cada decisión, sea esta la de establecer una nueva conexión o de revisar los pasos que nos ha conducido hasta un punto concreto de desarrollo” (Hine, 2004, pág. 81).

En cuarto lugar, la inserción personal en la interacción mediada implica el compromiso del investigador con el medio porque “constituye una valiosa fuente de reflexión” (Hine, 2004, pág. 81). Es necesario mencionar que las relaciones entre el investigador y los sujetos del estudio, con base en las posibilidades tecnológicas, pueden “desplazarse o sostenerse a través de divisiones espaciales y temporales. Todas las formas de interacción son válidas, no solo las que implican una relación cara a cara” (Hine, 2004, pág. 82).

En conclusión, las consideraciones propuestas por Hine para la etnografía virtual pueden ser extrapoladas a cualquier estudio cualitativo que dé prioridad a la experiencia de los sujetos como las investigaciones empíricas. Para el diseño metodológico que se presenta en el siguiente apartado, se retomaron las siguientes precisiones sobre la etnografía virtual propuestas por Hine (2004):

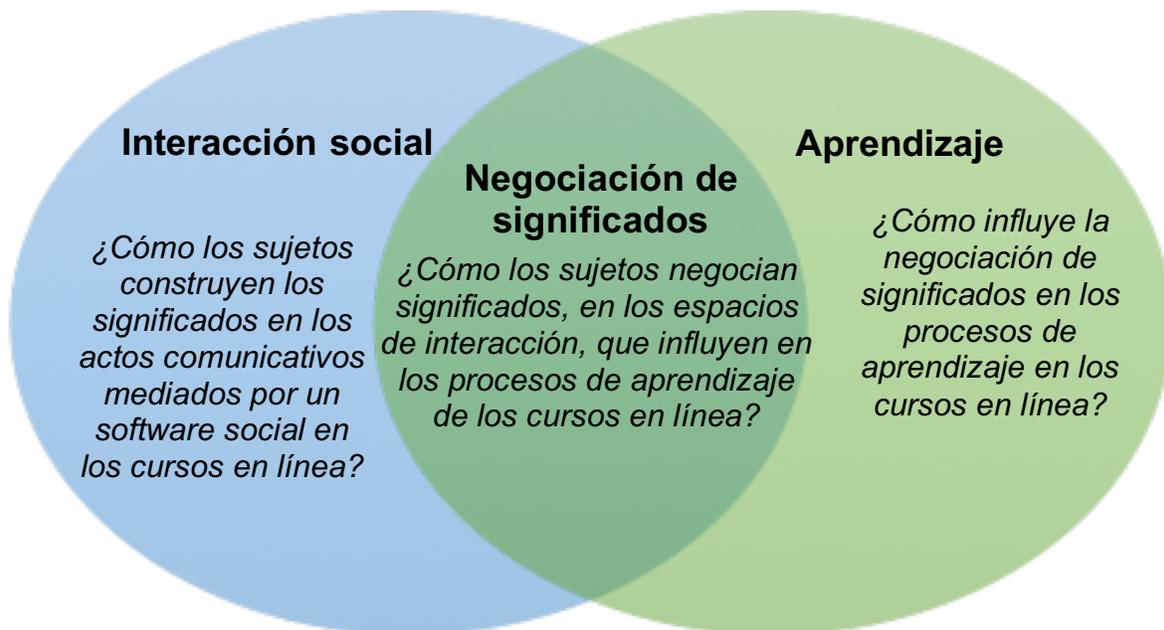
1. La reconsideración de la idea de que los estudios cualitativos están ligados a un lugar concreto porque el espacio en que ocurren las interacciones mediadas de los sujetos “se produce socialmente y a la vez, se nutre de una tecnología cuya base es también social” (Hine, 2004, pág. 53).

2. El replanteamiento del concepto de campo de estudio de la indagación cualitativa porque los objetos de investigación “no son productos directos de un lugar físico” (Hine, 2004, pág. 81).
3. Los límites se exploran durante el estudio cualitativo y, por consiguiente, “no son asunciones a priori” (Hine, 2004, pág. 81, *cursivas del autor*).
4. La inserción personal en la interacción mediada implica el compromiso del investigador con el medio porque “constituye una valiosa fuente de reflexión” (Hine, 2004, pág. 81).

3. 3. Diseño metodológico

El presente diseño metodológico refiere a una investigación empírica y cualitativa. Antes de iniciar con su exposición, es necesario recapitular algunos aspectos que se han expuesto en este capítulo. Por un lado, esta indagación es empírica porque da prioridad a las cualidades de la negociación de significados de los sujetos a partir del armazón conceptual que articula el interaccionismo simbólico y el constructivismo social. Por otro lado, es cualitativa porque los resultados son las estimaciones cualitativas de los significados que los sujetos negocian en los espacios de interacción de los cursos en línea y su influencia en los procesos de aprendizaje.

Al enmarcarse así, el diseño metodológico se guio a partir de la siguiente pregunta *¿cómo los sujetos negocian significados, en los espacios de interacción, que influyen en los procesos de aprendizaje de los cursos en línea?* En el siguiente esquema se muestran los cuestionamientos que guían la indagación tomando como referencia los dos núcleos de análisis propuestos en el capítulo anterior (interacción social y aprendizaje):



Fuente: Elaboración propia

De las preguntas anteriores se estableció el objetivo general de analizar cómo los sujetos negocian significados, en los espacios de interacción, que influyen en los procesos de aprendizaje, en los cursos en línea. Para ello, se determinaron los siguientes objetivos particulares con base en los dos núcleos de análisis interacción social y aprendizaje:



Fuente: Elaboración propia

En este orden de ideas, el diseño metodológico se concretó como indagación etnográfica virtual de la situación de interacción de los sujetos (estudiantes y docente). Debido a que la mayor parte de la interacción social entre los participantes de los cursos en línea fue escrita, se partió de los registros textuales de las interacciones de los participantes en los espacios de interacción del *software social*.

En este punto cabe subrayar que el objeto de la indagación etnográfica no remite al análisis de contenido porque no pretende centrar su atención en la argumentación explícita de los sujetos para la construcción social del conocimiento y, menos aún, de un concepto en particular. En contraste, la finalidad de este diseño metodológico es dar cuenta de la construcción de significados desde la interrelación entre lo individual y lo social, por lo cual, el contenido sólo tiene relevancia cuando los sujetos engarzan el sentido en interacción constante.

Antes de continuar es necesario recapitular que se definieron seis categorías iniciales para cada uno de los núcleos de análisis que guiaron la indagación y en su interrelación se podría analizar cómo los sujetos negocian significados que influyen en los procesos de aprendizaje en los cursos en línea. Con la finalidad de apoyar al lector, a continuación se presenta nuevamente la tabla donde se describen cada una de las categorías.

NÚCLEO DE ANÁLISIS	CATEGORÍA INICIAL	DEFINICIÓN
INTERACCIÓN SOCIAL	Transaccionalidad	Concatenación constante y bidireccional de los actos entre los emisores y receptores en la cual los sujetos articulan hilos de conversación para dar sentido a las cosas.
	Entendimiento	Construcción del ordenamiento común de la experiencia en la cual los sujetos comparten una totalidad de conexiones de sentido.
	Presencia social	Socialización del proceso reflexivo de autoindicación a partir del cual el sujeto define las cosas a las que se enfrenta e interpreta su significado para actuar con respecto a él.
APRENDIZAJE	Presencia cognitiva	Articulación de las construcciones de significado propias de cada sujeto en las cadenas sociocognitivas en la cual ordena su experiencia en el proceso interpersonal.
	Apropiación	Reconstrucción personal que realiza el sujeto en la cadena sociocognitiva en la cual selecciona, evalúa e interpreta el significado y establece conexiones de sentido con su propia experiencia a partir de sus conocimientos, habilidades, actitudes e intereses.
	Internalización	Transformación de los significados que emanan de las cadenas sociocognitivas en la situación de interacción en su propia construcción intrapersonal

Fuente: Elaboración propia.

Lo expuesto hasta el momento obliga a precisar que la selección del curso en línea a analizar demandaba cualidades particulares que permitieran indagar cierta

continuidad de la negociación de significados en distintos espacios de interacción que estuvieran articulados entre sí. En seguida se detalla cómo se seleccionó el universo de estudio pertinente para la presente investigación.

En primer lugar, se enmarcó el análisis del curso en línea en programas formales en instituciones públicas de educación superior (nivel licenciatura), mismos que enfatizan el desarrollo de habilidades de pensamiento superior. Con base en este planteamiento, el *software social* que mediaría los procesos de enseñanza-aprendizaje sería aquel provisto por una universidad pública de México.

En segundo lugar, en términos de gestión del ambiente de aprendizaje se requería que el *software social*, como cualidad indispensable, contara con las características socio-técnicas que posibilitaran la interacción entre los participantes del curso en línea, así como, que existieran espacios de interacción. Una consideración más específica era que, desde el diseño educativo, estos espacios estuvieran enfocados en el desarrollo de procesos de pensamiento superior para la construcción de hilos de discusión continuos y articulados entre sí.

En función de estas particularidades se revisaron programas de estudio de educación en línea que ofertaban las instituciones de educación superior. Después de una revisión exhaustiva, se concretó el estudio en la *Licenciatura en Enseñanza del Francés* impartido por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de México en conjunto con la Universidad de Borgoña (UB) de Francia a través del Centro de Formación Abierta y a Distancia. Además, es necesario mencionar que MOODLE es el *software social* que media sus prácticas educativas en línea.

Una de las razones que justifica esta selección fue que se realizó una actualización curricular del programa de *Licenciatura en Enseñanza del Francés* en el 2015 donde hubo un replanteamiento para modificar los cursos que sólo presentan contenidos temáticos al desarrollo explícito de habilidades de pensamiento superior. Además de que señala como características particulares y distintivas de su organización e instrumentación que es un entorno interconectado que se sostiene en la comunicación entre los actores y que se favorece el aprendizaje individual a partir de la interacción

y trabajo cooperativo de un grupo. En la siguiente cita se precisa la relevancia que asignan a la interacción social:

La interacción entre los estudiantes y el asesor es un recurso fundamental para el aprendizaje; mediante la interacción es posible compartir, comparar, analizar y generar significados en torno a los contenidos. Así mismo la interacción permite sostener las relaciones para generar una red colaborativa para el estudio y el aprendizaje, por lo anterior los niveles, recursos y espacios de interacción existentes en la plataforma requieren fortalecerse de manera permanente (Martínez, *et al.* 2005).

Es oportuno señalar que otra de las razones para seleccionar un curso este programa de estudio fueron las facilidades de acceso que brindó el personal de la UPN. De este modo, se revisaron algunos de los módulos y se decidió que la indagación etnográfica se llevaría a cabo en el curso *Elementos psicopedagógicos del aprendizaje* porque tres subespacios de interacción del *Bloque I. Sentido y naturaleza del aprendizaje humano* se articulaban entre sí y permitían la continuidad en la negociación de significados entre los sujetos.

A continuación se describen las siguientes fases que se siguieron para la indagación etnográfica de la presente investigación: 1) acceso al *software social* y al curso en línea; 2) enmarcación la situación de interacción del grupo social con base en la gestión y el diseño educativo del ambiente virtual de aprendizaje; 3) delimitación de los espacios de interacción; 4) análisis de la interacción; y, 5) Elaboración del reporte final.

Con respecto a la primera etapa de acceso al *software social* y al curso en línea es necesario precisar su relevancia metodológica se debe al *rol específico* en MOODLE que asigna la institución ya que cuenta con ciertos permisos de visualización de los registros de interacción. Específicamente en este caso de estudio, el acceso fue con el *rol de profesor editor* lo cual permitió la visualización de todos los registros de interacción en los diferentes espacios de información, exhibición, producción e interacción del curso en línea. Para ello, se asignó una

cuenta y contraseña de acceso al MOODLE institucional donde se albergaba el curso *Elementos psicopedagógicos del aprendizaje*.

En la segunda etapa de indagación, se enmarca la situación de interacción del grupo social con base en la gestión y el diseño educativo del ambiente virtual de aprendizaje por medio de la actitud comprensiva del investigador. Algunas preguntas que se plantearon al ingresar al curso en línea, y antes de realizar el análisis de la situación de interacción, fueron las siguientes:

- *¿Cuáles fueron los espacios de interacción disponibles en el software social de acuerdo con el diseño educativo?*
- *¿Cuáles fueron las formas de interacción (sincrónica o asincrónica) propuestos por la gestión y el diseño educativo?*
- *¿Cuáles fueron los espacios de interacción utilizados por los participantes del curso en línea?*
- *¿Cómo se relacionaron los espacios de interacción con los espacios de información, producción o exhibición de acuerdo con el diseño educativo?*
- *¿Cuáles fueron las experiencias educativas que el diseño educativo sugiere en los espacios de interacción?*

La relevancia de estos datos recae en la familiaridad del investigador con el curso en línea lo cual le permitirá decidir los límites de su indagación. Asimismo, se sitúan las acciones de los participantes en los diferentes espacios, de forma que se enmarca la situación de interacción a partir de la cual el grupo social se va apropiando y modificando del ambiente de aprendizaje.

Después de enmarcar la situación de interacción del grupo social con base en la gestión y el diseño educativo del ambiente virtual de aprendizaje, la tercera etapa de indagación implica la decisión pragmática del investigador para delimitar los espacios de interacción en que realizará el estudio cualitativo con base en los flujos de interacción de los sujetos durante el curso en línea. Por tanto, cabe precisar que esta delimitación requiere realizar las etapas de indagación previamente señaladas

para que la decisión pragmática esté centrada en aquellos espacios en los cuales los sujetos negociaron significados.

Desde su diseño educativo, se identificaron los tres subespacios de interacción estaban articulados entre sí. Lo anterior permitiría indagar continuidad en los significados que negociaban los participantes 'en el núcleo de interacción social y la interrelación entre los planos interpersonal e intrapersonal en el núcleo de aprendizaje. De este modo, se orientó la decisión pragmática hacia aquellas situaciones de interacción donde se construyeron significados entre los participantes en un periodo largo de tiempo.

A continuación, se procedió con el análisis de la situación de interacción realizando dos tipos de lectura global y detenida del registro de las interacciones de los participantes del curso en línea grabado en el *software social* MOODLE. Por un lado, la lectura global permitió mapear los significados que emergieron en la situación de interacción en los espacios delimitados en etapas anteriores. La pregunta que guió esta lectura fue *¿Cuáles son los hilos de discusión y los significados que los sujetos negocian a lo largo del curso en línea?*

Por otro lado, a partir de la lectura detenida de las interacciones de los participantes en cada uno de los espacios, realizada posteriormente a la lectura global, se comenzó a categorizar, es decir, a organizar los datos de acuerdo a regularidades, sincronías y los significados que permanecen en la interacción. Categorizar supone engarzar los núcleos de sentido que los sujetos negocian en la situación de interacción utilizando el *yo como instrumento* para interpretar *cómo los sujetos construyen y negocian los significados en los espacios de interacción de los cursos en línea.*

En la lectura detenida de los registros de interacción de cada uno de los espacios, las preguntas que sirvieron para engarzar los núcleos de sentido en el análisis de la situación de interacción del curso en línea fueron las siguientes:

- *¿Cómo los sujetos fueron construyendo y negociando significados en la situación de interacción en tres subespacios de interacción articulados entre sí ?*
- *¿Cómo los significados que permanecieron en la situación de interacción a lo largo del curso influyeron en los procesos de aprendizaje?*
- *¿Cómo la transaccionalidad, el entendimiento, la presencia social en la negociación de significados influyeron en los procesos de aprendizaje?*
- *¿Cómo la presencia cognitiva, la apropiación y la interiorización se van construyendo en la interacción social en la cual los sujetos negocian significados?*

Finalmente, se elaboró el reporte final en la cual se sintetiza la indagación de los registros de interacción y que se detalla capítulo 4. En conclusión, el proceso de indagación sobre la negociación de significados, en los espacios de interacción, que influye en el aprendizaje en cursos en línea considera la totalidad de las interacciones sociales. De esta forma, pretende dar cuenta de los significados que los sujetos construyen en los espacios de interacción durante el curso en línea.

CAPÍTULO 4. NEGOCIACIÓN DE SIGNIFICADOS EN EL MÓDULO ELEMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS DEL APRENDIZAJE DEL PROGRAMA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

La *Licenciatura en Enseñanza del Francés* es un programa en línea de nivel superior e impartido por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de México en conjunto con la Universidad de Borgoña (UB) de Francia a través del Centro de Formación Abierta y a Distancia (CFOAD). Su objetivo es la formación de profesores de francés como lengua extranjera y su plan de estudio está integrado por módulos “que diseñan, organizan, asesoran y evalúan las dos instituciones participantes” (UPN, 2008).

En la presente investigación se analizó el módulo *Elementos Psicopedagógicos del Aprendizaje*. De acuerdo al mapa curricular (Plan de estudios 2015), es impartida por UPN y pertenece al segundo año de estudios. El curso en línea se llevó a cabo en el *software social Moodle* de la *Licenciatura en Enseñanza del Francés* del 7 de octubre de 2016 al 30 de junio de 2017. Su objetivo general fue explicar “a través de estudios de caso los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje de una segunda lengua, teniendo como referente las teorías psicogenética, socio-histórico-cultural y cognoscitiva” (Elementos Psicopedagógicos del Aprendizaje, 2016-2017).

Con la finalidad de contextualizar al lector, en la siguiente tabla se muestran los tres bloques que lo conforman y, para cada uno de ellos, los aprendizajes esperados, el periodo de tiempo estipulado y los criterios generales de evaluación.

Bloque	Aprendizajes esperados
I. Sentido y naturaleza del aprendizaje humano (9 de octubre al 25 de noviembre de 2016)	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica procesos de aprendizaje propios • Identifica procesos cognitivos generales que intervienen en el aprendizaje • Elabora una primera definición de aprendizaje
II. Procesos cognitivos (28 de noviembre de 2016 al 26 de abril de 2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce qué es un proceso cognitivo. • Identifica diferentes tipos de procesos cognitivos. • Realiza procesos metacognitivos. • Relaciona los procesos cognitivos y metacognitivos trabajados en el módulo con diferentes marcos teóricos. • Propone estrategias de aprendizaje concretas en situaciones específicas para el aprendizaje de una segunda lengua.
III. Elementos determinantes en el aprendizaje (26 de abril al 30 de junio de 2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los elementos cognitivos que intervienen en una situación específica • Relaciona los procesos cognitivos y metacognitivos en los casos analizados con diferentes marcos teóricos. • Explica la situación analizada, a partir del marco teórico elegido.
Evaluación	<p>Bloque I. 20%</p> <p>Bloque II. 30%</p> <p>Bloque III. 50%</p>

Fuente: Elaboración propia con base en la información presentada en el curso en línea *Elementos Psicopedagógicos del aprendizaje*. Licenciatura en Enseñanza del Francés.

Después de la revisión general de los registros de interacción de cada uno de los bloques que conforman el curso, se decidió delimitar la presente investigación al Bloque I y, específicamente al espacio de interacción  [Actividad 3 Foro: Historia de mis aprendizajes](#) cuyo diseño educativo estaba centrado en la negociación de significados. Además, la interacción de los participantes fue grupal y permitió observar cómo fueron construyendo de forma conjunta la siguiente definición de aprendizaje:

Buenas tardes Maestra y compañeros

Me permito hacer el anuncio oficial de nuestra definición grupal:

Aprendizaje: es un proceso individual y social, es continuo porque ocurre durante todas las etapas de la vida, y se da de manera consciente e inconsciente, por el cual se adquieren saberes, habilidades y/o aptitudes, a través de diferentes canales (visual, auditivo, kinésico).

Su finalidad es la obtención de conocimientos para la supervivencia, la construcción social y la evolución, reflejando cambios significativos de conducta o cognitivos en el ser humano.

Fuente: Curso en línea *Elementos Psicopedagógicos del aprendizaje* (2016-2017). Licenciatura en Enseñanza del Francés.

La construcción conjunta de esta definición de aprendizaje fue la conclusión de la negociación de significados que llevaron a cabo los estudiantes en los siguientes tres subespacios de interacción que conformaban  [Actividad 3 Foro: Historia de mis aprendizajes](#), mismos que fueron previamente definidos por el diseño educativo: 1.- *Mis experiencias de aprendizaje*; 2.- *Mis creencias sobre el aprendizaje*; y, 3.- *Mis planteamientos sobre el aprendizaje*.

Ahora que se han precisado las razones que llevaron a la decisión de analizar la negociación de significados en el espacio de interacción de la  [Actividad 3 Foro: Historia de mis aprendizajes](#) del curso *Elementos psicopedagógicos del aprendizaje*.

En los siguientes apartados de este capítulo se proseguirá con el análisis de los tres subespacios antes mencionados.

4.1. Análisis del subespacio: 1. *Mis experiencias de aprendizaje*

Para la negociación de significados en el subespacio 1.- *Mis experiencias de aprendizaje* (a partir de este momento, se referirá como subespacio 1), la  [Actividad 2. Historia de mis aprendizajes](#) tomó relevancia debido a que las experiencias de aprendizaje que se compartieron fueron resultado del proceso de reflexión previo realizado por cada uno de los estudiantes. A continuación, se describe en qué consistió esta actividad:

- Identificar y seleccionar dos experiencias de aprendizaje relevantes en que estuvo presente a lo largo de su vida, una que considerara exitosa y otra no exitosa.
- Describir cada una de las situaciones de aprendizaje seleccionadas en máximo diez renglones examinando qué es lo que aprendió o no en esas situaciones, por qué fueron relevantes para él, en qué lugares y momentos de su vida se dieron, quiénes participaron y de qué forma, qué dificultades enfrentó para aprender.

El subespacio 1 fue introducido por la tutora quien enmarcó la situación de interacción con las indicaciones de su participación en el foro que consistía en compartir una de las dos situaciones de aprendizaje (exitosa o no exitosa) en su historia de vida, leer las experiencias de sus compañeros y contrastarlas con las suyas. De acuerdo con la indagación realizada, al compartir su experiencia exitosa o no exitosa los estudiantes fueron mapeando un conjunto de cualidades del significado *experiencia de aprendizaje*.

En este sentido, la *transaccionalidad* de quienes compartieron su experiencia de aprendizaje se caracterizó por concatenar su acción con base en las indicaciones que la tutora presentó para enmarcar la situación de interacción en este subespacio. Cuando se trataba de una experiencia de aprendizaje no exitosa, el estudiante describía las cualidades destacando aquellas de connotación negativa que correspondían con el significado propuesto por la tutora al inicio del foro. En contraste, cuando el estudiante describía una experiencia de aprendizaje exitosa, destacaba las cualidades de connotación positiva del mismo significado.

Después de la mayoría de las descripciones de la experiencia de aprendizaje exitosa o no exitosa de cada estudiante (excepto tres, dos que se realizaron el último día y otra en una fecha posterior a la que se especificaba para la interacción), los participantes concatenaron su acción con base en las cualidades de connotación positiva o negativa descritas. En términos generales, la *transaccionalidad* de las acciones de los estudiantes se caracterizó por la construcción personal o conjunta

con otros, donde se articulaba con las categorías de interacción social (entendimiento y presencia social) y las de aprendizaje (presencia cognitiva, internalización y apropiación) como se explica a continuación.

Si bien en algunas participaciones se denotan las similitudes entre las experiencias de aprendizaje compartidas por dos o más participantes, se puede afirmar que se construyó un hilo de discusión diferente para cada una de ellas. De esta forma, la descripción de la experiencia de aprendizaje de cada estudiante puede ser considerada, en lo que refiere al *entendimiento*, como una aportación al ordenamiento común de la experiencia de la situación de interacción. Cabe señalar que quien describía su experiencia de aprendizaje concatenaba sus acciones posteriores con las construcciones que emergían de la propia, generalmente, para ampliar su propia construcción tomando como base las aportaciones previas donde se seleccionaban algunas cualidades de connotación positiva o negativa.

Se observó que los estudiantes, después de compartir su experiencia de aprendizaje, continuaban con la construcción del ordenamiento común de la experiencia con base en las construcciones personales de otros o, incluso, en construcciones conjuntas las cuales emergían de su propia descripción. Asimismo, aun cuando se presentaban en contextos diferenciados (nacional e internacional), las participaciones denotaron que existía empatía con las cualidades de connotación positiva o negativa descritas que otros habían experimentado en sus propias experiencias de aprendizaje.

En términos generales, el *entendimiento* entre los participantes del foro de discusión se caracterizó en que las aportaciones que proseguían a la descripción de una experiencia de aprendizaje exitosa o no exitosa continuaban el ordenamiento común de la experiencia. De esta forma, se fue engarzando con la transaccionalidad donde a partir de la descripción de la experiencia de aprendizaje de un estudiante se concatenaban las acciones del mismo y de otros participantes.

En este mismo sentido, se fue articulando la *presencia social* que emergía con la socialización de su proceso reflexivo como aportación o continuación al

ordenamiento común de la experiencia en la situación de interacción. Por un lado, quienes describían su propia experiencia de aprendizaje (exitosa o no exitosa), socializaban su proceso reflexivo con base en el significado propuesto por la tutora al inicio del foro y se caracterizaron por exponer cómo se presentaban las connotaciones positivas o negativas de significado. Por otro lado, el proceso reflexivo de quienes concatenaban su acción a partir de las participaciones que describían su experiencia de aprendizaje se caracterizaron por la articulación en su proceso reflexivo con la construcción común de la experiencia (entendimiento).

Se observó que la forma en que los participantes del foro articulaban sus propios procesos reflexivos de autoindicación a partir de las construcciones personales o conjuntas de otros conformaban una cadena de significados. Con base en las cualidades de connotación positiva y negativa de las experiencias de aprendizaje compartidas, los estudiantes negociaron entre ellos, de forma simultánea, los siguientes significados: *docencia* y *aprendizaje*.

De esta forma, los estudiantes se enfrentaban a la descripción de una experiencia de aprendizaje a partir de la cual definían las cualidades que socializarían en su proceso reflexivo donde la interpretaban a partir de la cadena de significados que iban conformando durante la situación de interacción. Para ejemplificar esta afirmación, a continuación, se describen cómo fueron socializados los procesos reflexivos que prosiguieron a la primera aportación compartida en el subespacio 1 donde se describía algunas connotaciones negativas del significado *experiencia de aprendizaje* propuesto por la tutora al inicio del foro:

Buenas noches compañeros.

Les compartire mi peor experiencia de aprendizaje...pero que aun me sirve mucho

PRIMER AÑO DE ESPAÑOL

Mi primer año de español en tercero de secundaria. El maestro que me tocó era el más temido del colegio pero nunca me imaginé que personaje tan odioso.. Primera clase empezó a hablarnos solo en español, la mitad por ser hijos de españoles y portugueses lo entendieron pero para mí que era la primera vez que me hablaban español, seguramente hice una cara de: what? que me costó la vergüenza de mi vida y escuchar al maestro decir frente a todo el salón: "mírela está con su cara de macaque y su ojo de vidrio". Desde entonces cada clase era humillaciones. Fue un año de lágrimas, puro 0 con máximo de 2/10, aunque tomara clase particulares. Lo único que aprendí fue que nunca haría sentir eso a mis alumnos, y que es importante respetar y entender cuál es el ritmo y el método de aprendizaje de cada uno de mis alumnos.

Como ven este maestro?...confeso que las veces que he regresado a Francia lo he buscado..para decirle ahora en español lo pesimo pedagogo, inhumano y más que fue y seguramente sigue siendo..jjji .

Saludos!

Fuente: Curso en línea *Elementos Psicopedagógicos del aprendizaje* (2016-2017). Licenciatura en Enseñanza del Francés.

Como se puede observar en esta participación, las connotaciones negativas de las cualidades del significado *experiencia de aprendizaje* se centró en la descripción de las cualidades actitudinales de connotación negativa del docente y su influjo en el aprendizaje de una segunda lengua. Cabe señalar que lo que se describe sucedió en Francia y quien comparte esta experiencia es alguien (que habla francés) cuya segunda lengua es el español.

Sin embargo, los procesos reflexivos posteriores denotan empatía con las cualidades de connotación negativa, que se describen en esta participación, con sus propias experiencias de aprendizaje. Esto permitió la articulación con la construcción común de la experiencia con el inicio de la conformación de la cadena de significados que relacionaba los significados de docencia y aprendizaje. A continuación, se explica cómo se fueron socializando los procesos reflexivos que se enfocaron en alguna de las siguientes construcciones o articulaba más de una:

- Qué es *ser docente* con base en las cualidades de connotación positiva en contraste con las connotaciones negativas del significado que se presentan en la construcción inicial.
 - Cuáles son las cualidades actitudinales que pueden evitar que se presenten las cualidades de connotación negativa de la construcción inicial.

- Cuál es el rol del docente para que las experiencias de aprendizaje sean exitosas.
- Cuál es la importancia, como docente, de entender que los estudiantes aprenden de forma diferenciada.
- Cómo es aprender una segunda lengua y qué es lo que se requiere para lograrlo (tiempo, paciencia, dedicación, entre otras).
- Qué es lo que se aprende de una experiencia de aprendizaje no exitosa vivida donde se presentan connotaciones negativas del significado para *ser docente* con cualidades de connotación positiva.
- Cuál es el influjo de las cualidades inadecuadas del docente en el aprendizaje, en las cualidades actitudinales de connotación negativa para el aprendizaje (disminución de interés, mermar la autoestima, deserción escolar, entre otras), en la vida de los estudiantes (contribución a problemas psicológicos y cognitivos).

Como se puede observar, los procesos reflexivos socializados que se construyeron con base en la descripción de la experiencia de aprendizaje no exitosa se fueron articulando con la negociación de los significados de docencia y aprendizaje. Asimismo, en la concatenación de las acciones se fue construyendo el ordenamiento común de la experiencia entre los participantes.

En términos generales, el núcleo de *interacción social* se caracterizó por la conformación de la cadena de significados que se fue construyendo durante el periodo de interacción entrelazando *docencia* y *aprendizaje*. Para ello, la *transaccionalidad* permitió la concatenación del ordenamiento común de la experiencia y la articulación entre los procesos reflexivos de autoindicación de los estudiantes que seleccionaban algunas cualidades de connotación positiva o negativa para interpretar la descripción inicial a partir de las construcciones personales o conjuntas de otros.

Considerando que es el primer foro y tema del curso, las categorías *internalización*, *apropiación* y *presencia cognitiva* no fueron profundizadas por los estudiantes para

la construcción conjunta de conocimiento en términos estrictos. Sin embargo, con base en la indagación realizada en el subespacio 1, se puede afirmar que la cadena de significados se articuló con la cadena socio-cognitiva al mapearse algunos de los elementos psicopedagógicos del aprendizaje durante la interacción, mismos que se negociaron en los otros temas de la  [Actividad 3 Foro: Historia de mis aprendizajes](#).

A continuación, se desarrolla cómo se fue conformando la cadena socio-cognitiva enfatizando las categorías del *núcleo de aprendizaje*. Se pudieron observar las nociones previas de los estudiantes de los elementos psicopedagógicos del aprendizaje a partir de su interacción en el subespacio 1. En términos generales, la construcción del conocimiento se fue engarzando entre la descripción de una experiencia de aprendizaje (exitosa o no exitosa) de cada estudiante y las construcciones personales o conjuntas que derivaban de ella.

Al igual que en el núcleo de interacción social, la cadena socio-cognitiva se conformó de forma diferenciada e, incluso, podría afirmarse que se estableció una distinta para cada experiencia compartida. Iniciaba con una descripción que incluía las cualidades de connotación positiva o negativa del significado propuesto por la tutora al inicio del subespacio de interacción, es preciso subrayar, que en la mayoría de los casos se fue ampliando con base en las participaciones que otros realizaban sobre las cualidades de connotación positiva o negativa que destacaban.

La *presencia cognitiva* se caracterizó en que la construcción propia del significado se articulaba con el proceso interpersonal a partir de reconocer, identificar, nombrar algunas de las cualidades de connotación positiva o negativa de la construcción de otros. Solo en algunos casos, la articulación de estas construcciones de los estudiantes describía o contrastaba sus propias experiencias de aprendizaje donde se presentaba el mismo significado.

Es oportuno señalar que, el nombrar estas cualidades del significado, no fue literal sino parte de su propia construcción. Por ejemplo, en la descripción de una experiencia de aprendizaje, la estudiante RL mencionó lo siguiente: “Tristemente

tuve una maestra que no sabía de lo que hablaba”. Después de ella, algunos estudiantes articularon sus construcciones propias a partir de la identificación o reconocimiento de ciertas cualidades de connotación negativa pero hablaban, en términos generales, de la falta de dominio del docente:

Estudiante	Articulación de su propia construcción del significado con el proceso interpersonal
<i>Estudiante RG</i>	<i>Esto que nos compartes afirma algo que no debemos perder de vista como profesoras y profesores que vamos a ser, o ya somos, nunca impartir un curso de algo que no dominamos o no estamos seguras...</i>
<i>Estudiante MO</i>	<i>Creo que mencionas algo muy cierto, no impartir un curso que no se domine. El ser profesor nos obliga a siempre estar estudiando y actualizando nuestros conocimientos...</i>
<i>Estudiante CP</i>	<i>Comprendo de lo que hablas; tengo un maestro que imparte "Pensamiento Jurídico" en mi semestre. Ya casi termina y no hemos visto ni la primera unidad, ¡te lo juro! No tiene la facultad de dar clase, es decir, no sabe de qué hablar, falta mucho y sólo habla de sí mismo...</i>
<i>Estudiante AP</i>	<i>es necesario retomar la esencia de la enseñanza y tratar de ponerse en los zapatos de los demás. Buscar estrategias que permitan mejorar el aprendizaje.</i>

Fuente: Elaboración propia con base en las aportaciones de los estudiantes en el curso *Elementos psicopedagógicos del aprendizaje 2016-2017 de la Licenciatura en Enseñanza del Francés*.

Con respecto a la categoría *apropiación* se puede afirmar que propició la metacognición a partir de las experiencias de aprendizaje tanto exitosas como no exitosas, donde la cadena socio-cognitiva fue conformándose de forma que los estudiantes reflexionaban sobre su propio aprendizaje, el sentido de su formación profesional para *ser docente* y la enseñanza de una segunda lengua. De esta forma, para la reconstrucción personal en la cadena socio-cognitiva, los estudiantes seleccionaban e interpretaban (sin evaluar) el significado de la construcción personal inicial para establecer conexiones de sentido a partir de sus conocimientos, habilidades e intereses con base en sus propias experiencias.

Ante esta selección de las cualidades del significado de la construcción inicial, la evidencia apunta que, en términos de metacognición, los estudiantes establecían conexiones de sentido de las siguientes formas:

- Articulación entre lo que aprendieron previamente en otras materias del mismo programa de estudios (que incluso compartieron).
- Reflexión sobre lo que se aprende de las experiencias propias y de los otros.
- Establecimiento de metas sobre cómo actuar para propiciar las cualidades de connotación positiva del significado en su práctica profesional.
- Especificación de las cualidades de connotación positiva a desarrollar en su formación profesional para *ser docente* de una segunda lengua.

Al establecer estas conexiones de sentido la reconstrucción personal realizada por los estudiantes en la cadena socio-cognitiva, se puede afirmar que se denotaban formas de autorregulación de su propio proceso de aprendizaje no solo en este módulo, sino en su propia práctica profesional actual o futura. En este orden de ideas, es necesario recapitular que cada reconstrucción personal partía del reconocimiento o identificación del significado de la construcción inicial o formaba parte de la continuación de quien realizó esta primera construcción.

Un ejemplo de la categoría de *apropiación* donde se destaca la metacognición fue después de la descripción de una experiencia de aprendizaje de francés donde la estudiante mencionó lo siguiente:

¡Hola compañeros!

Les voy a contar mi experiencia que me emociona contar, como Luisa les compartiré de cómo aprendí francés.

Lo empecé en la Universidad y desde ahí me llamó la atención; sabía que sería necesario aprenderlo ya que lo requería para lo que quería dedicarme. Gracias a que me gustó, no se me hacía tan complicado y disfrutaba mucho estudiarlo. Decidí estudiar en una escuela pública de Morelia y después me fui de niñera dos años a Francia. Sin embargo, no todo fue color rosa, fue un choque tremendo para mí al llegar y no entender NADA jajaja yo misma me decía ¿Dónde quedaron mis clases? Todos los días me dolía la cabeza porque me sentía presionada por la responsabilidad que tenía en mis manos con los niños, además que se desesperaban cuando no entendía algo. Con la familia aprendí la mayor de las cosas más que en la escuela, corregí errores que venía cargando desde un inicio.

Gracias y saludos para todos :)

Fuente: Curso en línea *Elementos Psicopedagógicos del aprendizaje* (2016-2017). Licenciatura en Enseñanza del Francés.

De acuerdo con las construcciones personales que prosiguieron, los estudiantes reflexionaban acerca de su propio proceso de aprendizaje del francés, especialmente, de las dificultades a las que se enfrentaron al encontrarse en contextos ubicados en otros países de habla francesa. Por ejemplo, uno de los participantes puntualizó, que para él representó un *gran choque cultural*.

La mayoría de las participaciones destacaban su falta de entendimiento del idioma aun teniendo estudios en escuelas, recursos, entre otros. En lo que todos los que participaron en esta cadena socio-cognitiva concordaron fue que estar inmerso en el contexto de un país de habla francesa fue un reto para su propio proceso de aprendizaje ya que les permitió poner en práctica lo que ya conocían y corregir errores e, incluso, consideraron que aprendieron más.

Con respecto a la categoría *internalización* se realizó de forma diferenciada para cada cadena socio-cognitiva que derivaba de una experiencia de aprendizaje exitosa o no exitosa ya que destaca particularmente ciertas cualidades de connotación negativa o positiva del significado. En primera instancia, en la descripción inicial comenzaban a internalizar el significado propuesto por la tutora al inicio del foro en situaciones que incluían quienes participaron, su forma de participación, las dificultades que experimentaron para aprender (en el caso de una experiencia no exitosa) o lo que favoreció su aprendizaje (en el caso de una experiencia exitosa).

Una de las características de este proceso de internalización es que los estudiantes transformaron los significados que emanaron de la cadena socio-cognitiva en su propia construcción intrapersonal a partir de la socialización de su propia experiencia. Esta última permitió comenzar a internalizar algunos de los elementos psicopedagógicos del aprendizaje que se abordaron durante este módulo. Por ejemplo, al describir de una experiencia de aprendizaje no exitosa, las construcciones personales se engarzaron entre sí para internalizar el significado *ser docente* a partir de cualidades actitudinales, prácticas, disciplinares, entre otras, que corresponden al rol del docente en el aprendizaje.

Como muestra de lo anterior, en la tabla siguiente se presentan los fragmentos de algunas participaciones que destacan el rol del docente después de la descripción de una experiencia de aprendizaje no exitosa:

Estudiante	Internalización del significado Ser docente
Estudiante RL	<i>Considero que como profesores somos el ejemplo y guías en el aprendizaje de los alumnos...</i>
Estudiante MB	<i>lo que es ser un buen maestro, respetar a sus alumnos y entender que cada persona aprende a un ritmo diferente y no debemos humillar a nadie ni hacerlo sentir mal...</i>
Estudiante ER	<i>Esi imposible no reflexionar con tu experiencia sobre el impacto tan fuerte que tenemos en la vida de nuestros estudiantes. Definitivamente los marcamos de forma significativa, nuestro deber es hacer que aprender para ellos sea algo placentero y motivante, que sean experiencias positivas y veremos que de esta forma logran aprender...</i>
Estudiante AB	<i>Que triste que teniendo la oportunidad de influir positivamente en la vida de un niño, elijas hacer lo contrario y lastimarlo. Me puse a pensar lo importante que es la formación humana en todos nosotros y cuanta falta les hace a muchos profesionistas...</i>
Estudiante LA	<i>siendo que los profesores tienen que tomar en consideración que cada alumno tiene diferentes habilidades y diferentes técnicas de aprendizaje, claro sabemos que ser docente no es nada fácil pero lo más importante es tener vocación.</i>
Estudiante AM	<i>lo primero que se debe de tener para ejercer esta profesión es la vocación de enseñanza, se deber ser paciente y lejos de exhibir a los alumnos, debe de trabajarse sobre las debilidades que se tenga.</i>
Estudiante AP	<i>es necesario retomar la esencia de la enseñanza y tratar de ponerse en los zapatos de los demás. Buscar estrategias que permitan mejorar el aprendizaje.</i>

Fuente: Elaboración propia con base en las aportaciones de los estudiantes en el curso *Elementos psicopedagógicos del aprendizaje 2016-2017 de la Licenciatura en Enseñanza del Francés*.

Otro de los significados que se comenzaron a internalizar por los estudiantes en la cadena socio-cognitiva fue el de *aprendizaje*. Es necesario puntualizar que se denotaron únicamente las nociones previas que los estudiantes tenían acerca del significado. Debido a que la negociación de significados en todo el Bloque I del curso se centra en el significado *aprendizaje*, en el siguiente gráfico se mapean las cualidades o significados relacionados que fueron reconocidos o identificados por los participantes en el subespacio 1.

El *Gráfico 1. Mis experiencias de aprendizaje*: nociones previas del significado aprendizaje, las palabras de mayor tamaño fueron las cualidades o significados relacionados (de forma literal o que con referencia a ellos) que se mencionaron con mayor frecuencia durante la situación de interacción. Su importancia radica en que se retomarán para el análisis de los siguientes subespacios del foro de la  [Actividad 3 Foro: Historia de mis aprendizajes](#).

4.2. Análisis del subespacio: 2. Mis creencias sobre el aprendizaje

Las indicaciones que se presentaron al inicio del subespacio de interacción 2.- *Mis creencias sobre aprendizaje* (a partir de este momento, se referirá como subespacio 2) fueron contrastar sus creencias sobre el aprendizaje con las creencias de los demás y examinar si había concordancia entre sus ideas. De esta forma, se enmarcó la situación de interacción y se distinguen dos momentos claves:

1. El primer momento se caracterizó porque la mayoría de los estudiantes compartieron sus creencias de aprendizaje; realizaron algunas participaciones sobre similitudes o diferencias de las aportaciones de otros con las propias.
2. El segundo momento se desarrolló a partir de las preguntas que realizó la tutora que derivaban de las creencias de aprendizaje compartidas en el subespacio 2 o de las aportaciones de otros sobre ellas.

Una de las características socio-técnicas del foro en Moodle es que permite “responder” directamente a la participación de alguien en concreto, por esta razón, en esta situación de interacción no es secuencial entre los participantes. Su importancia radica en la categoría de *transaccionalidad*, en la cual los estudiantes y la tutora podían realizar aportaciones al subespacio 2 para concatenar sus acciones con respecto a los diferentes registros de interacción de otros que se encontraban al ingresar en él.

Ante la distinción de los dos momentos de la situación de interacción antes mencionados, otra particularidad de la categoría de *transaccionalidad* es que solo algunas aportaciones se pueden ubicar en el segundo momento de la situación de interacción en las cuales se identifican dos circunstancias: se realizaron antes de las 7:32 horas del 25 de octubre de 2016; y, que la tutora concatenó su acción a partir de aquellas que mencionaban ciertas cualidades del significado de aprendizaje o su relación con otros significados que requería, según su juicio, de profundización.

Es oportuno señalar que todas las intervenciones de la tutora se realizaron con algunos minutos de diferencia (7:32-8:10 horas del 25 de octubre de 2016) y, por

tanto, las aportaciones que se realizaron posteriormente no pueden ser ubicadas en el segundo momento incluyendo aquellas en que los estudiantes describen sus creencias de aprendizaje o que concatenan sus acciones sobre similitudes o diferencias de las aportaciones de otros con las propias. Es oportuno subrayar que ambos momentos de la situación de interacción convergen entre sí en el subespacio 2.

Entendido así, en términos de la categoría de *transaccionalidad*, por un lado, en el primer momento de la situación de interacción se puede observar que cada estudiante concatenó sus acciones con base en: 1) las indicaciones de la tutora ubicadas al inicio de este subespacio de interacción; 2) las aportaciones de otros que derivaban de dichas indicaciones iniciales. Al igual que en el *subespacio 1*, se conformó un hilo de discusión diferente para cada una de las aportaciones donde un estudiante explicaba sus creencias de aprendizaje.

De esta forma, los estudiantes fueron conformando la cadena de significados a partir de las cualidades, de acuerdo con el particular punto de vista de cada uno de ellos, del significado de aprendizaje, así como, de su relación con otros significados guardando estrecha relación con aquellos negociados en el subespacio 1 como conocimiento, interés, satisfacción, entre otros. Esta indagación fue determinante tanto para las categorías del núcleo de *interacción social* como de *aprendizaje*, por lo que, será desarrollada posteriormente. Por ahora, es necesaria su mención porque es el punto de transición entre los dos momentos de la situación de interacción antes mencionados.

Por otro lado, en el segundo momento se identifica que, en primera instancia, la tutora concatena sus acciones a partir de la cadena de significados conformada antes de las 7:32 horas del 25 de octubre de 2016. En este sentido, tomó relevancia para la continuación del hilo de discusión, así como en la concatenación constante y bidireccional a las acciones de los estudiantes en términos de la categoría de *transaccionalidad* a partir de la siguiente aportación a la situación de interacción:

Tutora: *Hola, a partir de lo que van comentando sobre el aprendizaje, voy a ir haciendo algunas preguntas para que podamos ir más allá en la reflexión, les voy a poner negritas en donde considere pertinente....*

Es preciso destacar que, en cada una de sus intervenciones (en total catorce) precisaba directamente de la aportación de quien derivaban sus interrogantes mencionando su nombre. A partir de sus aportaciones, se comienza a dar otra forma tanto a la cadena de significados como a la socio-cognitiva que guía el sentido de la construcción conjunta de los estudiantes. Además, se puede afirmar que se construyó un hilo de discusión diferente para cada una de las preguntas de la tutora.

La concatenación de las acciones de los estudiantes, en el segundo momento de la situación de interacción, se caracterizó por responder a las preguntas realizadas por la tutora o a las construcciones de otros que derivan de ellas. Sin embargo, como se explicará posteriormente, la negociación de significados que se llevó a cabo para cada una de las interrogantes es diferenciada y, en algunos casos, solo se percibieron pocas participaciones aisladas entre sí que responden a estos cuestionamientos.

En suma, como se mencionó anteriormente, al ser la interacción social asincrónica con la posibilidad de visualizar los registros de interacción previos, los estudiantes seleccionaban el hilo de discusión para concatenar sus participaciones independientemente del momento de la situación de interacción. Por esta razón, hubo hilos de discusión con más intervenciones y otras con menos aportaciones. Esta indagación se retomará en otras categorías ya que se aprecian cualidades que permiten distinguir, especialmente en el segundo momento de la situación de interacción, a qué se debió que los estudiantes concatenarán más sus acciones a algunos hilos de discusión que a otros.

En términos de la categoría de *entendimiento* se muestra continuidad en el ordenamiento común de la experiencia entre el subespacio 1, analizado en el apartado anterior, y en el subespacio 2 al compartir una totalidad de conexiones de sentido. En este orden de ideas, ¿cómo se puede observar esta continuidad?, en primera instancia, sobresalta la congruencia entre los significados que negociaron

los estudiantes tanto en sus cualidades como en la relación de éste con otros significados. A continuación, se describe un ejemplo para ilustrar esta afirmación.

Entre las nociones previas destacadas en el subespacio 1, los estudiantes concordaron que los significados de los conceptos aprendizaje y conocimiento se relacionan entre sí e, incluso, este último es uno de los más referidos (véase el Gráfico 1). La continuidad del ordenamiento común de la experiencia se comienza a denotar cuando en la primera aportación del subespacio 2, la Estudiante ER relaciona ambos significados mencionando:

Buenas noches Maestra y compañeros! Espero que todos estén muy bien.

Para mi, aprender es un proceso que dura toda la vida mediante el cual adquirimos conocimientos diversos: ya sean escolares o académicos, valores, comportamientos etc, que al momento de interiorizar y poderlos aplicar logran que ciertas conductas en el ser humano cambien y le permitan lograr un desarrollo integral y que mejore en general. Se puede aprender todos los días y en todo lugar (la escuela, el trabajo, la casa, cuando viajamos, etc) con o sin intención de nuestra parte.

Saludos a todos!

Fuente: Curso *Elementos psicopedagógicos del aprendizaje 2016-2017 de la Licenciatura en Enseñanza del Francés.*

Si bien en las tres intervenciones siguientes que derivan directamente de la aportación anterior no se retoma la relación entre los significados de aprendizaje y conocimiento, sino que los estudiantes puntualizan algunas de las cualidades mencionadas añadiendo elementos (“se puede aprender de todas las personas”) o cualidades (de forma consciente o inconsciente). En la siguiente aportación al foro es la tutora quien cuestiona sobre cómo se relacionan entre sí estos significados como cualidad del aprendizaje:

Tutora: *¿adquisición o construcción? ¿qué implicaciones tiene cada una de estas palabras en lo que significa aprender?*

Con base en estas interrogantes, las participaciones de los estudiantes que prosiguieron continuaron con el establecimiento de una totalidad de conexiones de

sentido al debatir sobre si la cualidad de la relación del significado de aprendizaje con el conocimiento es como adquisición y/o de construcción. Conviene subrayar que la negociación de significados se enfoca en las creencias sobre el aprendizaje sustentadas en su experiencia y, no precisamente, están sustentadas en teorías de aprendizaje debido a que en esta parte del curso aún no han revisado ninguna de ellas.

No obstante, no fue el único hilo de discusión sobre la relación entre los significados de aprendizaje y conocimiento en la situación de interacción. Otro se originó de la siguiente aportación del Estudiante RE al subespacio 2 quien, además, señala que existe articulación entre los subespacios 1 y 2 del  [Actividad 3 Foro: Historia de mis aprendizajes:](#)

Para mi aprender es un proceso humano donde se adquieren conocimientos, ya sean datos, cifras, informaciones, fechas, palabras, idiomas, en sí, se adquiere conocimiento. Este proceso es contrario la adquisición de actividades innatas como caminar, comer, etc., ya que para mi utiliza otra parte del cerebro, lo que permite hacerse de valores, destrezas y habilidades que tienen un valor específico dentro de la sociedad de cada persona y el aprender es parte primordial de la evolución personal y social.

Leyendo el ejercicio anterior todos de cierta manera, relacionamos las mejores experiencias de aprendizaje con el buen uso de técnicas que utilizaron nuestros profesores, así como las malas las vinculamos a la mala practica de la docencia.

Fuente: Curso *Elementos psicopedagógicos del aprendizaje 2016-2017 de la Licenciatura en Enseñanza del Francés.*

A partir de esta aportación, la tutora continúa con el hilo de discusión que ya se estaba conformando entre los estudiantes enfocando, nuevamente, la negociación de significados en la relación entre conocimiento y aprendizaje con la siguiente pregunta, misma que recupera una experiencia compartida en el subespacio 1 (andar en bicicleta):

Tutora: *¿aprender sólo es adquirir conocimiento? ¿no se puede hablar de aprender a caminar o andar en bicicleta, por ejemplo?*

En este sentido, en dos hilos de discusión diferentes dentro de la misma situación de interacción, los estudiantes continuaban con el ordenamiento común de la experiencia enfocando sus construcciones personales sobre cómo se relacionan los significados de aprendizaje y conocimiento. En cada uno de los hilos de discusión se debaten cualidades diferentes sobre la relación entre ellos, no obstante, el significado de conocimiento continúa siendo uno de los más referenciados cuando se habla de aprendizaje.

Como se denota en el ejemplo anterior, se puede afirmar que no solo existe congruencia entre los significados que se negocian en los subespacios 1 y 2, sino que los participantes (especialmente, los estudiantes) continúan con la construcción del ordenamiento común de la experiencia. En términos de la categoría de *entendimiento*, lo que distingue a la negociación de significados en el subespacio 2 es que se profundiza sobre las cualidades del significado y cómo se relacionan con otros significados. En resumen, esta continuidad es la que permite a los participantes compartir una totalidad de conexiones de sentido.

En cuanto a la *presencia social*, se observaron formas diferenciadas en que los estudiantes socializaron su proceso reflexivo de auto indicación en cada uno de los momentos de la situación de interacción antes mencionados. En el primer momento se denotaron las siguientes formas a partir del cual interpretaban el significado de aprendizaje propuesto en las indicaciones iniciales del subespacio 2:

- Aquellos procesos reflexivos encauzados a interpretar de forma individual las cualidades del significado o sus relaciones con otros significados destacadas en una aportación orientada con las indicaciones iniciales del subespacio 2.
- Aquellos procesos reflexivos que conformaron construcciones conjuntas con otros, mismas que derivaban de una aportación articulada con las indicaciones iniciales del subespacio.

En el primer caso, el proceso reflexivo se caracterizó por ser aislado y, generalmente, se mencionaba el nombre de quien realizó la aportación. En seguida,

se presenta la intervención de la Estudiante IA con la finalidad de ilustrar esta situación:

¡Hola Profesora y compañeros!

Comparto mi aportación.

Aprender:

Desde mi punto de vista aprender implica adquirir nuevos conocimientos, habilidades y aptitudes, los cuales se adquieren mediante diversas fuentes y maneras, es decir por diferentes canales, el aprendizaje es un proceso que se genera de manera individual y dependiendo de cada uno, lo que genera que sea un proceso diverso y variado.

Aprender es así mismo una reestructuración interna donde se suman los aprendizajes o conocimientos previos a los nuevos, buscando que encajen y ambos engranen para movilizarlos cuando existe una situación donde se necesiten, es decir en el ambiente práctico, el aprendizaje por lo tanto permite generar soluciones en diferentes situaciones.

Saludos.

Fuente: Curso *Elementos psicopedagógicos del aprendizaje 2016-2017 de la Licenciatura en Enseñanza del Francés.*

Con base en esta intervención, la siguiente aportación estudiante RL quien encauzó su proceso reflexivo a interpretar de forma individual las cualidades del significado o sus relaciones con otros significados destacadas por la Estudiante IA:

Hola **Estudiante IA**

Leyendo tus ideas me di cuenta que son muy parecidas a las mías, concuerdo contigo en varios puntos. Me parece muy interesante y de cierta forma complementario en mi propio análisis lo que comentas sobre la reestructuración interna que significa para cada persona el aprender, me agrada la manera en la que lo expresas "ese ambiente práctico". Y es evidente y explícito darnos cuenta si en verdad aprendimos, cuando utilizamos todos esos conocimientos en cualquier situación. Es como aprender matemáticas, podemos darnos cuenta si en verdad aprendimos (sumar, restar, dividir, etc.) cuando vamos a la tienda y no solo se queda como un conocimiento que aprendimos en la escuela. Como tu creo que el aprender tiene mucho más sentido cuando eso que aprendiste puedes emplearlo en diferentes situaciones de nuestra vida.

SALUDOS.

Fuente: Curso *Elementos psicopedagógicos del aprendizaje 2016-2017 de la Licenciatura en Enseñanza del Francés.*

Algunos procesos reflexivos cuentan con mayor, igual o menor detalle en la construcción propia del significado, sus cualidades y relaciones. Por ejemplo, con menor detalle se encuentran algunas aportaciones que confirman alguna particularidad del significado del proceso reflexivo de otro o agregan una cualidad que no fue considerada en él.

Por su parte, el segundo momento de la situación de interacción se caracterizó porque los procesos reflexivos de los estudiantes se vincularon con las interrogantes realizadas por la tutora o aquellos que derivaban de ellas. De ahí que se pudieron observar dos formas de encauzar sus procesos reflexivos:

- Seleccionar y responder a una o más preguntas realizadas por la tutora en una sola aportación a la situación de interacción.
- Continuar la construcción conjunta que se iba conformando con las aportaciones de otros que derivaban de uno o más cuestionamientos de la tutora.

Cuando sus procesos reflexivos se enfocaban a responder algunas interrogantes de la tutora, se observó que en algunos casos no se conformaron hilos de discusión que derivaran en la construcción conjunta de los estudiantes. Esta particularidad se describirá detalladamente en la categoría de *presencia cognitiva* debido a que se encontró que la forma en que la tutora planteó las preguntas (en una misma aportación a la situación de interacción) influyó en que las construcciones propias de los estudiantes no se articularan entre sí.

Caso contrario, algunas interrogantes que realizó la tutora permitieron la articulación de los procesos reflexivos de los estudiantes para la conformación de la construcción conjunta del significado incluso, en más de uno de los hilos de discusión que derivaron de ellas. La evidencia en el subespacio 2 sugiere que lo que permitió que se lograra la construcción conjunta, es la congruencia de las preguntas de la tutora con la cadena de significados que los estudiantes negociaron en el primer momento de la situación de interacción o desde el subespacio 1.

En suma, la construcción conjunta se conformó cuando en las aportaciones de la tutora se cuestionaba sobre las cualidades del significado que formaban parte del ordenamiento común de la experiencia de los estudiantes en el subespacio de interacción 1 y 2, así como, su congruencia con la cadena de significados que previamente habían conformado en cada una de las aportaciones de sus compañeros. En contraste cuando la interrogante surgió de una cualidad particular que no contaba con estas características, no se logró la construcción conjunta de los estudiantes.

A partir de la afirmación anterior, se analizará ahora el núcleo de *aprendizaje*. Cabe puntualizar que el primer momento de la situación de interacción se caracterizó porque las construcciones propias del significado de los estudiantes se articularon con las indicaciones iniciales del subespacio o como construcciones donde enfatizaban, confirmaban, agregaban, reafirmaban, etc. algunas cualidades del significado de aquella que derivaban con menor, igual o mayor detalle. Debido a que ya se ha profundizado cómo fue la articulación de las construcciones de los estudiantes en el primer momento de la situación de interacción, el análisis se

enfocará en el segundo momento y, específicamente, en desarrollar las particularidades que tuvieron mayor relevancia para las categorías de *presencia cognitiva*, *apropiación* e *internalización*.

Iniciando con la categoría de *presencia cognitiva*, se puede afirmar que existieron formas comunes en que los estudiantes articularon las construcciones de significado propias con la cadena sociocognitiva a partir de las interrogantes de la tutora:

- Respondían directamente a las preguntas realizadas por la tutora en algún momento de la situación de interacción para describir el significado en cuestión, sus cualidades o establecer relaciones entre los significados.
- En una misma aportación, engarzaban su construcción personal del significado con las preguntas realizadas en uno o más intervenciones de la tutora a la situación de interacción.
- Encauzaban en su construcción propia del significado los cuestionamientos realizados por la tutora y las aportaciones de otros a la situación de interacción, por ejemplo, respuestas a las mismas preguntas, descripciones del significado que derivaban de las indicaciones iniciales del subespacio, entre otras.

La evidencia de la indagación realizada apunta que cuando los estudiantes participaron para responder directamente a las preguntas realizadas por la tutora en alguna aportación a la situación de interacción, no siempre sus respuestas se encontraban engarzadas entre sí en sus construcciones propias del significado. Resulta oportuno añadir que, en diversas ocasiones, su desarticulación se caracterizó por el uso de conectores o incisos que permitían separar sus construcciones propias o la cita textual de cada una de las interrogantes y debajo su respuesta.

Generalmente, lo anterior se presentó cuando no existía relación directa entre los significados propuestos para profundizar en las dos o más preguntas de la tutora en una misma aportación. Para ilustrar las dos formas en que las construcciones de los estudiantes a cada cuestionamiento no se encontraban engarzadas entre sí, a

continuación, se muestran las dos aportaciones enfocadas en responder a las siguientes interrogantes *¿qué significa aprender aptitudes? ¿siempre aprender implica una reestructuración interna?* en una sola intervención.

Ejemplo 1. Uso de conectores para separar procesos reflexivos.

¡Hola Profesora!

Desde mi punto de vista aprender aptitudes es modificar nuestra disposición ante lo que se presente, buscando siempre la mejora como persona.

Por otro lado hablar de aprender creo siempre implica una reestructuración puesto que yo considero que aprender es acomodar y hacer que los aprendizajes previos, encajen con los nuevos, lo que va a generar una modificación del conocimiento, y del actuar, creo que cuando aprendemos se debe gracias al acto de metacognición es decir ser conscientes de lo que aprendimos y este proceso siempre es interno.

Saludos

Fuente: Curso *Elementos psicopedagógicos del aprendizaje 2016-2017 de la Licenciatura en Enseñanza del Francés.*

Ejemplo 2. Cita textual de cada una de las interrogantes y debajo la respuesta

Hola Compañeras y compañeros y Maestra.

¿qué significa aprender aptitudes?

Considero que aprender aptitudes está emparejado con habilidades para efectuar actividades con cierta destreza efectiva o positiva. Es una condición que permite tener posibilidades; tener cualidades idóneas o competencias diferentes; por ejemplo: para trabajar en equipo, trabajar bajo estrés o bajo presión; tener aptitudes creativas o dinámicas.

¿siempre aprender implica una reestructuración interna?

Si implica una reestructuración interna porque lo que se aprende nos hace capaces de adaptarnos o sobrevivir a circunstancias positivas o adversas; nos hace tomar decisiones de todo tipo.

Saludos

Fuente: Curso *Elementos psicopedagógicos del aprendizaje 2016-2017 de la Licenciatura en Enseñanza del Francés.*

Es necesario mencionar que estas fueron las únicas aportaciones que derivaron de las preguntas antes mencionadas e, incluso, se puede afirmar que ambas aportaciones no se encuentran articuladas entre sí, sino que representan dos acciones que se concatenan de forma aislada cuyas construcciones propias de los estudiantes se enfocaron en responder a cada uno de los cuestionamientos de la tutora. Al analizar más detalladamente el caso antes citado, conviene subrayar que los significados de aptitudes y reestructuración interna, en términos estrictos, sí pueden estar relacionados con el de aprendizaje. De hecho, como se muestra a continuación, en la construcción personal de la Estudiante XF, de la cual derivaron las interrogantes de la tutora, sí se encuentran relacionados entre sí como cualidades del significado de aprendizaje.

¡Hola Profesora y compañeros!

Comparto mi aportación.

Aprender:

Desde mi punto de vista aprender implica adquirir nuevos conocimientos, habilidades y aptitudes, los cuales se adquieren mediante diversas fuentes y maneras, es decir por diferentes canales, el aprendizaje es un proceso que se genera de manera individual y dependiendo de cada uno, lo que genera que sea un proceso diverso y variado.

Aprender es así mismo una reestructuración interna donde se suman los aprendizajes o conocimientos previos a los nuevos, buscando que encajen y ambos engranen para movilizarlos cuando existe una situación donde se necesiten, es decir en el ambiente práctico, el aprendizaje por lo tanto permite generar soluciones en diferentes situaciones.

Saludos.

Fuente: Curso *Elementos psicopedagógicos del aprendizaje 2016-2017 de la Licenciatura en Enseñanza del Francés.*

Por tanto, las interrogantes de la tutora no propiciaron que se engazarán entre sí ambas interrogantes en las construcciones propias de los estudiantes. Además de que las cualidades del significado *aptitudes y reestructuración interna* que la tutora cuestionó no guardan estrecha relación con la cadena de significados conformada previamente en la situación de interacción. Lo anterior, no permitió la conformación de la construcción conjunta de los estudiantes con respecto a ellas.

Caso contrario cuando las preguntas de la tutora mostraban congruencia con la cadena de significados, se potenció la conformación de la cadena socio-cognitiva detonando la construcción conjunta de los estudiantes ya que, los hallazgos muestran que a partir de ellas se suscitaron las siguientes formas de articulación entre sus acciones:

- Contrastaban sus propias construcciones con las de otros a partir de las similitudes o diferencias en la interpretación de cualidades del mismo significado o de su relación con otros significados.
- Interpretaban las construcciones de otros del mismo significado que derivaban de los cuestionamientos realizados por la tutora en sus propias construcciones.
- Contextualizaban cómo se presentaban las cualidades del significado de la construcción de otro en su propia experiencia, en ciertas situaciones o contextos.
- Ejemplarizaban las cualidades del significado de la construcción de otro en contextos diferenciados o identificando relaciones con otros significados.

En síntesis, las interrogantes de la tutora tomaron relevancia para propiciar o no la construcción conjunta de los estudiantes y, por tanto, de que se llevara a cabo la negociación de significados entre ellos, que sus construcciones personales se presentaran de forma aislada e, incluso, que en estas últimas no se encontraran engarzadas entre sí las respuestas a cada una de las preguntas. Por tanto, no en todos los casos se logró la intención de la tutora para la conformación de la cadena socio-cognitiva de profundizar en las cualidades del significado de la construcción personal de alguien en particular.

Con respecto a la categoría de *apropiación*, es necesario precisar que la negociación de significados en este subespacio no se requería sustentar en teorías de aprendizaje y que, dependiendo de la postura que defienden, definen las cualidades de la relación entre el aprendizaje y el conocimiento por adquisición, construcción, entre otras. En este sentido, aun cuando algunos estudiantes reconocían la existencia de algunas de ellas no se denota su apropiación, sino más

bien refiere a ciertas aproximaciones que pueden ser consideradas nociones previas como se puede ver en la siguiente aportación al subespacio de la Estudiante AB:

Buenas tardes maestra, compañeros:

Entre las distintas teorías existentes sobre como aprendemos, la constructivista dice que aprendemos cuando somos capaces de modificar los esquemas mentales propios, incorporando nuevos elementos. Así vamos reestructurando nuestros conocimientos hasta consolidar todo en un conjunto.

Por lo tanto, si hemos venido diciendo que aprender es apropiarse del conocimiento, en mi opinión, adquisición y construcción no se oponen sino que se completan, ya que adquirir es sinónimo de obtener algo, de apropiarse, que es lo que hacemos al final del proceso que describí al principio.

Saludos.

Fuente: Curso *Elementos psicopedagógicos del aprendizaje 2016-2017 de la Licenciatura en Enseñanza del Francés*.

En esta aportación de la estudiante AB sucede que al momento de articular su construcción personal lo hace con respecto a la construcción conjunta previa a su aportación en la situación de interacción y no con respecto a la teoría constructivista del aprendizaje de la cual reconoce su existencia. Contextualizar este caso, permitirá profundizar en el análisis de la categoría de *apropiación* porque forma parte de la cadena socio-cognitiva que se estaba conformando a partir de las siguientes preguntas de la tutora que cuestionaban la relación de los significados aprendizaje y conocimiento: *¿adquisición o construcción? ¿qué implicaciones tiene cada una de estas palabras en lo que significa aprender?*

Recapitulando lo anterior, la relación entre los significados de aprendizaje y conocimiento forma parte del ordenamiento común de la experiencia del subespacio 1 y 2 e, incluso, las preguntas que la tutora realizó sobre las cualidades de su relación fueron las que más propiciaron la negociación de significados en este

subespacio. Todo parece indicar que las reconstrucciones personales en la cadena socio-cognitiva, los estudiantes identifican que adquisición o construcción son cualidades de la relación entre los significados de aprendizaje y conocimiento.

Al articular con la construcción conjunta que derivaba de la relación entre los significados de aprendizaje y conocimiento sus reconstrucciones personales establecían conexiones de sentido con su propia experiencia, se lograron mapear diferentes cualidades de la relación entre estos significados como adquisición, construcción o apropiación. Sin embargo, en términos estrictos, no distinguieron de forma precisa cuando las cualidades de su relación refieren a cada una de ellas.

Ante estas circunstancias, se puede afirmar que para negociar las cualidades particulares que diferencian la relación entre los significados de conocimiento y aprendizaje como adquisición, construcción o apropiación se requeriría que los estudiantes tuvieran conocimientos previos sobre las teorías de aprendizaje o que ya hubieran apropiado alguna de ellas. Lo anterior debido a que, como se mencionó anteriormente, su relación depende de la postura que defiende cada una de las teorías de aprendizaje.

En contraste, cuando las interrogantes de la tutora sobre las cualidades del significado de aprendizaje se encuentran estrechamente vinculadas con la experiencia, la negociación de significados permitió la intención de profundizar en la cadena socio-cognitiva. Como es el caso de las siguientes preguntas: *¿qué relación hay entre aprender y equivocarse? ¿qué relación hay entre aprender y apropiarse de conocimientos y/o habilidades?*

Con respecto a la primera pregunta, se puede afirmar que la relación entre aprender y equivocarse está estrechamente vinculada a la experiencia, por lo que, la mayor parte de las reconstrucciones personales interpretaban su relación como cualidades del significado de aprendizaje. Asimismo, en una misma aportación (casi en todos los casos) reconocían, identificaban, nombraban o mencionaban ciertas cualidades para articular ambas preguntas en su propia reconstrucción como respuesta.

De esta forma, en las reconstrucciones personales se encontraban engarzadas entre sí las respuestas a las interrogantes de la tutora y, al mismo tiempo, los

estudiantes las articularon con las de otros conformando así la construcción conjunta del significado. Esta afirmación permite comenzar a visualizar una de las particularidades de la categoría de *internalización* porque se denota la forma en que los estudiantes transformaban el significado de aprendizaje con respecto a equivocarse que podría resumirse en la siguiente aportación de la Estudiante YR: *La relación entre aprender y equivocarse es indivisible, mientras exista un aprendizaje puede existir un error.*

Con base en la *internalización* de los estudiantes sobre cómo se relaciona equivocarse con aprender, se puede asegurar que se tratan de abstracciones acerca de cómo han aprendido de los errores dentro y fuera de contextos escolares. Asimismo, que éstas son resultado de la transformación que ha tenido el significado a través de procesos metacognitivos donde los estudiantes interpretan y evalúan sus aprendizajes a partir en su propia experiencia.

Otro ejemplo de *internalización* del significado de aprendizaje es su relación con la vida e incluso en diferentes etapas de la misma. Esta transformación del significado, al igual que en el caso anterior, refiere a abstracciones que han realizado a partir de procesos metacognitivos en los cuales interpretan y evalúan qué y cómo han aprendido a lo largo de su vida dentro y fuera de contextos escolares.

Finalmente, es preciso subrayar que los ejemplos de *internalización* antes mencionados no son abstracciones de procesos metacognitivos que se originaran en este curso, aunque sí se negociaron en este subespacio. En este sentido, su importancia radica en que forman parte de las cualidades que en la construcción conjunta de la definición del significado de aprendizaje que se retoman en el subespacio 3 y como conclusión de lo que negociaron los subespacios 1 y 2. En el siguiente apartado, se analizará detenidamente cómo los construyeron de forma conjunta su definición de aprendizaje.

4.3. Análisis del subespacio: 3. Mis planteamientos sobre el aprendizaje

La finalidad de el subespacio de interacción 3. Mis planteamientos sobre el aprendizaje (a partir de este momento, se referirá como subespacio 3) fue construir de forma conjunta una definición de aprendizaje compartida por los estudiantes. Además de lo anterior, en las indicaciones iniciales que enmarcaron la situación de interacción se puntualizaba que debían plantear lo que para ellos era aprender, discutir sobre lo que debía o no contener una definición de aprendizaje.

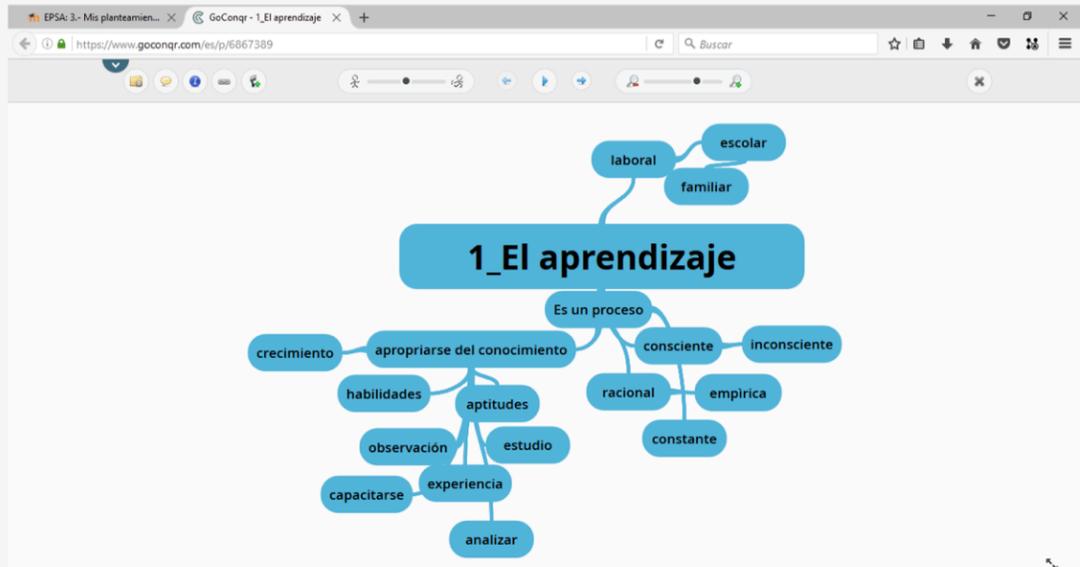
Como se mencionó previamente, esta definición es la conclusión de la interacción social de los estudiantes en los subespacios 1, 2 y 3. Particularmente en la categoría de *transaccionalidad*, se distinguieron dos momentos; en el primero los estudiantes concatenaron sus acciones con aportaciones orientadas a mencionar lo que, según su punto de vista, debía contener la definición de aprendizaje. Mapeando así, los significados que negociarían durante el subespacio 3.

En este orden de ideas, algunos estudiantes realizaron aportaciones cuya intención fue integrar la cadena de significados hasta construir la primera definición preliminar, misma que se detallará en otras categorías. En la siguiente aportación donde la Estudiante SJ plantea la iniciativa de utilizar otros espacios para continuar su construcción conjunta:

Buenas noches compañeros.

En seguimiento a mi mensaje anterior una propuesta para que nuestra definición sea más pertinente y más fácil de armar. Hay algunos conceptos que no sabía cómo acomodar, no duden en agregar o cambiar.

(https://www.goconqr.com/es/mind_maps/6867306/edit)



Fuente: Curso *Elementos psicopedagógicos del aprendizaje 2016-2017* de la Licenciatura en Enseñanza del Francés.

No obstante, la concatenación de las acciones continuó en el subespacio 3 debido a problemas con los permisos de edición que los otros estudiantes tuvieron tanto en la aplicación de GoCongr y, posteriormente, con Google Drive. Es preciso señalar que en esta aportación se denota el primer intento por integrar la cadena de significados conformada hasta el momento pero, como menciona la Estudiante SJ, aún no era posible articular algunos de los significados que se mapearon previamente.

La siguiente definición preliminar compartida por la Estudiante MO fue el punto de transición al segundo momento de interacción donde las acciones de los estudiantes se concatenaron para negociar significados con base en ella:

Aportación con primera definición preliminar de aprendizaje

Les hago una propuesta y ya si gustan le vamos agregando y/o quitando cosas.

Aprendizaje es un proceso individual o social por el cual se adquieren saberes, habilidades y aptitudes con fines prácticos. Su finalidad es la supervivencia, la construcción social y la evolución reflejando cambios significativos de conducta o cognitivos para el bienestar social.

Este proceso se da de manera continua, durante toda las etapas de la vida de manera consciente e inconsciente mediante la observación, la experiencia y el estudio.

¡Saludos!

Fuente: Curso *Elementos psicopedagógicos del aprendizaje 2016-2017 de la Licenciatura en Enseñanza del Francés*.

A partir de esta, los estudiantes comenzaron a concatenar sus acciones para negociar cómo es la relación del aprendizaje con otros significados o las cualidades del significado de aprendizaje que se encuentran o que faltarían en esta definición preliminar. Al concluir la negociación de significados en el segundo momento de la situación de interacción realizaron el anuncio oficial de su definición grupal del significado de aprendizaje.

Tanto en el primer momento como en el segundo de la situación de interacción, la categoría de *entendimiento* se caracterizó por la continuidad de la construcción del ordenamiento común de la experiencia de los subespacios 1, 2 y 3. Esto se puede visualizar en la aportación de la Estudiante RL (véase en el anexo 4) quien realiza un cuadro “con las ideas más importantes de cada uno de los comentarios” donde se muestran las cualidades del significado, así como, sus relaciones con otros significados que se negociaron en los subespacios previos.

Por ejemplo, en la primera definición preliminar, se pueden reconocer cualidades del significado como social, individual y cambio. Así como, su relación con otros significados como la vida, el conocimiento, la conducta y los procesos cognitivos. Posteriormente, en el segundo momento, se debatió sobre cómo son las cualidades del significado y sus relaciones con los otros significados. Como conclusión de la negociación de significados en el subespacio 3, construyeron de forma conjunta la siguiente definición:

Aportación con anuncio oficial de la definición de aprendizaje

Buenas tardes Maestra y compañeros

Me permito hacer el anuncio oficial de nuestra definición grupal:

Aprendizaje: es un proceso individual y social, es continuo porque ocurre durante todas las etapas de la vida, y se da de manera consciente e inconsciente, por el cual se adquieren saberes, habilidades y/o aptitudes, a través de diferentes canales (visual, auditivo, kinésico).

Su finalidad es la obtención de conocimientos para la supervivencia, la construcción social y la evolución, reflejando cambios significativos de conducta o cognitivos en el ser humano.

Fuente: Curso en línea *Elementos Psicopedagógicos del aprendizaje* (2016-2017). Licenciatura en Enseñanza del Francés.

Con ella finalizó el ordenamiento común de la experiencia en la  [Actividad 3 Foro: Historia de mis aprendizajes](#) para la construcción conjunta de esta definición de aprendizaje en la cual, por un lado, en el subespacio 1 se mapearon los significados que los estudiantes negociaron con base en sus propias experiencias de aprendizaje exitosas o no exitosas y en el subespacio 2 profundizaron sobre cómo son sus cualidades del significado aprendizaje y su relación con otros significados. (véase en “Gráfico 1”)

La particularidad de la negociación de significados en el subespacio 3 y, específicamente, en la categoría de *entendimiento*, es que requería de toma de decisiones para la construcción del ordenamiento común de la experiencia y, de esta forma, lograr el establecimiento de una totalidad de conexiones de sentido entre los estudiantes. Es oportuno agregar que cada decisión que se asumiera por el grupo implicaba el cambio de sentido en la definición que iban conformando.

Como se puede observar en la primera definición preliminar (véase en “Aportación con primera definición preliminar de aprendizaje”) dice que el aprendizaje es “un proceso individual o social”, sin embargo, no todos los estudiantes estuvieron de acuerdo en que se separaran sus cualidades. A continuación, se presenta la aportación de la Estudiante AB quien comienza cuestionar sobre el sentido de la definición de aprendizaje cuando se utiliza ambas letras:

Buenas noches compañeros,

Algunas preguntas: ¿Porque usan la "o" en individual o social? Es uno u otro? ¿o son los dos, primero uno y luego otro? en cuyo caso sería "y", ¿no?

Una sugerencia: en lugar de "durante todas las etapas de la vida" podría ponerse "permanente".

Saludos.

Fuente: Curso en línea *Elementos Psicopedagógicos del aprendizaje* (2016-2017). Licenciatura en Enseñanza del Francés.

No solo era cambio de letra de “o” a “y”, sino un punto clave en la negociación de significados a partir de esta aportación donde los estudiantes contrastaron sus puntos de vista. Además, el sentido de la definición cambiaba al colocar cada una de ellas hasta que, como conclusión de negociar, tomaron la decisión en conjunto, de que el aprendizaje es “un proceso individual y social” como se puede observar en “Aportación con anuncio oficial de la definición de aprendizaje”.

El caso anterior permite articular la categoría de *presencia social* ya que los estudiantes socializaron su proceso reflexivo de autoindicación para interpretar cómo cambiaba el sentido de la definición al colocar “o” y al modificarla por “y”. En este punto cabe destacar que, a diferencia de los subespacios 1 y 2 que se caracterizaron por la conformación de diversas cadenas de significados y socio-cognitivas, en este subespacio sólo hubo un hilo de discusión donde se iban enlazando entre sí. Adicional a ello, la interacción social en este subespacio fue, prácticamente, secuencial.

Por esta razón, en términos de la categoría de *presencia social*, las aportaciones realizadas de forma continua permiten visualizar cuáles son las sugerencias de modificación que cada estudiante realiza y, a partir de ellas, cuáles son negociadas para incluir o rechazar su integración en la definición que fueron construyendo durante la situación de interacción. Sin embargo, hay ciertas cualidades que aún sin negociación se incluyeron directamente.

Para ilustrar este caso, se cita a continuación la aportación realizada por la Estudiante IA: *solo cambiaría que el aprendizaje se lleva a cabo por diferentes canales (kinestesico, auditivo y visual)...* y en la que prosigue de ella misma,

socializa su proceso reflexivo de autoindicación integrando lo antes mencionado con la definición que se había construido hasta el momento:

Aprendizaje: es un proceso individual o social, continuo, durante todas las etapas de la vida, de manera consciente o inconsciente, por el cual se adquieren saberes, habilidades y/o aptitudes, a través de diferentes canales (visual, auditivo, kinésico).

Su finalidad es la supervivencia, la construcción social y la evolución, reflejando cambios significativos de conducta o cognitivos.

Fuente: Curso *Elementos psicopedagógicos del aprendizaje 2016-2017 de la Licenciatura en Enseñanza del Francés.*

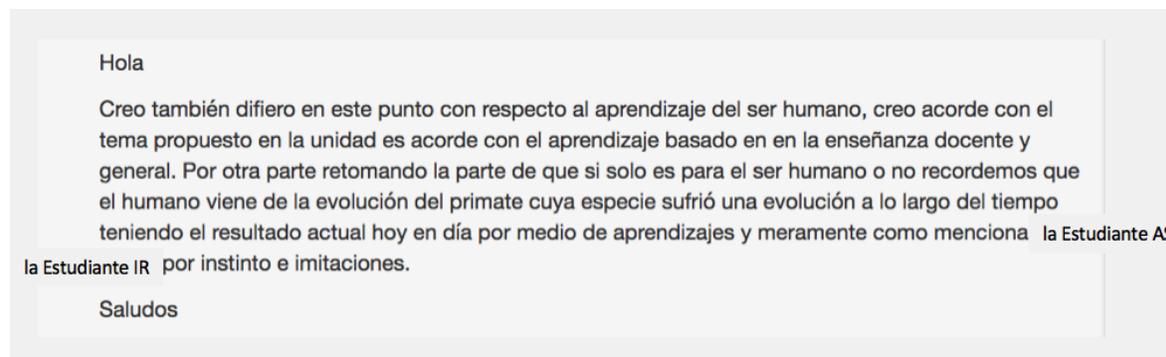
A partir de esta intervención, se continuó incluyendo en las posteriores modificaciones de la definición de aprendizaje “a través de diferentes canales (visual, auditivo, kinestésico)”, sin que se debatiera sobre este punto. La evidencia sugiere que estas cualidades no fueron negociadas en los subespacios anteriores y que sólo agregaban elementos a la definición sin cambiarle el sentido. Caso contrario al de modificar la letra “o” por “y” de la cual se retomó su negociación después de la aportación de la Estudiante IA.

En el ejemplo anterior, en términos de *presencia cognitiva*, se puede afirmar que cada uno de los participantes del subespacio 3 articularon sus construcciones propias del significado de aprendizaje en la cadena socio-cognitiva que se iba conformando. Además, hubo otras participaciones que integraban en la definición conjunta aceptada hasta el momento sus construcciones propias y las de otros. A continuación, se muestra la aportación de la Estudiante MB quien menciona que integra las modificaciones propuestas por las Estudiantes AB, MO, IA y XF:

Aprendizaje: es un proceso individual y social, **es continuo porque** ocurre durante todas las etapas de la vida, y se da de manera consciente **e** inconsciente, por el cual se adquieren saberes, habilidades y/o aptitudes, a través de diferentes canales (visual, auditivo, kinésico).

Su finalidad es la **obtención de conocimientos para** la supervivencia, la construcción social y la evolución, reflejando cambios significativos de conducta o cognitivos **en el ser humano.**

En esta intervención a la situación de interacción, se puede afirmar que no solo se integran las aportaciones de las estudiantes que la Estudiante MB menciona, sino la conclusión de lo que se ha negociado hasta el momento, por ejemplo, en esta ya se encuentra que el aprendizaje es “un proceso individual y social”. En este mismo orden de ideas, al final se agregó “en el ser humano” que, cabe señalar, no era compartido por todos como es el caso del Estudiante LA:



Fuente: Curso *Elementos psicopedagógicos del aprendizaje 2016-2017 de la Licenciatura en Enseñanza del Francés.*

Sin embargo, aún con la aportación del Estudiante LA, la construcción conjunta continuó enfatizando que el aprendizaje es “humano”, lo que sí se retomó en la definición conjunta fue su relación con el significado de “evolución” de una intervención inmediata posterior. Por tanto, se puede aseverar que la construcción propia del significado de cada estudiante no se articuló de forma íntegra a la cadena socio-cognitiva que se fue conformando para la definición conjunta que elaboraron los participantes en el subespacio 3. Es oportuno mencionar que sí se recuperaron cualidades del significado o relaciones con otros significados que fueron mencionadas en ellas.

Otra particularidad de la *presencia cognitiva* en este subespacio es que algunos participantes al no estar totalmente de acuerdo con la cadena socio-cognitiva que se iba conformando para la definición de aprendizaje, aportaban al subespacio 3 los puntos que, de acuerdo a su punto de vista, se requería negociar. Para ejemplarizar esta situación, se muestra la siguiente aportación a la situación de interacción de la Estudiante AB:

Hola compañeros, buenas noches.

Yo creo que es importante analizar esto porque nos permite profundizar en el conocimiento de algo que por lo menos yo, desconocía. Yo no digo que descartemos ya lo que sugirió la Estudiante MO sin embargo los puntos que menciono no me parecen todavía listos para decir que ya tenemos la definición. Retomo mis puntos anteriores:

1. Por ejemplo, en lo que concierne a los fines prácticos, yo creo que hay aprendizajes que no vamos a poder llevar a la práctica, y que sin embargo nos van a servir para comprender ideas importantes o nuestra propia cultura, por lo tanto yo creo que no debemos limitar la definición.
2. Aquí no sé si sea conveniente especificar cuál es el aprendizaje inconsciente y como se lleva a cabo puesto que lo hacemos con el consciente.
3. Esto lo planteo para analizar si debemos poner "o" o "y" porque el aprendizaje primero es individual siempre y después social, ¿o es uno u otro? Según yo debe llevar la conjunción "y",
4. En este punto ya habíamos visto en el foro que el aprendizaje no siempre lleva a las tres finalidades ideales que se plantean, así como tampoco aporta siempre bienestar social, por eso planteo si es necesario ponerlas... o no ponerlas y dejar la definición neutra en ese sentido.

Saludos.

Fuente: Curso *Elementos psicopedagógicos del aprendizaje 2016-2017 de la Licenciatura en Enseñanza del Francés.*

La importancia de esta participación es que la Estudiante AB contextualiza algunas cualidades del significado de aprendizaje que ya se habían negociado en el subespacio 2 como "bienestar social" que sí se encuentra en la primera definición preliminar de aprendizaje y que, posteriormente, fue eliminada de la última construcción conjunta del significado. Asimismo, con la negociación de significados que derivó de ella, también se quitó la cualidad "con fines prácticos" y se modificó, como se mencionó previamente, la "o" por la "y" en lo individual y social, aunque no, precisamente, por la razón que sea primero uno y después del otro.

Con este mismo sentido, en la categoría de *apropiación* que refiere a la reconstrucción personal que realizó cada estudiante del significado de aprendizaje en la cadena socio-cognitiva, se denotan otras definiciones que integran, por ejemplo, los elementos que se puntualizaron en el primer momento de la situación

de interacción, pero de forma diferenciada. Como se puede visualizar en la siguiente aportación de la estudiante RL:

Aprender es una actividad cognoscitiva mediante la cual se adquieren conocimientos, habilidades y aptitudes individuales ya sea por medio de la observación, la experiencia o el estudio. Todo lo que se aprende trae consigo cambios significativos morales e intelectuales que conducen al desarrollo racional que tiene como resultado la construcción y evolución social.

Fuente: Curso *Elementos psicopedagógicos del aprendizaje 2016-2017 de la Licenciatura en Enseñanza del Francés.*

En esta intervención se encuentran cualidades o relaciones entre significados que forman parte de la definición conjunta, pero con un sentido diferente como son “conocimiento”, “habilidades”, “aptitudes”, “cambio” y “evolución”. Asimismo, representa cómo selecciona, evalúa e interpreta cada uno de ellos para establecer conexiones de sentido a partir de sus propios conocimientos, lo cual podría ilustrarse con que su reconstrucción personal inicia con “es una actividad cognoscitiva” que no fue negociada en ninguno de los subespacios 1, 2 y 3.

Aunque deriva de las aportaciones de sus compañeros y de la cadena socio-cognitiva conformada hasta entonces, esta reconstrucción personal que realizó la Estudiante RL es independiente a la que construyeron de forma conjunta en la situación de interacción. Como este ejemplo, hay otros que, incluso corresponden al primer momento de la situación de interacción donde lo que se aprecia son cualidades del significado que fueron negociadas en los subespacios 1 y 2 como se ejemplariza en la siguiente intervención de la Estudiante CP:

Para mí el aprendizaje es el cúmulo de conocimientos adquiridos ya sea por la experiencia o por la actividad racional, con el fin de comunicarse a través de un lenguaje en común para la supervivencia y la construcción social. Por lo tanto, decimos que el aprendizaje de estos conocimientos podemos modificar y cuestionar una y otra vez nuestro entorno.

Aprender es necesario no sólo por la demanda académica, sino, para vivir y evolucionar.

Fuente: Curso *Elementos psicopedagógicos del aprendizaje 2016-2017 de la Licenciatura en Enseñanza del Francés.*

En esta reconstrucción personal se identifica la relación entre los significados “aprendizaje” y “conocimiento” como “adquisición” negociados en el subespacio 2 y “experiencia” correspondiente al primero. Como en el caso anterior, ésta es

independiente de la definición conjunta, aunque conviene subrayar que “para la supervivencia y construcción social” se retomó para ella.

Analizaremos ahora la categoría de *internalización* como transformación de los significados que emanan de la cadena socio-cognitiva en la propia construcción de los estudiantes. Para ello, profundizaremos en la relación entre “aprendizaje” y “cambio” que los participantes asumieron que existía en los tres subespacios de interacción de la actividad  [Actividad 3 Foro: Historia de mis aprendizajes](#). Su relevancia reside en cómo se llegó a la siguiente abstracción que se encuentra en la definición conjunta y que fue negociada en las situaciones de interacción: “reflejando cambios significativos de conducta o cognitivos en el ser humano”.

En primera instancia, se contextualiza que las preguntas que realizó la tutora en una aportación en el subespacio 2 fueron: *¿Siempre aprender implica un cambio? ¿qué relación hay entre aprender y las conductas? ¿Puede hablarse del aprendizaje en algo que no sea conducta?* A partir de estas interrogantes, los estudiantes negociaron sobre cómo se relacionaban estos significados e, incluso, ésta fue mapeada en el subespacio 1.

Con base en la integración de sus conclusiones previas, en este subespacio negociaron partiendo de reconocer que aprender sí implica la cualidad de cambio, pero no, únicamente de conducta, sino también el aspecto cognitivo. Aunado a ello, otra pregunta de la tutora en el subespacio 2 fue: *¿el aprendizaje es un proceso complejo del cerebro?* Si bien no fue una de las interrogantes más negociadas, la mayoría de los estudiantes reconoció que el aprendizaje tenía relación con el cerebro, aunque se puntualizaron también otras cualidades como “intelectual”, “racional”, “mental”, entre otras que podrían estar englobadas en la noción de “cognitivo”.

En este punto, es necesario recalcar nuevamente, que la negociación de significados en los subespacios de la  [Actividad 3 Foro: Historia de mis aprendizajes](#) no está sustentada en teorías de aprendizaje, por tanto, se refiere únicamente a interpretaciones que los propios estudiantes realizan del significado a partir de su

experiencia o sus creencias. Tomando en cuenta lo anterior, durante el primer subespacio se mencionó en variadas ocasiones la cualidad de “Experiencia significativa/ aprendizaje significativo” (véase en el “Gráfico 1”) En el subespacio 3, en una de sus aportaciones la Estudiante AP recupera esta cualidad mencionando lo siguiente:

Buenos días compañeros:

Estoy de acuerdo con los elementos que mencionan, considero que podríamos agregar la palabra "significativo", ya que el aprendizaje para marca una pauta antes y después en el ser humano sobre cualquier cosa que conozca. Considero que esta palabra abona a la frase "lo que bien se aprende jamás se olvida"

Saludos

Fuente: Curso *Elementos psicopedagógicos del aprendizaje 2016-2017 de la Licenciatura en Enseñanza del Francés.*

Aunque no es la primera ni la única intervención en el subespacio 3 que argumenta la noción de “significativo” como cualidad del aprendizaje, su importancia radica en que es el sentido que se integra a la definición conjunta y, además, está estrechamente vinculada con lo que se negoció en el subespacio 1 que se enfocó en experiencias de aprendizaje. La aportación antes mencionada considera la relación del aprendizaje con el significado “ser humano”, misma que todos los participantes asumen que existe.

Si bien, para algunos participantes, como se mencionó previamente, el aprendizaje no es solo humano, sino que retomando la aportación de la estudiante MO en el subespacio 3: *los animales también aprenden*. En contraste, como puntualizan otros estudiantes los animales responden a estímulos o por instinto, por lo cual, la evidencia en los tres subespacios de interacción de la  [Actividad 3 Foro: Historia de mis aprendizajes](#) confirma que en la mayoría de las construcciones propias y conjuntas realizadas sobre el significado de aprendizaje están estrechamente relacionado con el ser humano e, incluso, la definición a la que llegaron como conclusión de su interacción social la destaca.

En suma, se puede afirmar que en el subespacio 3 existió la presencia de las categorías propuestas tanto del núcleo social (transaccionalidad, entendimiento y presencia social) como de aprendizaje (presencia cognitiva, apropiación e internalización). Asimismo, que cada una de ellas se encontraba articulada con la

negociación de significados que los estudiantes realizaron en los subespacios de interacción 1 y 2. Con base en el análisis expuesto hasta este momento, en el siguiente apartado se expondrán las conclusiones que derivaron de él.

4.4. Conclusiones

Con el análisis que se realizó al proceso de interacción efectuado por los estudiantes en el bloque I del módulo “Elementos psicológicos del aprendizaje”, se puede concluir que para analizar la negociación de significados en los cursos en línea es necesario, en primera instancia, ubicar los espacios de interacción donde los participantes del curso interactúan de forma continua. Pero no es suficiente, ya que si el diseño educativo que enmarca la situación de interacción se encuentra aislado se limitarían los resultados de la indagación tanto en el núcleo de interacción social como de aprendizaje.

Particularmente, para el análisis de las categorías de *entendimiento*, *apropiación* e *internalización* se requiere observar cómo es que se van conformando, relacionando y transformando en distintos espacios de interacción grupal. De esta forma, para lograr visualizar una totalidad de conexiones de sentido (*entendimiento*) en la construcción del ordenamiento común de la experiencia, es indispensable que, además, estos espacios estén engarzados entre sí a partir del diseño educativo.

Específicamente, en la categoría de *entendimiento* es necesario que la indagación permita distinguir cuáles cualidades de los significados o sus relaciones con otros permanecen en el ordenamiento común de la experiencia y, cómo es que éstas se negocian hasta concebirse como una totalidad de conexiones de sentido. En caso contrario, lo que se visualizaría, en el mejor de los casos, serían diferentes ordenamientos comunes de la experiencia en cada uno de los espacios de interacción que se encuentran desarticulados entre sí.

Lo mismo sucede cuando se pretende observar cómo se transforman los significados que emanan de las cadenas socio-cognitivas en la situación de interacción en la construcción propia de los sujetos (*internalización*). Para ejemplarizar esta situación se puede tomar el caso del subespacio 1. Si el análisis

de la negociación de significados se hubiera concluido allí, lo único que se observaría es el mapeo de las nociones previas del significado de aprendizaje a partir de experiencias exitosas o no de aprendizaje.

Uno de los hallazgos, que se puntualizó en variadas ocasiones, es que la situación de interacción en el subespacio 1 permitió que en la negociación de significados de los subespacios posteriores se profundizara en las cualidades del aprendizaje, así como, de sus relaciones con otros significados. Además, de que funge como punto de partida para la definición que los estudiantes realizaron de forma conjunta en el subespacio 3.

En este mismo sentido, la categoría de *apropiación* estaría restringida al analizar solo un espacio de interacción o más que no se encuentren engarzados entre sí. Recordemos que esta refiere a la reconstrucción personal que realiza el sujeto en la cadena socio-cognitiva en la cual selecciona, evalúa e interpreta el significado y establece conexiones de sentido con su propia experiencia a partir de sus conocimientos, habilidades, actitudes e intereses.

La categoría *apropiación* es otro caso ilustrativo porque, por un lado, la forma en que el sujeto selecciona, evalúa e interpreta el significado en la situación de interacción depende de las cadenas socio-cognitivas que se hayan conformado hasta ese momento. Tomando como ejemplo el subespacio 2 donde la tutora propició que se profundizara en algunas cualidades del aprendizaje o sus relaciones con otros significados a través de ciertas interrogantes.

Aun cuando hubo hilos de discusión con mayor o menor negociación, cada selección para contestar los cuestionamientos de la tutora o para continuar la construcción conjunta que derivaba de estos, implicaba formas diferenciadas de evaluar e interpretar el significado con respecto a la cadena socio-cognitiva que se conformó para cada interrogante. Por tanto, con cada evaluación e interpretación establecía diferentes conexiones de sentido a partir de sus conocimientos, habilidades, actitudes e intereses.

Con base en las afirmaciones anteriores, no es preciso inferir que en las categorías de *transaccionalidad*, *presencia social* y *presencia cognitiva* no se requiere que los

espacios de interacción se encuentren engarzados entre sí, sino todo lo contrario, esta condición es indispensable para dar sentido a las cosas⁵ a partir de la articulación de los hilos de discusión con la concatenación constante y bidireccional entre los actos de los emisores y receptores (*transaccionalidad*).

Añadiendo que fue posible observar la participación constante las Estudiantes AB, RL, MO, XF, RG y AS en los tres subespacios de interacción de la  [Actividad 3 Foro: Historia de mis aprendizajes](#) cuyas aportaciones a la situación de interacción fueron esenciales para las categorías de *entendimiento* y *presencia cognitiva* (ésta se desarrollará más adelante). Asimismo, que en el subespacio 1, la experiencia no exitosa de aprendizaje de la Estudiante SJ comenzó a guiar el sentido de la negociación de significados ya que, la mayoría de las intervenciones que prosiguieron describían como se presentaban las mismas u otras cualidades de connotación negativa en otros contextos, con otras características, etc.

En cuanto a la categoría de *presencia social*, para que el sujeto defina las cosas a las que se enfrenta e interprete su significado para actuar con respecto a él socializando su proceso reflexivo, la categoría de *entendimiento* funge como parteaguas porque en la situación de interacción a lo que se enfrenta el estudiante es la construcción del ordenamiento común de la experiencia en la que ha contribuido o que han establecido otros. De esta forma, la socialización de su proceso reflexivo, generalmente, está relacionado con la cadena de significados y socio-cognitiva que se está conformando en la situación de interacción. Los estudiantes socializaron sus procesos reflexivos de forma diferenciada en cada uno de los subespacios no solo por las instrucciones iniciales que enmarcaban lo que negociarían, sino también, debido que en la situación de interacción propiciaba ciertas cualidades.

Ejemplarizando la afirmación anterior, si el proceso reflexivo del estudiante en el subespacio 3 se enfocaba en describir una experiencia exitosa o no de aprendizaje, ésta no se articularía con la cadena socio-cognitiva que se conformaba en él. Lo

⁵ Como se mencionó en el capítulo 1, el concepto cosa es "todo aquello que posibilita la creación de significado" (Serrano, 2016).

mismo, si fuera el caso contrario si el participante en el subespacio 1 no engarzaba en su proceso reflexivo lo que él consideraba que era aprendizaje con la descripción propia o de otro de la experiencia de aprendizaje, éste sería aislado y no correspondería ni siquiera al ordenamiento común de la experiencia (*entendimiento*).

En lo que refiere a la *presencia cognitiva* cuyo énfasis se encuentra en la articulación de las construcciones de significado propias de cada sujeto en las cadenas socio-cognitivas a partir de la cual ordena su experiencia en el proceso interpersonal. Se puede inferir que la forma en que los estudiantes articularon sus construcciones propias del significado de aprendizaje difiere entre sí, pero, en general, se entrelazan con las cadenas de significados que se negociaron y las socio-cognitivas que se conformaron en las situaciones de interacción.

Como se puntualizó en el subespacio 3 en el cual se construyó de forma conjunta la definición de aprendizaje, sin embargo, ninguna de las aportaciones que socializaban los procesos reflexivos con respecto a este significado fue íntegra. Su articulación fue diferenciada; de algunas aportaciones se negociaron ciertas cualidades para cambiar el sentido que guiaba la construcción; de otras se citaban relaciones con otros significados, pero no, precisamente, como lo había planteado quien lo propuso; hubo quien en su proceso reflexivo integró aportaciones de otros o lo que se había negociado previamente, entre otras.

Con base en el análisis de la indagación realizada en la  [Actividad 3 Foro: Historia de mis aprendizajes](#), en primer lugar, se puede asegurar que sí se negociaron significados en los tres subespacios de interacción y la existencia de su continuidad en las situaciones de interacción que acontecieron en cada uno de ellos. En segundo lugar, mientras los estudiantes negociaban significados se presentaron tanto las categorías que se propusieron del núcleo de análisis *interacción social* y de *aprendizaje*. Agregando que la evidencia denota que estos núcleos se encuentran articulados entre sí, por lo cual, no es posible separarlos porque restringiría la conformación tanto de las cadenas de significados como de las cadenas sociocognitivas.

Otro elemento de particular relevancia en el análisis de la negociación de significados es que propicia procesos metacognitivos que, aunque no precisamente refieren a lo aprendido en el curso, permiten a los estudiantes dar sentido a su formación profesional o, en este caso, sobre cómo superaron las dificultades a las que se enfrentaron al aprender una segunda lengua, cuáles son las cualidades de su experiencia que favorecieron su aprendizaje, entre otros. Tomando en cuenta que el programa de Licenciatura en enseñanza del francés está enfocado en que los estudiantes desarrollen procesos de pensamiento superior como la abstracción, la síntesis, entre otros., mismos que se ponen en juego al negociar significados con otros y construir de forma conjunta, por ejemplo, una definición de aprendizaje.

Finalmente, otra forma en que se refiere a procesos metacognitivos es el establecimiento de metas para su formación profesional, en el caso analizado en este capítulo, cuando negociaron en el subespacio 1 el significado *ser docente* a partir de las experiencias de aprendizaje exitosas o no exitosas propia o de otro e incluso, con la conformación de construcciones conjuntas. En este sentido, se destacaron metas sobre cómo actuar para propiciar las cualidades de connotación positiva y cómo no hacerlo para evitar las cualidades de connotación negativa del significado en su propia práctica profesional actual o futura.

REFLEXIONES FINALES

Para iniciar las reflexiones finales que derivan de la presente indagación es necesario enfatizar que la educación en línea es parte de la realidad educativa en las universidades públicas en México. Lo anterior, de ninguna manera, puede interpretarse como resultado implícito de la implementación de las TIC ni, tampoco, como continuación de la educación a distancia. Aun cuando en ambas perspectivas es posible ampliar la cobertura de las instituciones de educación superior.

Al ser parte de la realidad educativa mexicana, la educación en línea se enmarca dentro de un contexto donde se intersectan cuatro procesos simultáneos: la institucionalización del poder, la escolarización en masas, la epistemología social y el desarrollo tecnológico. Ante esta situación, las prácticas educativas en las instituciones de educación superior ya no se enmarcan únicamente dentro de sus muros sino, también, aquellas que se llevan a cabo en un determinado *software social*.

Desde la institucionalización del poder, cabe subrayar que la educación en línea se presenta como una alternativa viable para la transición a la sociedad del conocimiento e, incluso, forma parte de los lineamientos de organismos internacionales que repercuten en las políticas públicas que orientan el rumbo de la educación en México. Asimismo, es un criterio de calidad para las sociedades y se representa como una opción eficiente y eficaz para ampliar la cobertura educativa de las universidades.

En las universidades públicas en México se han reinterpretado al contexto local estas exigencias globales que recaen en ellas. Sin embargo, aún se encuentran ambigüedades que no corresponden con la educación en línea. Por lo cual, es indispensable la conformación de marcos legales, normativos y lineamientos de regulación que orienten la toma de decisiones de los diferentes actores que sean congruentes sus prácticas educativas.

La importancia de su consolidación radica en que las prácticas educativas de la educación en línea cuentan con cualidades propias que las diferencian de la educación abierta o a distancia. Al reconocer la educación en línea como realidad educativa de las universidades públicas en México, se asevera que en sus prácticas permean lo ontológico, lo epistemológico, lo tecnológico y lo social, así como, que están mediadas por un determinado *software social*.

En primer lugar, se puede afirmar la necesidad de la consolidación del paradigma educativo de la educación en línea a partir de categorías ontológicas que permitan comprender el ser y acontecer de sus prácticas educativas. Desde esta perspectiva, la apuesta gira en torno a aquellas que permitan la interrelación entre los dos núcleos de análisis propuestos en la presente tesis la interacción social y el aprendizaje.

Con la afirmación anterior, se enfatiza que las categorías ontológicas que requiere el paradigma de la educación a distancia tendrían que partir de la negociación de significados, mismas que marcarían pautas para su objetivación desde la gestión y diseño educativo de los ambientes de aprendizaje. Si el foco se ubica en cómo los sujetos construyen y negocian significados que influyen en el aprendizaje, se podrían situar sus acciones en espacios de interacción que propicien la conformación de actos comunicativos plenos entre los participantes, lo cual permitirá que den sentido a sus prácticas educativas en la interacción social constante del curso en línea.

En segundo lugar, el posicionamiento epistemológico toma relevancia porque refiere la forma de explicar el conocimiento y, en la escolarización de la educación en línea, la manera en que éste es aprendido y enseñado. Como se puntualizó en la presente indagación, al posicionar el conocimiento como construcción social y situada se hace hincapié, nuevamente, en la negociación de significados tanto para objetivarla en los ambientes de aprendizaje como en las prácticas educativas que se llevan a cabo en ellas.

Aunado a lo ontológico y epistemológico, se encuentra lo tecnológico que permea la educación en línea. Su relevancia, y específicamente del *software social*, es que en él se objetivan las concepciones ontológicas, epistemológicas y pedagógicas que han negociado quienes lo desarrollan, los que gestionan y/o diseñan los ambientes de aprendizaje, así como, de los especialistas que definen el *currículum* de la institución de educación superior. Añádase que al enmarcar de esta manera las acciones de los sujetos, es indispensable que las características socio-técnicas del *software social* permitan y toleren las prácticas educativas de la educación en línea.

Desde el diseño educativo y la gestión de los ambientes de aprendizaje es imprescindible que se anticipen acciones, movimientos e interacciones de los sujetos en entornos y espacios de los ambientes de aprendizaje que se encuentren articulados entre sí. Con base en los resultados de la presente investigación, la negociación de significados es limitada cuando no existe continuidad entre las situaciones de interacción de los participantes tanto en el núcleo de análisis de interacción social como de aprendizaje.

Propiciar la negociación de significados entre los sujetos, supone el énfasis en lo social de las prácticas educativas de la educación en línea. Pero, no cualquier tipo de interacción social, sino aquella que permita la conformación de actos comunicativos plenos entre los participantes a partir de la *transaccionalidad* de sus acciones, la construcción de una totalidad de conexiones de sentido (entendimiento) y la socialización de sus procesos reflexivos en el cual los sujetos interpretan el significado de lo que se negocia en los espacios de interacción para actuar con respecto a él (presencia social). Al situar la interacción social en cursos en línea de las universidades públicas en México, su engarce con el núcleo de análisis de aprendizaje es primordial.

Para engarzar estos dos núcleos de análisis, se precisó la articulación de algunas premisas básicas la tradición interaccionista simbólica (de las ciencias sociales) con el constructivismo social. De este modo, se entiende que en el aprendizaje se interrelacionan los procesos interpersonales (interpsicológicos) e intrapersonales (intrapsicológicos) donde la construcción de significados de cada sujeto se articula

con las cadenas de significados y socio-cognitivas que se van conformando en la situación de interacción con otros.

Si bien en algunos diseños educativos de cursos en línea se vislumbra que los participantes interactúen entre ellos en los espacios de interacción, éstos están centrados en el abordaje del contenido temático. Por ello, cuando se realizan estudios basados en el análisis del contenido de los procesos de construcción del conocimiento, éstos no alcanzan niveles altos en educación superior (generalmente, se encuentran en el primero o segundo). La evidencia de este trabajo sugiere que esto sucede porque los estudiantes no cuentan con conocimientos previos apropiados e interiorizados que permitan altos grados de abstracción, en términos cognitivos.

En este sentido, es primordial que el diseño educativo de los espacios de interacción en los ambientes de aprendizaje se concentre en la apropiación e interiorización de significados mediante el desarrollo de procesos metacognitivos entre los participantes. Únicamente, en interacción constante con otros es posible reflexionar sobre nuestros propios aprendizajes, contrastarlos con los de otros, establecer metas en su práctica profesional (presente y futura) y asignar sentido a su formación, entre otras, a partir de su propia experiencia.

De ninguna forma se sugiere que la objetivación de estos procesos metacognitivos en los ambientes de aprendizaje sea suficiente para que se desarrollen en los participantes tanto entre los estudiantes como de éstos con el docente. La importancia de este último es que guía la construcción y negociación de significados en los espacios de interacción para la conformación de una totalidad de conexiones de sentido, la interrelación de los procesos intrapersonales e interpersonales y la articulación de las construcciones de los estudiantes en concordancia con las cadenas de significados o socio-cognitivas que, a su juicio requiere ser profundizado.

Entendida así la negociación de significados, aún es ineludible que las metodologías y técnicas utilizadas para su estudio permitan visualizarla como proceso continuo y de constante interacción social que influye en el aprendizaje de los sujetos en los cursos en línea. De esta forma, la etnografía virtual puede aportar pautas para la documentación, registro y análisis que permitan comprender el acontecer de las prácticas educativas en la educación en línea.

A diferencia de otros enfoques, la etnografía virtual quita el foco de la negociación de significados únicamente en el contenido que se está abordando en el curso para comprenderla como práctica educativa que lleva a cabo un determinado grupo social. Es oportuno subrayar que cuando lo que negocian los sujetos gira en torno a los temas del curso, en muchos de los casos se desconocen o se obvia la conformación de grupos sociales en los ambientes de aprendizaje.

Durante todo un proceso formativo, no hay que olvidar que lo que negocian los sujetos son aquellos significados, al menos se mapean la mayoría de ellos, que permiten compartir una totalidad de conexiones de sentido a partir de las cuales comprenden su propia realidad. Estos significados no son únicamente disciplinares, sino que están situados y toman sentido por el grupo social en los que y por los que fueron creados.

Para finalizar, será inexcusable la construcción de categorías para explicar la construcción conjunta del conocimiento desde la negociación de significados de los sujetos de los cursos en línea. Así como, la creación de los instrumentos y criterios de evaluación que sean congruentes con la forma en que los sujetos construyen de forma conjunta los significados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez, A., y Del Rio, P. (1978). Educación y desarrollo; la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo. En M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, y E. Souberman, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Lev S. Vigotsky* (págs. 93-119). Barcelona: Grijalbo.
- Anderson, T., y Dron, J. (2011). Tecnologías para el aprendizaje a través de tres generaciones de pedagogía a distancia mediada por tecnologías. *Revista mexicana de bachillerato a distancia, año 3(6)*, 136-154.
- ANUIES. (2000). *Plan Maestro de Educación Superior: Abierta y a Distancia*. México: ANUIES.
- ANUIES, SINED. (2016). *Diagnóstico de la Educación Superior a Distancia 2015*. México: ANUIES, Dirección de Producción Editorial : Sistema Nacional de Educación a Distancia.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Madrid: Hora.
- Barrón Soto, H. (2008). *Educación a distancia en México: Narrativa de una historia silenciosa*. México: UNAM.
- Berger, P. (1969). *El dosel sagrado. Elementos para una sociología de la religión*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- Bustos Sánchez, A. (2011). *Presencia docente distribuida, influencia educativa y construcción del conocimiento en entornos de enseñanza y aprendizaje basados en la comunicación asíncrona escrita (tesis doctoral)*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Cabero Almenara, J., y Cejudo Llorente, M. C. (2007). La interacción en el aprendizaje en red: uso de herramientas, elementos de análisis y posibilidades educativas. *RIED, 10(2)*, 97-123.
- Camejo, A. (2006). La epistemología constructivista en el contexto de la post-modernidad. *Revista crítica de las Ciencias Sociales y Jurídicas, 14(2)*.
- Chan Núñez, M. E. (2012). Educación a distancia y virtualidad: hacia una visión ecosistémica de los entornos digitales. En M. Moreno Castañeda, *Veinte*

visiones de la educación a distancia (págs. 351-395). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

- Chan Nuñez, M. E. (2004). Tendencias en el diseño educativo para entornos de aprendizaje digitales. *Revista Digital Universitaria*, 5(10), 1-26.
- Casas Guerrero, R., y Dettmer González, J. A. (2008). Sociedad del conocimiento, capital intelectual y organizaciones innovadoras. En R. Casas Guerrero, y J. A. Dettmer González, *Instituciones, sociedad del conocimiento y mundo del trabajo* (págs. 1-45). México: FLACSO-México.
- Ceja Juárez, G. I. (2015). *Procesos discursivos e interacción en ambientes virtuales de aprendizaje. Exploración de foros académicos*. México: UNAM.
- Chiecher Costa, A. C. (2013). Interacciones entre alumnos en entornos mediados por TIC. Un análisis de la dimensión social de los intercambios. *RIED*, 16(1), 85-107.
- Chiecher Costa, A. C., y Donolo, D. S. (2013). De diálogos e intercambios virtuales. La dimensión social y cognitiva de las interacciones entre alumnos. *RUSC*, 10(2), 37-53.
- Coll, C., y Engel, A. (Octubre de 2014). Making meaning through joint activity in Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL) settings: The interplay between content-related and activity-related talk. *Anales de psicología*(30), 818-831.
- Coll, C., De Gispert, I., y Rochera, M. J. (2010). Tópicos y cadenas: una aproximación al análisis de la construcción conjunta de significados en foros de conversación en línea. *Cultura y Educación*, 22(4), 439-454.
- Costa, A., y Domènech, G. (2002). Historia y epistemología de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 20(1), 159-165.
- Crovi Druetta, D. (2009). Educación a Distancia hoy: el reto de repensarse . En L. M. Garay Cruz, *Tecnologías de información y comunicación: Horizontes interdisciplinarios y temas de investigación* (págs. 111-132). México: UPN.
- Crovi Druetta, D. (2016). Capítulo I: Juventudes y cultura digital. Las redes sociales como espacio de interacción. En D. Crovi Druetta, *Redes sociales digitales: lugar de encuentro, expresión y organización para los jóvenes* (págs. 19-40). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cubero Pérez, R. (2003). Elementos básicos para el constructivismo social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 43-61.

- Cubero Pérez, R., Cubero Pérez, M., Santamaría Santigosa, A., de la Mata Benítez, M. L., Ignacio Carmona, M. J., y Prados Gallardo, M. d. (Mayo-agosto de 2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*(346), 71-104.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: GRAÓ.
- De la Cruz Mendoza, M. d. (2005). *Ambientes Virtuales de Aprendizaje: La comunicación en bits (tesina de licenciatura inédita)*. México: UNAM.
- Eisner, E. (1998). ¿Qué hace cualitativo a un estudio? En E. Eisner, *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa* (págs. 43-58). Barcelona: Paidós.
- Gálvez-Díaz, V. (2013). Procesos de negociación de significados mediante herramientas colaborativas de internet. *RIES*, 4(11), 100-123.
- Galeano Sánchez, B. R. (2015). *Procesos comunicativos de los ambientes virtuales de aprendizaje en la Universidad del Tolima*. Tolima: Universidad del Tolima.
- García Carrasco, J., y Álvarez Cadavid, G. M. (2008). Reconfiguración como sujetos de comunicación: implicaciones para los ambientes virtuales con fines educativos. *RUCS*, 5(2), 5-15.
- García Aretio, L. (1999). Historia de la educación a distancia. *Ried*, 2(1), 8-27.
- García Aretio, L. (2002). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- García Aretio, L. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.
- García Martínez, V., y Aquino Zúñiga, S. P. (2010). La aplicación de un modelo de evaluación en modalidades a distancia. El caso de programas de ciencias económico-administrativas. (U. d. Guadalajara, Ed.) *Apertura. Revista de innovación educativa*, 2(1).
- Gutiérrez Leyton, A. E. (2005). *La comunicación didáctica en los espacios electrónicos de aprendizaje de la educación a distancia*. Michoacán, México: CREFAL.

- Hendriks, V., y Maor, D. (2004). Quality of Student's Communicative Strategies Delivered Through Computer-Mediated Communications. *Journal of Interactive Learning Research*, 15(1), 5-39.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.
- Ibarra Colado, E. (2002). La "nueva universidad" en México: transformaciones recientes y perspectivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 4(14), 75-105.
- Kaiser, R. (1994). La entrevista centrada en la narración en el campo de la investigación educativa. Caracteres, aplicación y evaluación. *Educación*, 50.
- Krüger, K. (2006). El concepto de "Sociedad del conocimiento". *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, XI(683).
- Lennon del Villar, O. (2006). Interaccionismo simbólico y educación. *Revista electrónica Diálogos educativos*, 6(12), 29-46.
- Ley General de Educación, Diario Oficial de la Federación (13 de julio de 1993). México: Cámara de Diputados de H. Congreso de la Unión. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_190118.pdf
- Makino, Y. (2015). Assessment of Learning Outcomes of Knowledge Construction: Criteria for Process and Product of Knowledge Advancement. *EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology*, 2015(1), 210-219.
- Marcelo García, C., y Perera Rodríguez, V. H. (2007). Comunicación y aprendizaje electrónico: la interacción didáctica en los nuevos espacios virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación*, 381-429.
- Martínez, M., Briones, R., Safont, R., Hernández, L. y Segura, C. (2005). *Licenciatura en Enseñanza del Francés. Plan de estudios 2015*. UPN.
- Martínez Muñoz, S. F. (2007). Una explicación del cambio tecnológico basada en el concepto de dependencia de trayectoria. *Filosofía*, XLV(115/116), 25-40.
- Moreira, M. A. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. En M. A. Moreira, M. C. Caballero, y M. L. Rodríguez, *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo* (págs. 19-44). España: Burgos.

- Moreno Castañeda, M. (2015). La Educación Superior a Distancia en México Una propuesta para su análisis histórico. En J. Zubieta García, y C. Rama Vitale, *La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria* (págs. 3-16). México: UNAM.
- Mroz, A. P. (2012). Nature of L2 negotiation and co-construction of meaning in a problem-based virtual learning environment: A mixed methods study (tesis inédita de grado). *Universidad de Iowa*, 256.
- Olivera Rivera, E. (2006). La escuela pública como representación simbólica popular. Una lectura interpretativa desde el interaccionismo simbólico en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*(40/4).
- Parra Castrillón, E., Londoño Giraldo, E., y Ángel Franco, M. B. (2007). *Educación Virtual: Escenarios para la Afectividad y la Convivencia*. Medellín: Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Pena-Shaff, J. B., y Nicholls, C. (2004). Analyzing student interactions and meaning construction in computer bulletin board discussions. *Computers and Education*, 42(3), 243-265.
- Peña Sanchez, J. A. (2010). La concepción filosófica de lo virtual. *Revista Colombiana de educación*, 118-139.
- Pérez Alcalá, M. d. (Octubre de 2009). La comunicación y la interacción en contextos virtuales de aprendizaje. *Apertura*, 1(1).
- Pérez Salazar, G. (10 de Octubre de 2006). El determinismo tecnológico: una política de Estado. *Revista Digital Universitaria*, 7(10).
- Pérez Salazar, G. (2009). *Internet como medio de comunicación (tesis inédita de maestría)*. México, México: UNAM.
- Pons Díez, J. (2010). La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: una revisión histórica. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 9(1).
- Popkevitch, T. S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas* (Tercera ed.). Madrid: Morata.
- Quintanilla, M. Á. (2005). *Tecnología: un enfoque filosófico y otros ensayos de filosofía de la tecnología*. México: FCE.
- Ridruejo Alonso, P. (1982). Prólogo. En H. Blumer, *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Barcelona: Hora S.A.

- Robertson, R. (2003). Glocalización: tiempo-espacio y homogeneidad heterogeneidad. *Cansancio del Leviatán : problemas políticos de la mundialización*, 261-284.
- Sánchez-Upegui, A. A. (2009). Nuevos modos de interacción educativa: análisis lingüístico de un foro virtual. *Educación y Educadores*, 12(2), 29-46.
- Salas Madriz, F. E. (2002). Epistemología, educación y tecnología educativa. *Educación*, 26(1), 9-18.
- Senior Canela, F. A. (2004). Nuevos Paradigmas para la educación en línea. *Encuentro Internacional De Educación A Distancia*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Serrano Castañeda, J. A. (2016). Interaccionismo simbólico. En A. M. Salmerón Castro, B. F. Trujillo Reyes, A. Del Huerto Rodríguez, y M. De la Torre Gamboa, *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. México: Fondo de Cultura Económica, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Serrano Castañeda, J. A. (2016). Sesión de la materia Teoría educativa del 20/09/2016. *Sobre el desarrollo histórico del interaccionismo simbólico*. México: UPN.
- Serrano, J. A. (2014, en prensa). Interaccionismo simbólico. En e. a. Salmerón, *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la educación*. México: UNAM.
- Siems, G. (2006). *Conociendo el conocimiento* . Nodos Ele.
- Suárez Gómez, L., y García Pelayo, M. (2012). Producción de sentido y exploración de significaciones. En R. Mier Garza, L. Suárez Gómez, M. García Pelayo, E. Roa Lucio, y L. M. Garay Cruz, *Ensayos de comunicación, educación y tecnología* (págs. 16-29). México: UPN.
- Tobón Lindo, M. I. (2003). Acción comunicativa y educación virtual. *Ciencias Humanas*, 9(32), 151-162.
- Torres León, M., y López Enríquez, C. (2015). Modalidades, sistemas y opciones educativas en México, ¿es posible un acuerdo de bases conceptuales? En J. Zubieta García, y C. Rama Vitale, *La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria* (págs. 17-32). México: UNAM.
- Torres Velandia, A. (Septiembre de 2000). La educación virtual: un nuevo paradigma de la educación superior a distancia. *Reencuentro*(28), 43-54.

UNESCO. (2002). *Aprendizaje abierto y a distancia. Consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias*. Montevideo: TRILCE.

Vicario Solórzano, C. M. (2015). El marco normativo de la Educación a Distancia: políticas y regulaciones. En J. Zubieta García, y C. Rama Vitale, *La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria* (págs. 33-45). México: UNAM.

ANEXOS

En este apartado se presentan los anexos del análisis sobre la negociación de significados del Bloque I. Sentido y naturaleza del aprendizaje humano correspondiente al módulo *Elementos psicopedagógicos del aprendizaje* de la *Licenciatura en Enseñanza del Francés* es un programa en línea de nivel superior e impartido por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de México en conjunto con la Universidad de Borgoña (UB) de Francia a través del Centro de Formación Abierta y a Distancia (CFOAD).

Anexo 1. Negociación de significados en los espacios en el subespacio 1

Quienes aportaron al ordenamiento común de la experiencia con la descripción de su experiencia de aprendizaje	Quienes continuaron la construcción del ordenamiento común con base en la descripción de la experiencia de aprendizaje de otro.	Quienes continuaron la construcción del ordenamiento común con base en la descripción de la experiencia de aprendizaje de otro.
	Construcción personal con base en la descripción de la experiencia de aprendizaje	Conformación de construcciones conjuntas con base en la descripción de la experiencia de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> • Confirmación de la construcción personal de otro sobre su propia experiencia o alguna de las cualidades de connotación positiva o negativa relacionada con su descripción inicial. • Aportación de más cualidades de connotación positiva o negativa del significado con base en las construcciones personales de otros que emergieron de su propia experiencia. • Ampliando información de las connotaciones positivas o negativas de las cualidades del significado de su propia descripción con base en las construcciones personales de otros que emergieron de su propia experiencia. • Participación en la construcción conjunta que elaboraban otros de su propia experiencia con base en las cualidades descritas. • Continuación de su propia construcción destacando las cualidades de connotación opuestas a la que se presentaron en la descripción inicial. • Especificación de las connotaciones positivas o negativas a la que refería en su construcción personal inicial, cuando una de las participaciones, aun recuperando algo que describió, no se encuentra articulada con su propia experiencia. • Articulación de las participaciones posteriores que emergieron de su propia construcción para continuar con el ordenamiento común de la experiencia con base en su descripción. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de las cualidades de connotación positiva o negativa del significado. • Demostración de empatía con su propia experiencia en la cual se presentan las cualidades de connotación positiva o negativa. • Reafirmación de las cualidades de connotación positiva o negativa y su influjo en el significado. • Relación de la experiencia común vivida de connotación positiva o negativa con la importancia de su formación para la mejorar de su práctica profesional. • Contextualización de las cualidades de connotación positiva o negativa que han negociado previamente en otras asignaturas como parte del <i>currículum</i> de su formación profesional. • Establecimiento de metas comunes en su práctica profesional para que no se presenten las cualidades de connotación negativa o para que se presenten las cualidades de connotación positiva. • Recuperación de una cualidad de connotación negativa para destacar su connotación positiva o viceversa. • Confirmación de las cualidades del significado de la construcción personal de otro u otros. • Reconocimiento de las cualidades de otro o comunes entre los participantes al enfrentarse a situaciones donde se presentan las cualidades de connotación positiva o negativa descritas. Esta acción se presentó con mayor frecuencia cuando se trataba de las cualidades de connotación negativa, exaltando cómo habían superado o lo que habían aprendido ante dichas situaciones. • Contraste entre la experiencia de otro en la cual se presentan las connotaciones negativas del significado y una experiencia propia donde se presentan las connotaciones positivas del significado opuestas. • Generalización de las cualidades, tanto de connotación positiva como negativa, del significado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualización de las cualidades de connotación negativa o positiva del significado. • Establecer relación entre la construcción conjunta de otros con cualidades que no han sido mencionadas previamente. • Especificando a las cualidades a las que refería la construcción conjunta cuando una participación destaca cualidades de connotación positiva o negativa que no se articulan con la construcción conjunta que se ha realizado hasta el momento.

Fuente: Elaboración propia

Anexo 2. Negociación de significados en los espacios en el subespacio 2

Construcción personal con base en las interrogantes realizadas por la tutora durante la situación de interacción	Conformación de construcciones conjuntas con base en las construcciones de otros sobre los cuestionamientos de la tutora.
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión personal donde el estudiante selecciona e interpreta los significados que se mencionan en la pregunta de la tutora. • Aportación de cualidades del significado con base en el cuestionamiento. • Aportación de relaciones entre significados o elementos que permiten su relación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualización de las cualidades del significado o su relación con otros significados que han negociado previamente. • Contrastar construcciones propias con las de otros. • Confirmación de las cualidades del significado o su relación con otros significados de la construcción personal de otro u otros. • Generalización de las cualidades del significado o de su relación con otros significados de las construcciones propias o de otros. • Establecer relación entre la construcción conjunta de otros con cualidades que no han sido mencionadas previamente. • Especificación de las cualidades del significado. • Establecimiento de metas comunes en su práctica profesional. • Ejemplificación de las cualidades o relación de los significados en ciertos contextos.

Fuente: Elaboración propia

Anexo 3. Relación de las preguntas de la tutora con lo negociado en el subespacio 1

Pregunta de la tutora en el subespacio 2. <i>Mis creencias sobre el aprendizaje</i>	Relación con las nociones previas del significado del subespacio 1. <i>Mis experiencias de aprendizaje</i>
¿adquisición o construcción? ¿qué implicaciones tiene cada una de estas palabras en lo que significa aprender?	Este cuestionamiento refiere a la relación entre los significados conocimiento y aprendizaje. Incluso, sí se nombra literalmente adquisición de conocimiento .
¿Siempre aprender implica un cambio? ¿qué relación hay entre aprender y las conductas? ¿Puede hablarse del aprendizaje en algo que no sea conducta?	En la negociación de significados del subespacio previo, los estudiantes enfatizaron la cualidad de cambio , particularmente, de vida. No se consideró la noción de conducta.
¿el aprendizaje siempre llevará al bienestar?	Con base en las participaciones de las que surge y que derivan de la pregunta en este subespacio, se puede afirmar su relación con las nociones de ampliar/cambiar perspectiva, experiencia enriquecedora, toma de decisiones .
¿aprender siempre estará relacionado con un intercambio con los otros? ¿el aprendizaje podría considerarse una actividad meramente social?	Se retoman las nociones previas de relación humana, relación estudiante-estudiante, relación docente-estudiante, enseñanza .
¿para aprender se requiere de cierta disposición? ¿qué relación hay entre el aprendizaje y el conocimiento? ¿qué relación hay entre el aprendizaje y la memoria?	Se plantea la relación con las nociones previas de interés/pasión (esta cualidad se mencionó o se referenció en repetidas ocasiones), iniciativa, intención, entusiasmo y dedicación/continuidad/empeño/determinación . Además, se retoma la memorización que se caracterizó por su connotación negativa.
¿el aprendizaje siempre está relacionado con la necesidad de entender? ¿qué relación hay entre el aprendizaje y las actitudes? ¿es lo mismo aprender que instruirse? ¿qué relación hay entre el aprendizaje y la realidad?	Se cuestiona sobre las nociones previas de entendimiento/compreensión, actitud, contexto (familiar, socio-cultural y escolar).
¿aprender sólo es adquirir conocimiento? ¿no se puede hablar de aprender a caminar o andar en bicicleta, por ejemplo?	Por un lado, nuevamente, se retoma el cuestionamiento sobre la noción previa de la relación del aprendizaje con el conocimiento y, específicamente, la adquisición del conocimiento . Por otro lado, en el subtema anterior, con aprendizaje no escolar . Cabe señalar que una de las experiencias compartidas fue el aprendizaje de andar en bicicleta.

¿el aprendizaje es un proceso complejo del cerebro? ¿la mayoría de las veces aprendemos para poder tener algún beneficio? ¿siempre aprendemos de manera conciente?	Aunque no tiene una relación directa con las nociones previas del subespacio anterior, se puede relacionar con la identificación de proceso de aprendizaje .
¿qué significa aprender aptitudes? ¿siempre aprender implica una reestructuración interna?	Aunque no tiene una relación directa con las nociones previas del subespacio anterior, se puede relacionar con el reconocimiento de la actitud y ampliar/cambiar perspectiva .
¿aprender siempre está ligado con el logro de metas y satisfacción?	Aunque no tiene una relación directa con las nociones previas del subespacio anterior, se puede relacionar con el reconocimiento ampliar/cambiar perspectiva, expectativa, intención, cambio en la vida .
¿qué relación hay entre aprender, descubrir y explorar?	Existe relación con las nociones previas de ensayo/error y descubrimiento .
¿se puede hablar de aprendizaje racional y de aprendizaje empírico? ¿qué relación hay entre el aprendizaje y la resolución de problemas?	Se relaciona con las nociones previas de razonamiento, aprendizaje no escolar, resolución de problemas .
¿para aprender es necesario desaprender? ¿siempre se requiere curiosidad para aprender?	Aunque no tiene una relación directa con las nociones previas del subespacio anterior, se puede relacionar con ampliar/cambiar perspectiva .
¿que relación hay entre aprender y equivocarse? ¿qué relación hay entre aprender y apropiarse de conocimientos y/o habilidades?	En la negociación de significados del subespacio previo, los estudiantes hicieron hincapié en la relación del reconocimiento/ corregir/ aprendizaje de errores o fallas, ensayo/error . Asimismo, se mencionó la noción de habilidades .

Fuente: Elaboración propia

Anexo 4. Relación de aportaciones al subespacio 3 para construir la definición de aprendizaje.

<i>Estudiante</i>	<i>Aprender es...</i>
<i>Estudiante RE</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Es un proceso del ser humano; •se aprende durante todas las etapas de la vida.
<i>Estudiante SJ</i>	<ul style="list-style-type: none"> •El aprendizaje es conciente o inconciente
<i>Estudiante MB</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Se aprende de manera racional o empírica en nuestra vida (escolar, familiar y laboral) •Se logra un aprendizaje cuando nos apropiamos del conocimiento y lo utilizamos.
<i>Estudiante MO</i>	<ul style="list-style-type: none"> •El aprendizaje lo utilizamos en el momento requerido, recordándolo fácilmente. •No solo los seres humanos aprenden. •Se aprende mediante la observación, la experiencia y estudio. •Significa observar, vivir, analizar y sacar conclusiones de las experiencias de vida y sacar lo mejor y aprovechar de ellas.
<i>Estudiante AS</i>	<ul style="list-style-type: none"> •El aprendizaje produce cambios significativos cognitivos o de conducta. •Aprendizaje es un proceso racional. •Tiene cambios de conducta para el bienestar social.
<i>Estudiante AR</i>	<p>En cada etapa de la vida el aprendizaje tiene ciertas características y se aprende de manera distinta.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Proceso individual o social. •Esferas motrices, cognitivas y afectivas. •Se manifiesta a lo largo de la vida.
<i>Estudiante AB</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Es un proceso multifuncional en el intervienen distintos factores y es un proceso que produce cambios en lo cognitivo o conducta.
<i>Estudiante IA</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Aprendizaje se da por diferentes medios o canales y puede ser de conocimiento, habilidades o aptitudes
<i>Estudiante XF</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Socializar el conocimiento y así consolidarlo como un aprendizaje
<i>Estudiante LA</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Objetivo: retención de un conocimiento o algo adquirido por medio de la practica que nos ayuda a desarrollarnos en sociedad reflejando aprendizaje cognitivos y significativos expresados por diferentes medios o transmisión o bien difusión.
<i>Estudiante RG</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Aprender posibilita la adaptación, sobrevivir estados positivos o negativos.
<i>Estudiante IR</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Es un movimiento constante, no se detiene. Desde que se nace se aprende hasta morir. •Crecimiento escalonado •Fuerza del ser humano para crear un diferenciador.
<i>Estudiante AP</i>	<ul style="list-style-type: none"> •"Significativo" •Lo que bien se aprende jamás se olvida.
<i>Estudiante CP</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Cúmulo de conocimiento adquiridos por la experiencia o actividad racional. •Supervivencia y la construcción social. •Aprender es necesario para vivir y evolucionar.
<i>Estudiante LR</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Actividad cognitiva enfocada en el desarrollo del ser humano. •Proceso de adquisición de saberes y habilidades teóricas con fines prácticos.
<i>Estudiante AC</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Proceso individual •Continuo •Se adquieren conocimientos mediante estímulos externos. •Tiene un objetivo y/o fin.

Fuente: Aportación de la estudiante RL en el Curso *Elementos psicopedagógicos del aprendizaje 2016-2017 de la Licenciatura en Enseñanza del Francés.*