



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

DES Ciencias Sociales y Humanidades

Dirección General de Investigación y Posgrado



Educación virtual y vida cotidiana. Construcción de sentidos sobre prácticas investigativas en dos programas de maestría de México y Colombia

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
Doctora en Estudios Regionales

PRESENTA
Adriana Castro Camelo PS2235

DIRECTOR DE TESIS
Dra. Luisa Aurora Hernández Jiménez

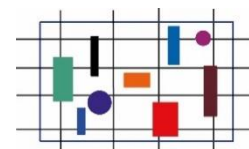
CO-DIRECTORA DE TESIS
Dra. Leticia Pons Bonals

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS
FEBRERO DE 2024



CONAHCYT

CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES
CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS



**Doctorado en
Estudios
Regionales**



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHIAPAS
 DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
 FACULTAD DE HUMANIDADES, CAMPUS VI
 DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES
 ÁREA DE TITULACIÓN
 AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS



F-FHCIP-TD-022

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
 8 de enero de 2024
 Oficio No. TDER/005/2024

C. Adriana Castro Camelo

Promoción: **Décima Tercera**

Matrícula: **PS2235**

Sede: **Tuxtla Gutiérrez**

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **Comité Asesor**, que se encargó de dar seguimiento al desarrollo de su investigación en el **Programa de Doctorado en Estudios Regionales**, para la defensa de la tesis intitulada:

Educación virtual y vida cotidiana. Construcción de sentidos sobre prácticas investigativas en dos programas de maestría de México y Colombia.

Se le **autoriza la impresión de seis ejemplares y dos electrónicos (CDs)**, los cuales deberá entregar:

- Versión Digital: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Versión Digital: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis tesis y dos CD: Área de Titulación de la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales, para ser entregados a los Sinodales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"



FACULTAD DE HUMANIDADES

Mtra. Maria Eugenia Diaz de la Cruz

Encargada de la Dirección de la Facultad de Humanidades Campus VI

Vo. Bo.



AUTONOMA

Dr. Juan Manuel Torres de Leon

Coordinador del Doctorado en Estudios Regionales

C.c.p.- Expediente/Minutario.
 MEDC/JMTL/lrc*



Boulevard los Laguitos 424, Col. Los Laguitos, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
 Teléfono: 961 61 7 80 00 Ext. 5257

www.der.doctorados.unach.mx E-mail doctorado.der@unach.mx





Código: FO-113-05-05

Revisión: 0

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

El (la) suscrito (a) Adriana Castro Camelo, Autor (a) de la tesis bajo el título de Educación virtual y vida cotidiana. Construcción de sentidos sobre prácticas investigativas en dos programas de maestría de México y Colombia presentada y aprobada en el año 2024 como requisito para obtener el título o grado de Doctora en Estudios Regionales, autorizo licencia a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), para que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para su consulta, reproducción parcial y/o total, citando la fuente, que contribuya a la divulgación del conocimiento humanístico, científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 5 días del mes de marzo del año 2024.

Nombre y firma del Tesista o Tesistas

La realización de esta investigación fue posible gracias a la beca otorgada por el Consejo Nacional de Humanidades Ciencia y Tecnología (CONAHCYT), con número 788100, durante mis estudios de doctorado en Estudios Regionales en la Universidad Autónoma de Chiapas, (UNACH).

Dedicatoria

A Dios siempre y en primer lugar.

A mi esposo por caminar conmigo y darme su mano con tanto amor.

A mis hijos y mi nieto porque son el motor de mi vida.

Agradecimientos

A la divinidad de mi Padre y de mi Madre por mostrarme que todo es posible cuando se manifiesta.

De manera muy especial agradezco a la Dra. Luisa Aurora Hernández Jiménez por su gran acompañamiento, calidez y profesionalismo; por su dedicación como directora, y sobre todo por su apoyo incondicional en todas las etapas de este proceso.

A mi linda familia; mi esposo Rigoberto Solano Salinas porque con su inteligencia, amor y escucha comprobamos que vamos de la mano en todos los caminos. A mis hijos mayores, Miguel y Gabriel por su comprensión y paciencia y por enseñarme que la madurez está en la capacidad de asimilar los procesos de cada uno. A mis hijitos menores, Rafael y Silvana por comprender la importancia de este camino y apoyarnos con sus sonrisas y ternura. A mi nieto Matías por alentarme a culminar pronto esta meta.

Al querido México por acogerme con los brazos abiertos y presentarme todos los maravillosos amigos y compañeros de viaje que conocí en este hermoso país.

A la Universidad Autónoma de Chiapas y los directivos del Doctorado en Estudios Regionales por permitirme culminar esta etapa. Al Dr. Juan Manuel Torres de León, la CP Odalis, Mtra. Magda y CP. Leopoldo por atenderme siempre con prontitud y esmero.

A la Dra. Elsa María Ordaz por creer en mi desde un principio y exhortarme a continuar y salir adelante. Al Dr. Apolinar Oliva Velas y la Dra. Rossana Santiago por orientarme con su sabiduría, gracia y empatía.

A los miembros de mi comité de tesis; Dr. Daniel Hernández Cruz por su apoyo, comprensión y consejos para estructurar los sentidos que componen esta investigación. Dr. Jesús Abidán Ramos Salas por sus aportes oportunos, su gran conocimiento sobre virtualidad y su atención inmediata en todo momento; Dra. Gabriela Grajales por su carisma, sus contribuciones sobre educación virtual, su gracia y su amabilidad para fortalecer esta investigación, y Dra. Leticia Pons Bonals por apoyarme con su sabiduría, experiencia y oportunas correcciones en la escritura de esta tesis ¡Gracias, Dra. Leticia! Este doctorado existe por usted.

Contenido

Reflexiones iniciales a manera de introducción 13

Capítulo 1. Entre la educación virtual, la vida cotidiana y el ejercicio de construir sentidos 24

1.1. Breve historia y significado de la virtualidad	26
1.1.1. La virtualidad en la era digital.....	29
1.1.2. El papel de las mediaciones en la virtualidad	33
1.2. Educación virtual y educación a distancia	36
1.2.1. Una mirada global a la educación a distancia y la educación virtual	37
1.1.3. Las mediaciones en educación virtual.....	42
1.2.2. Breve historia de la educación superior a distancia y virtual	45
1.2.3. La educación superior virtual y a distancia en México y Colombia....	47
1.3. Las prácticas investigativas en educación superior virtual	51
1.3.1. Formación en investigación vs. Investigación científica	54
1.3.2. Enfoque del posgrado: Orientación del posgrado (México) / Énfasis de maestría (Colombia)	57
1.4. Construcción de Sentidos y significados.....	62
1.4.1. Origen histórico del sentido desde el punto de vista filosófico.....	63
1.4.2. Las posturas epistemológicas sobre el sentido en esta investigación.	66
1.4.2. Dimensiones del sentido.....	74
1.5. Sobre la vida cotidiana en el proceso de construcción de sentidos.....	79
A manera de conclusión de este capítulo.....	82

Capítulo 2. Hacia la configuración de una región simbólica 84

2.1. Aproximaciones al concepto de región desde los diferentes enfoques ..	85
2.2. Entre la virtualidad y la vida cotidiana: construcción de la región simbólica	92
2.3. El nacimiento de la región simbólica “Educación virtual y vida cotidiana”	97
2.4. Delimitación de la región “Educación virtual y vida cotidiana”	100
2.4.1. Delimitación desde la región plan-educativa	102
2.4.2. Delimitación desde la región virtual	114

2.4.3. Delimitación desde los espacios de vida cotidiana	117
<i>A manera de cierre de este capítulo</i>	<i>119</i>

Capítulo 3. La construcción de sentidos desde un punto de vista metodológico 120

3.1. ¿Por qué construir sentidos como metodología?	124
3.2. Actores de la región.....	128
3.3. Categorías del estudio la región	134
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información en entornos virtuales	136
3.4.1. Técnicas de observación y participación: Observación periférica e investigación documental	138
3.4.2. Técnicas de conversación y narración: Grupos virtuales de discusión, entrevistas y narrativas virtuales	141
3.4.3. Técnicas de registro de datos en los entornos virtuales: Formulario de Google docs.....	147
3.5. Análisis de la información.....	148
<i>Para concluir este capítulo</i>	<i>149</i>

Capítulo 4. Construcción de sentidos en la región simbólica “Educación virtual y vida cotidiana” Resultados y análisis del proceso 151

4.1. En la región educativa.....	153
4.1.1. Descripción de los currículos educativos de las maestrías virtuales profesionalizantes o de profundización	154
4.1.2. Análisis de los currículos desde la perspectiva de los actores de la región.....	161
4.2. Las mediaciones en la región virtual	166
4.2.1. Perspectiva pedagógica de los actores de la región sobre las mediaciones	167
4.2.2. Escenarios virtuales y recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza- aprendizaje	174
4.2.3. La conectividad en la práctica educativa mediada por la virtualidad	

4.3. Trayectoria académica de los actores de la región.....	179
4.3.1. La transición de la presencialidad a la virtualidad	187
4.3.2. Semejanzas y diferencias entre la educación virtual y la educación tradicional presencial	191
4.3.3. La educación virtual tiene ventajas	193
4.4. Las prácticas investigativas en la región virtual educativa	195
4.4.1. Los procesos de formación en investigación en maestrías virtuales	196
4.4.2. Intereses en investigación de docentes y estudiantes de maestrías virtuales	203
4.4.3. La percepción sobre autonomía estudiantil desde el punto de vista de estudiantes y docentes	206
4.5. Entre la virtualidad y la vida cotidiana de los actores de la región simbólica	210
4.5.1. La relación entre la virtualidad y la vida social de los actores de la región.....	212
4.5.2. El papel de la familia en la cotidianidad docente y estudiantil	222
4.5.3. El contexto socio cultural en la vida cotidiana de los actores en México y Colombia.....	225
4.5.4. La nueva cotidianidad del siglo XXI	231
A manera de conclusión de este capítulo.....	233

Entonces ¿Cómo construyen sentidos sobre prácticas investigativas, los actores de la región? Las conclusiones de este proceso 235

<i>Los elementos simbólicos de la región</i>	236
<i>Percibiendo la normatividad</i>	238
Una cosa es la educación virtual y otra la flexibilidad curricular	240
La normatividad en la vida cotidiana	242
<i>Potenciando o no el interés por investigar a partir de la trayectoria académica y la “autonomía”</i>	245
Trayectorias académicas, prácticas y sentidos de la investigación	245
Las percepciones de los actores de la región sobre autonomía en educación virtual	248
<i>Evidenciando las relaciones, identificaciones, los ritmos de vida y el tiempo que surge entre lo virtual y lo cotidiano</i>	251
La vida cotidiana del siglo XXI: entre la virtualidad y el tiempo	254

Referencias bibliográficas	257
Anexos	276
<i>Anexo A 1: Recorrido histórico de la educación virtual y a distancia en México.(Seguir vínculo para volver a la lectura)</i>	<i>276</i>
<i>Anexo A2:.....</i>	<i>279</i>
<i>Anexo B1: Formato de observación periférica (vínculo para volver a la lectura)</i>	<i>282</i>
<i>Anexo B2: Formato Grupo virtual de discusión (Vínculo para volver a la lectura)</i>	<i>284</i>
<i>Anexo B 3: Formato Guía de entrevista virtual semiestructurada (Vínculo para volver a la lectura).....</i>	<i>286</i>
<i>Anexo B4: Talleres virtuales de narrativas (Vínculo para volver a la lectura)</i>	<i>289</i>
<i>Anexo B5: Formulario de Google docs. (Vínculo para volver a la lectura) ..</i>	<i>291</i>

Índice de tablas

Tabla 1.	Relación de la mediación pedagógica y cognitiva en el ambiente virtual de aprendizaje.	44
Tabla 2.	Universidades virtuales públicas y privadas en México y Colombia, en 2020	49
Tabla 3.	Diferencias nominales en términos de educación superior en México y Colombia.....	52
Tabla 4.	Enfoques del posgrado en México y Colombia.....	59
Tabla 5.	Dimensiones del sentido desde los autores	75
Tabla 6.	Niveles del sistema educativo en Colombia y México	103
Tabla 7.	Planeación de las políticas públicas en educación superior en México y Colombia.....	105
Tabla 8.	Marcos legales de los sistemas de educación superior en Colombia y México.....	107
Tabla 9.	Estudiantes que acceden a educación superior en México y Colombia años 2020- 2021	109
Tabla 10.	Matrículas según nivel de formación a 2021	109
Tabla 11.	Matrículas en maestrías presenciales y virtuales y graduados a 2021.....	110
Tabla 12.	Estudiantes graduados a 2021	111
Tabla 13.	Docentes según máximo nivel de formación.	111
Tabla 14.	Caracterización de los actores.	130
Tabla 15.	Categorización de la investigación según los objetivos	135
Tabla 16.	Clasificación de las técnicas virtuales de recolección de datos	138
Tabla 17.	Plan de estudios de la maestría en educación.....	156
Tabla 18.	Contraste de los programas	158

Índice de Figuras

Figura 1.	Generaciones de la educación a distancia.	40
Figura 2.	La pregunta por el sentido ¿Desde dónde se aborda?	67
Figura 3.	Ubicación geográfica y cultural de los actores de la región	87
Figura 4.	Enfoque regional de esta investigación	91
Figura 5.	Relación entre regiones y espacios de la región simbólica.....	94
Figura 6.	Actores y agencias en la región.....	96
Figura 7.	Delimitación de la región.....	101
Figura 8.	Dimensión y nivel de concreción de la investigación.....	117
Figura 9.	Diseño metodológico de la investigación. Creación propia ...	121
Figura 10.	Análisis de la información	125
Figura 11.	Ejemplos de Documentos en los Entornos Virtuales.....	137
Figura 12.	La región educativa dentro de la región simbólica	153
Figura 13.	Mapa curricular de la Maestría en Gestión para el Desarrollo UNACH.....	155
Figura 14.	La región virtual dentro de la región simbólica.	167
Figura 15.	La región virtual educativa dentro de la región simbólica. ...	196
Figura 16.	Actores de la región en los espacios de vida cotidiana.	211
Figura 17.	Esquema final de la región desde sus componentes simbólicos	237

Reflexiones iniciales a manera de introducción

La educación superior virtual es un fenómeno social que ha crecido sustancialmente en las últimas dos décadas y tiene sus raíces en la educación a distancia; no obstante, la educación virtual es una “acción que busca propiciar espacios de formación, apoyándose en las TIC para instaurar una nueva forma de enseñar y de aprender” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2009, p. 1).

Ahora bien, las apreciaciones sobre esta modalidad de educación tienen lecturas, tanto entusiastas como escépticas; las primeras ponderan principalmente las facilidades de manejo del tiempo y autonomía del estudiante; mientras en las segundas prevalecen suspicacias referidas a prácticas de capitalismo cognitivo (Rueda et al, 2015), en donde se privilegia la instrumentalización de la educación, puesta al servicio de la eficacia, y afectando la calidad de estos programas. No obstante, independientemente de los argumentos a favor y en contra, lo cierto es que, en los últimos años, hay cada vez más ofertas de educación superior virtual (Barrón, 2016).

La convergencia entre el incremento cuantitativo de los programas de educación superior virtual en el mundo y los debates sobre su pertinencia y calidad se juntaron con un giro en mi carrera profesional, en donde comencé a desempeñarme como profesora universitaria en 2016, primero, y durante un corto tiempo en modalidad presencial y, posteriormente, con una mayor experiencia, en virtual; en ambos casos, asignada a los componentes de investigación. En consecuencia, esta tesis se origina en el interés por la educación superior virtual como objeto de estudio, fenómeno social y proceso pedagógico, tanto en sus generalidades, como en sus especificidades.

Antes de la contingencia ocasionada por la pandemia del COVID-19, “existían alrededor de 1070 universidades virtuales privadas en todo el mundo, de toda naturaleza y calidad que se apoyan en los recursos de

Internet para ofrecer el acceso a sus contenidos” (Barrón, 2018, parr.5). Así, se estimaba que

para el año 2025 habría un incremento de 75 millones de personas en estudios universitarios en el mundo, al pasar de 85 millones en 2018, a 160 millones para entonces. En esta perspectiva, se vislumbraba que 40 millones de personas estarían vinculadas en algún momento de su vida profesional con sistemas de educación en línea; es decir, uno de cada cuatro estudiantes estaría inscrito alguna vez en algún sistema de educación en Línea. (Merril Lynch & Co, 2000, p. 76)

Obviamente, estas cifras se quedaron cortas ante la crisis sanitaria donde las universidades de todo el mundo se vieron obligadas a cambiar su modelo de enseñanza y pasar de las clases presenciales a las virtuales. No obstante, es importante tener en cuenta que, sin pandemia, en América Latina ya se venía dando un proceso de incorporación de recursos digitales a los sistemas educativos, especialmente en educación abierta virtual y a distancia¹, que han provocado una gran demanda de estudiantes y por tanto, una gran oferta de programas en estas modalidades; razón por la cual han surgido cuestionamientos que se relacionan con la eficiencia del papel del docente y del estudiante en este proceso en lo que respecta al acompañamiento del docente, el desempeño del estudiante y los costos para vender/producir educación a precios de una economía de escala, entre otros.

Dentro de la educación superior virtual se encuentra la formación en investigación; al respecto, existen varios factores que influyen en este proceso. Arroyave *et al.*, (2018) argumentan que para que se lleve a cabo es importante tener en cuenta aspectos como el modelo educativo pedagógico

¹ Dos ejemplos al respecto son, de una parte, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, “que atiende a través de su Universidad Virtual a una población de 43,000 estudiantes distribuidos en 84 puntos de México y América Latina” (Merrill Lynch & Co., 2000, parr. 8). De otra parte, la Universidad Nacional a Distancia (UNAD) de Colombia, que es la universidad a distancia más grande del país al atender 183.000 estudiantes; de los cuales, 57.000 hacen parte del proceso de educación superior.

de cada institución, la claridad entre los procesos de investigación formativa vs. investigación aplicada, docentes y estudiantes comprometidos, aprendizaje colaborativo y utilización de bases de datos especializadas, entre otras. No obstante, el ejercicio de formación en investigación no significa solamente impartir o recibir cierto grado de conocimiento sobre la investigación, sino realizar algunas prácticas alrededor de esa formación.

Dichas prácticas se relacionan con la experiencia docente en cuanto a direcciones de tesis, investigaciones en el campo donde se ejerce, publicaciones al respecto, pertenencia a grupos de investigación, entre otros. Por parte de los estudiantes, tiene que ver con el interés en investigación, los productos de difusión que obtenga a partir de esos intereses y lo que signifique investigar en adelante, una vez culmine el proceso de cursar el posgrado, valga decir que en esta investigación nos enfocamos en el nivel de maestría.

Por lo anterior, en esta investigación me refiero a *prácticas investigativas* como el proceso de formación en investigación que se da entre docentes y estudiantes de educación superior virtual y todas las actividades que se derivan de él. Así, es probable que estos aspectos incidan en el sentido que se le atribuye al rol que se le ha asignado a la formación en investigación en una determinada práctica educativa, y los sentidos que se forman o se otorgan a las distintas afectaciones en diversas personas que se enfrentan a la misma experiencia.

Así, las prácticas investigativas en programas educativos virtuales podrían entenderse, en términos muy generales, como una fuente de sentido (González Rey, 2002) que propicia mediaciones culturales a las cuales se suma el elemento intersubjetivo y pedagógico de quienes hacen parte de ella.

En este punto es preciso preguntarse ¿Qué es construir sentidos? En principio, podría decirse que es un proceso fundamental en la socialización del ser humano (Peña Cuanda, 2008), en tanto permite su configuración como sujeto de experiencias mediante su sentir-pensar en interacción con otros, siempre mediados por la trama cultural en la que se desenvuelven;

esto significa que cuando un sujeto construye sentidos, hay acciones cargadas de significados individuales que conllevan a la comprensión de significados sociales que pueden darse en diferentes momentos y de diversas maneras.

A este respecto, es muy importante considerar que preguntarse por el proceso de construcción de sentidos de un sujeto o una sociedad requiere reconocer los espacios de vida cotidiana, los cuales cobran vital importancia en las formas de reflexionar, evidenciar las diferentes formas de habitar, construir, deconstruir y reconstruir el mundo, los conocimientos, las percepciones y sentimientos mediante la interacción comunicativa-educativa, que indudablemente nos afecta, ya que la vida cotidiana se compone de emociones, necesidades, explicaciones y formas de comprender los comportamientos o simbolismos del contexto en el que nos desenvolvemos, los usos, las costumbres y/o la realidad a nivel micro o macro social. Tal como lo indican Berger y Luckman (1978:1982:1986:1991) la vida cotidiana implica analizar las formas de vida de los individuos y percatarse de lo simbólico de cada estilo de vida para comprender los lazos que mantienen las diferentes construcciones sociales.

A manera de ilación de los conceptos que se relacionan en esta investigación, cabe comprender que la idea es establecer las relaciones que existen entre la educación superior virtual, las prácticas investigativas que allí se celebran, la vida cotidiana de los sujetos que hacen parte de esta modalidad de educación y la forma en que construyen sentidos alrededor de estas relaciones, haciendo énfasis en el ejercicio de investigación como estudiantes y docentes de maestrías virtuales.

Ahora bien, teniendo en cuenta que esta investigación es un estudio regional, interesa ubicarse dentro de un enfoque sociocultural que permita interpretar los sentidos y los significados que se otorgan en un espacio determinado, a fin de comprender las interacciones sociales mediante la propuesta de una región simbólica que denomino “Educación virtual y vida cotidiana”, resultado, de la intersección entre dos regiones (la educativa y la

virtual) que tienen por territorios algunos espacios de la vida cotidiana vinculados con ellas, cuyos actores son estudiantes y docentes de maestrías virtuales.

Así, los espacios de vida cotidiana se analizan teniendo en cuenta que los actores no solo tienen una vida académica por la cual responder si no que, además, son sujetos que se relacionan como padres, madres, amigos, hijos, familiares, entre otros, y que viven diferentes dimensiones en su cotidianidad.

De igual manera, las dos regiones que la atraviesan -una región educativa y una región virtual- determinan los currículos, los procesos de aprendizaje en educación superior mediados por la virtualidad y las prácticas investigativas, entre otros factores. Así, en la región de estudio, las agencias de los actores están delimitadas en un espacio donde se construyen sentidos y significados acerca de las prácticas investigativas y la educación virtual en un escenario de convergencia en donde las redes tecnológicas y sociales provocan ciertas transformaciones en territorios intangibles, que se dan mediante un espacio-temporalidad diversa.

Para esta investigación, se tomaron dos programas académicos, situados en dos países distintos. El primero, una maestría en Educación de una universidad privada en Colombia, en modalidad virtual, impartida en cuatro semestres, donde se tiene en cuenta el componente investigativo desde el primer semestre, aunque su orientación es en profundización de contenidos. El segundo, es la maestría en Gestión para el Desarrollo de la Universidad Autónoma de Chiapas-UNACH, cuyo programa cuenta con tres módulos y su orientación es profesional, aunque también tiene un componente investigativo durante su desarrollo.

Vale la pena hacer una pequeña deriva para señalar la manera en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en investigación en maestrías virtuales en Colombia y México, pues las características en educación difieren en algunos aspectos, pero se asimilan en otros.

De una parte, en Colombia prevalece el número de instituciones privadas de educación superior sobre la oferta de instituciones públicas, mientras que, en México, a pesar de que también prevalece la educación privada sobre la pública, la oferta de universidades estatales es mayor en comparación con la de Colombia. En el caso de México, una buena parte de los estudios de posgrado están financiados mediante becas, asignadas por entidades gubernamentales, como el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías-CONAHCYT. No obstante, en ambos países, el acceso a la educación es difícil; en la educación privada, por los costos que esta exige a los y las estudiantes; mientras en la pública están los requisitos que se deben cumplir y los cupos que existen, comparados con el total de la población.

De otra parte, la estructura del sistema educativo en ambos países es similar, sobre todo en las maestrías, si se tiene en cuenta que los dos sistemas tienen sendos tipos de orientación: *en investigación* y *profesionalizante* (en México) o *en profundización* (en Colombia).

Es muy importante aclarar que la idea de esta investigación no es establecer una comparación entre los sectores privado y estatal, ni tampoco entre programas académicos virtuales -razón por la cual no se tuvo en cuenta una homogeneidad en estos aspectos- pues esta investigación parte de conocer cómo los docentes y estudiantes construyen sentidos sobre el proceso de formación en investigación, independientemente del país donde se llevan a cabo y el sector (privado o público) al que pertenecen.

En suma, esta investigación centra su objeto de estudio en la forma en que los docentes y estudiantes de dos maestrías virtuales en Colombia y México, construyen sentidos y significados sobre sus prácticas investigativas en educación virtual dentro de una región simbólica mediada por la virtualidad imbricado con espacios de su vida cotidiana.

De esta forma, este estudio es relevante para el campo de los Estudios Regionales ya que, en la virtualidad, la comunidad de estudiantes y docentes reproduce los modelos sociales dentro de una espacio-temporalidad

diferente, que involucra el proceso de construcción de identidades, significados e interacciones propias de una región.

Por lo anterior planteo la pregunta **¿Cómo construyen sentidos sobre prácticas investigativas en su vida cotidiana los estudiantes y docentes de educación en maestrías virtuales adscritos a dos programas de posgrado en México y Colombia?** De la cual subyacen otras preguntas que contribuyen al desarrollo de la investigación, a saber: ¿Cómo inciden las significaciones, relaciones, identidades, construcciones sociales en el proceso de construcción de sentidos sobre sus prácticas de investigación en el ámbito virtual en estudiantes y docentes? ¿De qué manera los entornos virtuales contribuyen a construir escenarios, espacio-tiempos e intereses en las prácticas investigativas? ¿De qué manera los espacios de vida cotidiana, los procesos de construcciones sociales, interacciones, relaciones e identidades de los sujetos en entornos virtuales contribuyen a dar fuerza al concepto de región simbólica?

En consecuencia, desde esta investigación se trazaron los siguientes objetivos:

Objetivo general

Analizar los procesos de construcción de sentidos sobre prácticas investigativas en estudiantes y docentes de programas de maestrías virtuales en México y Colombia.

Objetivos específicos

- Describir los escenarios, espacio-tiempos y propuestas de diseño curricular, pedagógico y didáctico en los procesos de investigación formativa de los dos programas virtuales de posgrado.
- Especificar las significaciones, relaciones, identidades y construcciones sociales de vida cotidiana que inciden en los sentidos que se construyen sobre investigación en el ámbito virtual en estudiantes y docentes.

- Examinar los intereses en las prácticas investigativas de docentes y estudiantes de dos maestrías virtuales desde la perspectiva de los Estudios Regionales en la región simbólica.

La metodología de esta investigación parte de un análisis cualitativo cuyo alcance va de lo descriptivo a lo analítico, mediante un enfoque fenomenológico-hermenéutico en un estudio de caso intrínseco.

Cabe destacar que esta investigación se realizó de manera virtual en un 98%, dado que solo una entrevista se realizó de manera presencial convencional. Lo anterior significa que las técnicas de recolección de información están mediadas por las TIC y de cierta manera, promueven una redefinición de las formas tradicionales de recolectar datos, debido a la interactividad que ofrecen las plataformas digitales.

Así, los instrumentos de recolección de información se basan en una clasificación digital, propuesta por Dania María Orellana López y María Cruz Sánchez Gómez (2006), y que van desde las “*Técnicas de observación y participación*” tales como la observación periférica e investigación documental, cuyas principales características se basan en una navegación profunda a través de hipervínculos que permiten observar, analizar y recolectar información a través de la red; también fueron utilizadas algunas “*Técnicas de conversación y narración*” tales como grupos virtuales de discusión, entrevistas y narrativas virtuales, cuya característica principal se centra en obtener información requerida en diferentes espacios a través de tecnologías digitales; y, “*Técnicas de registro de datos*” que permiten obtener información y procesarla de manera inmediata, como es el caso de los formularios de *Google docs*. Estas técnicas permitieron analizar la información y dar a conocer los resultados obtenidos de acuerdo con la categorización inicial y la emergente.

El análisis de la información lo realicé teniendo en cuenta las principales teorías sobre construcción de sentidos planteadas por varios autores desde finales del siglo XIX hasta comienzos del XXI, que contribuyeron a una construcción propia, al ser esta la espina dorsal de la

investigación. El resultado fue una matriz de análisis que relaciona la construcción de sentidos con la información recabada en el trabajo de campo; de este análisis surgen los resultados de la investigación que se presentan en categorías.

Es así como esta tesis se compone de cuatro capítulos.

En el **Capítulo 1. Entre las prácticas investigativas y la vida cotidiana. El ejercicio de construir sentidos** desgloso las teorías que interpelan esta investigación; para ello, comienzo enunciando la historia y el significado de la *virtualidad*, desde sus inicios hasta la era digital, para dar paso a comprender los conceptos relacionados con *educación superior virtual*, *prácticas investigativas* que se generan en esta modalidad de educación, *la vida cotidiana* dentro de este proceso educativo y *la producción de sentidos* alrededor de estas dinámicas.

De una parte, abordo el concepto de virtualidad como algo real que surge desde lo potencial caracterizado por el ser de las cosas y sus cambios, pero que se opone a lo actual; dejando claro que la virtualidad forma parte de las vivencias diarias sin alejarse de la realidad tangible, material y humana en diferentes espacio-temporalidades.

Para dar a conocer la evolución de la virtualidad a través del tiempo, doy paso a la discusión sobre *la virtualidad en la era digital* o *virtualidad mediada por tecnologías digitales*. A partir de estos conceptos y de la forma en que la virtualidad ha permeado diferentes ámbitos de la cotidianidad, surge un siguiente apartado de este capítulo, relacionado con educación virtual, en donde explico los orígenes de esta modalidad de estudio, su diferencia con la educación a distancia, y la historia de la educación virtual en México y Colombia.

Teniendo en cuenta que la educación superior virtual, específicamente en nivel de maestría es lo que me interesa investigar, en el apartado siguiente, dentro del mismo capítulo desgloso la información sobre las prácticas investigativas dentro de los programas de educación virtual en maestrías, teniendo en cuenta la formación en investigación y las

actividades que surgen a partir de dicha formación, a fin de relacionarlas con el siguiente apartado.

De otra parte, en el mismo capítulo, abordo los conceptos *Sentidos, Construcción de sentidos y Vida cotidiana* desde diversas posturas teóricas que llevan a comprender la simbología que se produce a partir de la construcción de estas dos categorías. Dentro de estos postulados se encuentran las acepciones de Georg Simmel sobre la *percepción del sentido relacional* que conduce a analizar las bases teóricas de Max Weber en cuanto al *sentido percibido* y el *sentido comprensible*; de igual manera, hay particular atención al sentido que otorga Schütz al *lugar del sujeto y la interpretación del significado*. Así mismo, analizo los preceptos de Pierre Bourdieu y Anthony Giddens quienes presentan tres niveles del sentido desde la definición de lo social y las representaciones. Finalmente esbozo los conceptos de Fernando González-Rey relacionados con los aprendizajes y cambios en las significaciones previas que conducen a las propuestas de Eduardo Vizer sobre el proceso de construcción de sentidos como parte de las transformaciones socioculturales.

En el último apartado de este capítulo, señalo las teorías sobre la *Vida cotidiana* refiriendo los postulados de Berger y Luckman desde la *dimensión social*, que implica significaciones compartidas por una comunidad y las *construcciones sociales de la realidad*. También refiero a Hortencia Cuéllar en cuanto a la relevancia de la vida cotidiana como marco de referencia legítimo en la *búsqueda del sentido de la vida* y Anthony Giddens que destaca la conducta humana como actos que permiten evidenciar las *vivencias de la vida cotidiana*.

En el **Capítulo 2. Hacia la configuración de una región simbólica**, establezco, en primer lugar, las aproximaciones al concepto de región desde los diferentes enfoques existentes hasta el presente para enfatizar porqué esta región se ubica en el enfoque sociocultural y evidenciar el proceso de construcción de la región simbólica que he denominado **“Educación virtual y vida cotidiana”** que emerge del encuentro entre una

región plan educativa y una región virtual situado en espacios de vida cotidiana de maestros y estudiantes de estos posgrados. Luego de esta construcción, delimité la región simbólica desde los currículos y políticas públicas, los escenarios virtuales donde ocurre el proceso de educación virtual y las dimensiones que hacen parte de los espacios de vida cotidiana.

En el **capítulo 3. El diseño metodológico en el estudio de la región simbólica** expongo la metodología utilizada en esta investigación teniendo en cuenta los actores de la región, las categorías de análisis de estudio de la región, las técnicas e instrumentos de investigación, las fases de la investigación y el análisis de la información recolectada.

En **el capítulo 4. Construcción de sentidos en la región simbólica “Educación virtual y vida cotidiana”. Resultados y análisis del proceso** presento los resultados de investigación que se desglosan desde la región educativa como parte de la región simbólica, el papel de las mediaciones en la región virtual, la trayectoria académica de los actores de la región, las prácticas investigativas en la región y los procesos que se median entre la virtualidad y la vida cotidiana bajo el análisis de las teorías de los autores mencionados en el capítulo 2.

Finalmente, presento las conclusiones que dan cuenta de la síntesis de esta investigación y los objetivos planteados recuperando el proceso de construcción de sentidos de los actores en lo que refiere a la educación virtual y prácticas investigativas. Así mismo respondo las preguntas de investigación trazadas bajo las premisas de los sentidos desde la normatividad, la trayectoria académica, los nuevos procesos y formas de vida y los elementos simbólicos de la región.

Capítulo 1.

Entre la educación virtual, la vida cotidiana y el ejercicio de construir sentidos

Investigar con sentido equilibra el conocimiento y el sentir que va más allá de la emoción y la razón del diario vivir.

- *Eduardo Murillo Bocanegra, Investigando con sentido.*

Las reflexiones y conceptualizaciones sobre educación virtual surgen a partir de la expansión de la sociedad del conocimiento como resultado de la creciente globalización económica que requiere procesos tecnopedagógicos asequibles, sostenibles, dinámicos y flexibles en materia de educación. Se habla de un proceso global toda vez que esta modalidad de formación hace parte de un “modelo competitivo a escala regional, nacional e internacional que demanda la implementación de procesos administrativos, académicos y tecnológicos que permitan brindar educación de calidad desde cualquier lugar, espacio y tiempo” (Díaz *et al.* 2021, p.2), que permiten generar cambios y dar respuesta a los intereses sociales, económicos y educativos en diferentes contextos.

En materia de educación superior en esta modalidad es necesario tener en cuenta la calidad en la formación de quienes hacen parte de este proceso educativo; de igual manera, es importante conocer los procesos en que se llevan a cabo las prácticas investigativas que hacen parte de los componentes de los programas que imparten esta modalidad de educación. Al referirme a las prácticas investigativas hablo de las experiencias que se suscitan alrededor de la formación en investigación tanto de los docentes como de los estudiantes en pro de construir conocimiento científico. Así, en el proceso formativo en investigación se “construye e instituye una compleja red de competencias de naturaleza investigativa, articuladas en torno a las

habilidades cognitivas, procedimentales, sociales y metacognitivas” (Venegas *et al.* 2019, p.12).

Mediante este proceso, se construyen sentidos alrededor de lo que significa enseñar y aprender a investigar que implican responsabilidad y reflexión acerca de las capacidades y apropiación del conocimiento en el campo de la investigación formativa que permiten comprender cómo cada persona experimenta y entiende el mundo de manera única a partir de las subjetividades creadas en una comunidad educativa virtual y las labores propias de la vida cotidiana.

En este capítulo presento cuatro apartados relacionados conceptualmente de manera que se visualice, en primer lugar, la historia y el significado de la virtualidad desde sus inicios hasta la virtualidad en la era digital. Desglosar estos conceptos permite una aproximación a las esferas que ha permeado la virtualidad, tales como la educación; es por ello que, en el siguiente apartado presento los conceptos de educación virtual y educación a distancia a través de una breve historia de estas modalidades de aprendizaje y los procesos de educación virtual en Colombia y México desde sus inicios.

En un tercer apartado doy cuenta de los procesos que se llevan a cabo en las prácticas investigativas en educación superior en México y Colombia teniendo en cuenta los enfoques de los posgrados. Finalmente, establezco los postulados epistemológicos sobre el proceso de construcción de sentidos y vida cotidiana desde la perspectiva epistemológica de autores como Georg Simmel, Max Weber, Alfred Schütz, Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, Fernando González-Rey, Eduardo Vizer; Berger y Luckman y Hortensia Cuéllar.

1.1. Breve historia y significado de la virtualidad

*“Lo virtual es potencia;
La potencia es real
- Platón, El mito de la caverna...*

...Por lo tanto, “lo virtual es real”

En términos generales, la palabra virtualidad proviene del latín *virtualis* que significa: fuerza; no obstante, este término fue acuñado por filósofos escolásticos como “aquello que tiene potencia” (de allí su sinonimia con la fuerza); pues ellos afirmaban que lo potencial es posible y lo posible es real; así, en un silogismo simple, lo virtual es algo potencial/posible; lo posible es real; por lo tanto, lo virtual es real.

Se podría afirmar que epistemológicamente, el concepto “*virtual*” lo da a conocer Platón, quien afirmaba que el conocimiento es una forma potencial que se “genera a partir de imágenes que el hombre capta en su contexto” (Martínez, *et al.* 2014, p.4); esto significa que, a través del proceso de la imaginación, el hombre puede obtener un aprendizaje que le permitirá transformar su realidad y entenderla; en otras palabras, el conocimiento es virtual a partir de la imaginación. Más adelante, es Aristóteles quien da fuerza a este concepto a través del *dynamis*, que se relaciona también con la potencia caracterizada por el ser de las cosas y sus cambios; es el paso de la potencia al acto desde la intención. Finalmente, es Santo Tomás de Aquino quien establece la división entre lo corporal, que representa el mundo físico, y lo virtual como la realidad existente más allá de la corporeidad.

Bajo estas premisas, es preciso reafirmar que la virtualidad ha acompañado al ser humano desde hace muchos años, un ejemplo de ello son los primeros cartógrafos quienes potenciaron la dimensión del espacio que exploraban y lo consolidaron en mapas que sirvieron de base para

conocer la geografía particular de un lugar específico, algo que Michel Serres (1995) llama en su libro *Atlas* “la memoria del conocimiento” (p.426). Es precisamente esa memoria la que determina las teorías que se plasman en los libros donde se aprende de manera “virtual” las funciones del cuerpo humano, los aparatos de los que se compone, las cadenas alimenticias, los ecosistemas y los diversos temas de la enseñanza de las ciencias naturales en niveles básicos de conocimiento. En los primeros espacios académicos de la educación básica se aprende de manera virtual a conocer el mundo y el cuerpo humano, esa virtualidad está mediada bien sea por los libros de texto, por *tablets*, celulares, computadores u otras tecnologías digitales.

Entonces, cabe preguntarse ¿si la virtualidad ha acompañado al hombre desde tiempos remotos, por qué cuando se habla de virtualidad se piensa en el ciberespacio? La respuesta podría explicarse en Lévy (1998) quien menciona que la mediación de lo virtual o “Virtualización” constituye el movimiento inverso a la actualización –de allí que el opuesto a “*lo virtual*” no sea “*lo real*” sino “*lo actual*”-; para el autor, la virtualización es uno de los principales vectores de la creación de la realidad toda vez que a través de ella existe “una separación del aquí y el ahora” (p.13) como un indicio de que lo virtual, a menudo “está ahí, en otro momento”.

No obstante, el término virtualidad no es nuevo; es decir, existe desde mucho antes de la mediación tecnológica digital; pues, la virtualidad hace parte de una realidad vivida desde tiempos remotos al definirse como ese “espacio inasignable”, lo que Heidegger llamaría el *Dasein* o “Ser ahí” sin ser de ningún “ahí”. Lo cierto es que la virtualidad ha acompañado al ser humano desde los inicios de la escritura; los jeroglíficos, por ejemplo, dan cuenta de las formas de vida de los egipcios y su historia se conoce en gran parte, gracias a ellos. Al respecto, Lévy (1998), afirma

El texto, desde sus orígenes mesopotámicos, es un objeto virtual, abstracto, independiente de tal o cual soporte particular. Esa entidad virtual se actualiza en múltiples versiones, traducciones, ediciones,

ejemplares y copias. El lector prosigue esta cascada de actualizaciones interpretándolo, dándole sentido aquí y ahora (p.31).

Esta afirmación tiene mucho sentido si se tiene en cuenta la importancia del texto, de su lectura, de su interpretación y de su capacidad para lograr crear imágenes mentales que llevan al lector a hacer parte de la intención que el autor quiso plasmar en el mismo. De esta manera, ese texto que no es tangible en el sentir que transmite, se convierte en una realidad al ser interpretado, imaginado y al involucrar al lector en el mismo. Un ejemplo de ello, son las cartas de amor (o mensajes de texto, si se trae al contexto contemporáneo); pues, al ser escritas o escritos, hay una intención del autor de expresar sentimientos y al ser leídas o leídos, el lector se involucra en ese sentir del autor y se producen emociones propias de su sentir, haciendo que fluyan realidades no tangibles ni materiales, sino realidades que producen sentimientos, sentidos y significaciones alrededor del texto.

Por lo anterior, es importante afirmar que la virtualidad no es lo opuesto a la realidad; más bien es una forma de vivirla; en palabras de Lévy (1998), la virtualidad es “el conjunto problemático, el nudo de tendencias o de fuerzas que acompaña una situación, un acontecimiento, un objeto o cualquier entidad” (p. 26). Así, la virtualidad constituye una parte del diario vivir que no se aleja de la realidad tangible, material y humana de la cotidianidad.

En realidad, el término *virtualidad* tiene su auge a partir de finales del siglo XX con la aparición de la *Internet* y la *Era Digital*, momento en que de manera gradual pero acelerada se llega a una interacción que rompe con las barreras del tiempo y el espacio y que refiere a las tecnologías de comunicación e información que permiten establecer relaciones, sociedades, negocios, entre otros, de manera inmediata en espacio temporalidades no definidas. En este punto se hace necesario hablar de la virtualidad en el contexto actual; es decir, la virtualidad mediada por las tecnologías de la información y la comunicación, toda vez que, desde hace alrededor de tres

décadas, este término se ha tergiversado y se ha tomado como algo estrictamente relacionado con medios digitales.

En la década de los años 80, el informático Jaron Lanier acuñó este término luego de dar a conocer las *“Gafas de realidad virtual”*, un invento novedoso, fuera de lo común, pero nombrado equivocadamente, pues gracias a ello, la virtualidad es concebida como “una apariencia de la realidad, ya que no se vive en tiempo real” (Duart, 2000, p.266), esta afirmación ha sido aprovechada por los medios masivos de comunicación, redes sociales e industrias del entretenimiento para lograr objetivos económicos; de esta manera, la experiencia de "lo virtual" ha logrado conservarse como eje conceptual genérico ligado al desarrollo tecnológico, lo que ha hecho difícil establecer líneas de causalidad entre el propio término "virtual" y su significación contemporánea.

Desde el punto de vista de Pierre Lévy, el proceso de mediación de los aparatos o tecnologías digitales se denomina “virtualización” y es diferente al término “virtual”, pues es a través de las mediaciones que la virtualidad cobra un significado diferente en la actualidad si se tiene en cuenta que hoy en día, la virtualidad se asocia con lo digital en unos nuevos medios de comunicación que emergen de la red existente entre la interconexión mundial de los ordenadores, la información que contienen y los seres humanos que navegan por esta red y la nutren.

1.1.1. *La virtualidad en la era digital*

Muchas de las rutinas diarias actuales están relacionadas con la virtualidad debido a la globalización y los muy cambiantes avances tecnológicos que sustentan las nuevas formas de socializar, trabajar, estudiar, producir; y, por qué no, de vivir. Estas dinámicas están mediadas por tecnologías de la información y la comunicación, lo cual ha generado gran interés en los diferentes contextos en los que se dan estas prácticas.

Ahora bien, teniendo en cuenta que la virtualidad mediada por tecnologías digitales ha permeado todas las esferas sociales, culturales y económicas y que ha beneficiado notablemente el hecho de que “en los espacios virtuales se encuentren nuevos canales de comunicación e intercambio a escala planetaria” (González *et al.* 2009, p.98), es preciso mencionar que el desarrollo de experiencias en dichos espacios confluyen en interacciones humanas que traen consigo intereses, apreciaciones, expresiones de sentimientos, conflictos, acuerdos, desacuerdos, entre otros, que permiten construir sentidos y configuraciones subjetivas simbólico-emocionales susceptibles a los procesos de creación de significados.

Esto se relaciona directamente con lo propuesto por Eduardo Vizer (2006) cuando sostiene que “la racionalidad humana se expresa en configuraciones subjetivas que están enraizadas en estados afectivos producidos dentro de espacios simbólicos definidos culturalmente” (p.98), lo cual quiere decir que los procesos de interacción mediados por la virtualidad constituyen una simbología cuyo camino contrasta con lo emocional aunque no exista un contacto directo en tiempo y/o espacio con los interlocutores o mediadores en la interacción; esto es lo que Pierre Lévy (2007) denomina Cibercultura, que se refiere al “conjunto de las técnicas (materiales e intelectuales), de las prácticas, de las actitudes, de los modos de pensamiento y de los valores que se desarrollan conjuntamente en el crecimiento del ciberespacio” (p.1), donde surge la cultura de la sociedad digital contemporánea.

De lo anterior, es preciso afirmar que, la cultura, además de estar formada por elementos simbólicos tiene otro componente muy valorado en la actualidad: la tecnología y sus aparatos, conexiones y dispositivos electrónicos que contribuyen a crear los llamados espacios de red para el crecimiento. Así, el campo que constituye la cibercultura no se reduce únicamente al nivel tecnológico, sino que también se expande a las nuevas interacciones sociales y culturales que crean las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), tanto por las condiciones de

innovación que facilitan como por las oportunidades que brindan para la realización personal y social.

Esta aseveración que hace Pierre Levy tiene mucha importancia si se tiene en cuenta que las tecnologías son producto de una sociedad y una cultura toda vez que las relaciones que se gestan en el ciberespacio están dadas entre los actores humanos que producen y usan las tecnologías digitales; de allí que sea más común en la actualidad hablar de digitalización de la información, hipertextos e hipermedias, simulaciones informáticas, realidades virtuales, redes interactivas en Internet, la interactividad y/o la infraestructura técnica del mundo virtual.

Esto es precisamente lo que Pierre Lévy (2007) desarrolla en su tesis al teorizar sobre la nueva cultura digital como

la nueva forma de universalidad que inventa el movimiento social que le ha dado nacimiento, incluidos allí sus géneros artísticos y musicales, las emociones que suscita, las reformas educativas que plantea, sus aportes al urbanismo y sus cuestionamientos a la filosofía política (p. 256).

La universalidad a la que se refiere Lévy es la creación de una “inteligencia colectiva” en el ciberespacio, donde una comunidad de usuarios interconectados, además de recopilar información, crea, comparte, opina, debate y conforma la actual sociedad digital. No obstante, el mismo autor plantea los pros y los contras del crecimiento de la sociedad digital como la mutación mayor de la esencia misma de la cultura.

Ahora bien, las colectividades a las que se refiere Lévy en el ciberespacio pueden consolidarse en diferentes ámbitos sociales, culturales, económicos, políticos, educativos, ecológicos, entre otros; que terminan por convertirse en portadoras de diferentes significados dependiendo de los contextos en que sean aplicadas y de las relaciones que se establecen al utilizarlas como medio de comunicación donde se puede observar la calidad de las relaciones que se entretajan entre las personas y los grupos y existe una organización de vida social parcial; pero distan en su significado cuando

se refieren a un espacio geográfico delimitado, pues como es sabido, la virtualidad se caracteriza precisamente por las diferentes temporalidades y espacialidades; sin embargo, esto no es un impedimento para que desde ese espacio se construyan interacciones sociales. De esta manera, podría entenderse el término *comunidades virtuales* como aquellos grupos de personas que interactúan en diferentes espacio-temporalidades y comparten intereses comunes y una cierta conciencia de grupo que a su vez representan unidades de sentido subjetivo de la experiencia humana a través de la virtualidad.

A partir de esto, se puede plantear en esta investigación la región simbólica mediada por la virtualidad toda vez que la conforman comunidades educativas de dos programas de maestría virtual en México y Colombia, en tanto representan lo simbólico dado en la relación de los sujetos, sus interacciones, los sentidos y significados que construyen, sus experiencias e interpretaciones de las situaciones, entre otros hechos de interés en la investigación.

Lo anterior resulta de la comprensión de la subjetividad propia de los espacios socialmente estructurados dados en los programas de maestrías virtuales, en donde docentes y estudiantes asumen una cultura propia de una comunidad educativa virtual, definida por el conjunto de relaciones sociales a partir de sus prácticas investigativas. Es interesante pensar que una cultura educativa en modalidad virtual puede estar compuesta por espacios sociales y simbólicos que representan signos distintivos propios de una región.

Ahora bien, dentro del ámbito educativo resulta importante comprender la forma en la que intervienen aspectos teórico-pedagógicos, tecnológicos, didácticos, comunicativos y organizativos en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es lo que Martín-Barbero llama mediaciones; y su papel en la virtualidad lo explicaré en el siguiente apartado.

1.1.2. El papel de las mediaciones en la virtualidad

La mediación tiene una serie de sentidos y significados en el ámbito educativo, desde los roles del docente y del estudiante hasta las formas de comunicación y negociación para la resolución de conflictos (Ruiz *et al.* 2021). No obstante, en los entornos virtuales de educación, este concepto puede ser replanteado debido a que las plataformas educativas implican nuevas formas de integrar la mediación a partir de un carácter comunicativo instruccional en el proceso de la construcción social de conocimiento; esto es, el sentido pedagógico de la actividad mediadora es una tarea que involucra el dispositivo de transformación que se regula a partir de referentes (simbólicos y tecnológicos) que la cultura digital proporciona al sujeto en interacción con el propio entorno virtual.

Es así como la apropiación y producción de sentidos que se construyen en torno a las mediaciones, se relacionan con los discursos sociales que circulan en la sociedad con las TIC y que se transforman en la medida en que los avances tecnológicos cambian, lo cual conlleva a nuevas formas de relacionarse, de percibir la realidad y de construir nuevas significaciones socioculturales. Al respecto, Martín Barbero (1991), señala la importancia de asumir reflexiones en torno a la velocidad, la inmediatez y la ubicuidad propias de los ecosistemas comunicativos emergentes, no solo para verlo como una amenaza a las nuevas realidades sino más bien para aprovechar estos recursos como herramientas de mediación en las tareas diarias de socialización, expresión creativa y procesos cognitivos.

Por su parte, Piscitelli (2011) indica que “hay una causalidad recíproca entre las metamorfosis de los modos de comunicación y las estructuras de la percepción” (p. 9), lo que involucra pensar los procesos de significación a partir de las nuevas formas de interacción entre los sujetos, su entorno y los espacios tradicionalmente asociados con su socialización. Esto se debe claramente a que no es posible negar las nuevas realidades que surgen a partir de los procesos de comunicación e interacción entre sujetos mediados

por las tecnologías digitales que cada día tienen más auge en el mundo actual y que permiten intercambiar pensamientos, formas de ver la vida y de conocer nuevas culturas en tiempos asincrónicos y espacios que nos son compartidos físicamente, pero que indudablemente permiten construir sentidos y significados sobre diferentes aspectos y hacen parte de las subjetividades propias de diversas sociedades y culturas.

Es así como a partir de reconocer que existen nuevas formas de interacción mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación en el marco de sujetos-entornos virtuales, vale la pena analizar cómo se comprende dicha interacción a través de los sentidos y significados que se producen en el proceso; de igual manera, es importante comprender los símbolos que surgen a partir de dichos procesos. Para ello es importante comprender el papel de las tecnologías digitales como mediaciones, según Martín Barbero (2009)

[...] atravesamos una revolución tecnológica cuya peculiaridad no reside tanto en introducir en nuestras sociedades una cantidad inusitada de nuevas máquinas sino en configurar un nuevo modo de relación entre los procesos simbólicos –que constituyen lo cultural– y las formas de producción y distribución de los bienes y servicios (p.24).

La anterior cita es relevante en tanto se comprenda que las nuevas tecnologías digitales no pueden ser vistas únicamente como el hoyo negro que absorbe la energía que se encuentra a su alrededor, sino que más bien se puede sacar provecho de ella dado que es una nueva realidad, lo que significa para Castells (1999) “un nuevo modo de producir, asociado a un nuevo modo de comunicar que convierte a la información y al conocimiento en una fuerza productiva directa” (p.45); así, el papel mediador de las tecnologías digitales tiene que ver con la promoción de actitudes en cuanto a cambios sociales que permitan comprender el diálogo y la empatía como herramientas de producción de símbolos, sentidos y significados en una cultura.

Ahora bien, teniendo en cuenta que los avances tecnológicos han permitido crear nuevos entornos de comunicación que no dependen de un medio físico debido a que la información se ubica en espacios y temporalidades distintas a las acostumbradas, es preciso reflexionar sobre las formas de mediación tecnológica, sus objetivos y los tipos de mediaciones que existen en este universo digital. Al respecto, Vargas (2016) argumenta que estas mediaciones pueden estar dadas de diferentes formas de acuerdo con lo que se requiera en determinado momento; un tipo de mediación digital tiene que ver con el alargamiento perceptual y cognitivo que pueden generar las tecnologías, lo que significa que las mediaciones en este caso estarían apoyando la generación de conocimientos que para las sociedades inmersas en la cultura digital resulta de interés, pues como lo indica Martín Barbero (2002) “una de las transformaciones más de fondo que puede experimentar una sociedad es aquella que afecta los modos de circulación del saber” (p.56).

Continuando con Vargas (2016), también existen las mediaciones multidimensionales e interactivas que facilitan la múltiple representación de los fenómenos que facilitan la integración de modalidades sensoriales y perceptuales diversas; esto es muy importante en el momento de reconocer los sentidos y significados que se construyen con el uso de las mediaciones toda vez que la simbología propia de estos procesos se exterioriza a través de fenómenos subjetivos de carácter perceptivo, emocional y sociocognitivo que reflejan las vivencias de los sujetos en la interacción con los entornos virtuales. Finalmente, la autora asevera que dentro de esta tipología de mediaciones se encuentra la mediación para la socialización donde es posible construir el conocimiento de manera colectiva o conjunta generando culturas digitales a través de nuevas interacciones. Así, dependiendo del tipo de mediación se puede reflexionar hasta donde se quiere llegar en la interacción producida y qué efectos se pueden generar con dichas interacciones.

Así, el valor primordial de las mediaciones reside en que reorienta los puntos de vista sobre la comunicación hacia los sentidos que se relacionan con la cultura y sus significaciones complejas y múltiples, lo que se conoce como el proceso simbólico de construcción de sentidos personales y sociales ocasionados por los sujetos a partir de sus contextos socioculturales, y en cuya incorporación se transforman a sí mismos. De igual manera, las mediaciones tecnológicas tienen relación con las interacciones que se forman a partir de ellas, es así como existe una relación entre virtualidad y sociedades digitales que identifica las perspectivas de estudio de los grupos en redes informáticas en diferentes contextos -educativos, culturales, económicos, sociales, ambientales, entre otros- y, en efecto, constituye una forma de pensar lo social y las construcciones simbólicas que se tejen alrededor de dichos contextos.

1.2. Educación virtual y educación a distancia

*Se me ocurre que la e de e-learning
debería significar algo más que electrónico.
Si lo llamaremos e-learning,
¿no debería ser efectivo, eficiente y envolvente?
David Merrill*

La tecnología digital y la virtualización han permitido procesos de cambio a nivel global en las dimensiones económicas, políticas, educativas y culturales, entre otras y ha generado cambios que han afectado las relaciones sociales, los procesos de identidad y de comunidad. En el campo de la educación específicamente, ofrecen diversidad a través de procesos cognitivos, reales y simbólicos que posibilitan la construcción y deconstrucción de conocimiento en cuanto a la “creatividad, la innovación, las estrategias, metodologías, conductas y comportamientos” (Motta, 2020), según sean las necesidades de la humanidad que al estar inmersos en este campo de la educación posibilitan el proceso de construcción de sentidos sobre diferentes formas de abordar los preceptos que se les presentan.

La educación superior en modalidad virtual tiene sus comienzos en el siglo XXI. La búsqueda de nuevas opciones en procesos de aprendizaje en la llamada *sociedad del conocimiento* ha tenido varios cambios desde sus inicios dentro de los cuales se destaca la separación de la educación virtual de la educación a distancia.

La educación a distancia surge de la necesidad de muchas personas de acceder a la educación en entornos de difícil acceso físico a las instituciones que la imparten. De esta forma, constituye “una solución a los problemas de cobertura y calidad que aquejaban a un número elevado de personas cuya ubicación geográfica impedía beneficiarse de los avances pedagógicos, científicos y técnicos que habían alcanzado ciertas instituciones” (Yong y Nagles, 2015, p.83). Es importante aclarar que en la educación a distancia hay momentos o espacios de encuentro presenciales entre el docente y el estudiante y que el maestro cumple el rol de quien enseña en el proceso de educación.

En la educación virtual, el docente cumple el rol de guía en el proceso educativo del estudiante a través de mediaciones digitales; en palabras de Africano y Anzola (2018) “la educación virtual es una alternativa para estudiar mediante una participación activa con relaciones dialógicas mediadas por la tecnología digital (p.98). El breve recorrido que realizaré está basado en ambas formas educativas en la medida que aún coexisten y se complementan (Arboleda y Rama, 2013) a partir de los inicios y cambios de estas modalidades de educación a nivel mundial, latinoamericano y, por supuesto en México y Colombia.

1.2.1. Una mirada global a la educación a distancia y la educación virtual

El desarrollo de la educación superior a distancia moderna tiene sus orígenes en las escuelas y cursos por correspondencia que emprendieron personas e instituciones en Europa y Estados Unidos a partir de 1840 y

hasta 1891 donde se otorgaron cursos con materiales diseñados para el auto aprendizaje y titulaciones para quienes culminaban sus procesos.

Es importante reconocer que el proceso de formación que otorgaban las instituciones de la época se basaba en manuscritos a través del sistema nacional de correos (Sauvé, 1992), aunque metodológicamente solo se reproducían por escrito las clases tradicionales; razón por la cual, más adelante -a principios del siglo XX- se desarrollan guías de aprendizaje, actividades complementarias, cuadernos de trabajo y evaluaciones que contribuían a mejorar este proceso (García, 1999). De igual manera, en esta primera etapa de la educación a distancia por correspondencia aparece la figura del tutor u orientador cuyo rol consistía en dar respuesta por correo a las dudas presentadas por el alumno. A partir de la década de 1930, el tutor se convierte en un agente mucho más importante en el proceso de enseñanza, por lo cual se comienzan a establecer contactos presenciales entre tutor y estudiante.

Esta modalidad de educación por correspondencia permaneció hasta que fue reemplazada por la enseñanza multimedia a partir de la segunda mitad de la década de los años 60, donde el correo fue reemplazado por la radio y la televisión; de esta manera, además de las guías de aprendizaje y los textos que debían producirse por parte de los estudiantes, se incorporaron audio *cassettes*, video *cassettes*, diapositivas, entre otros. El contacto entre tutor y estudiante se establecía a través del teléfono dejando de lado los encuentros presenciales.

En los años 80 aparece una nueva generación de enseñanza a distancia mediada por los ordenadores, a este tipo de enseñanza se le denominó Enseñanza Asistida por Ordenador (EAO) y de sistemas multimedia (García, 1999); es importante señalar que este tipo de educación se centra en el estudiante, la inmediatez y la agilidad en la comunicación.

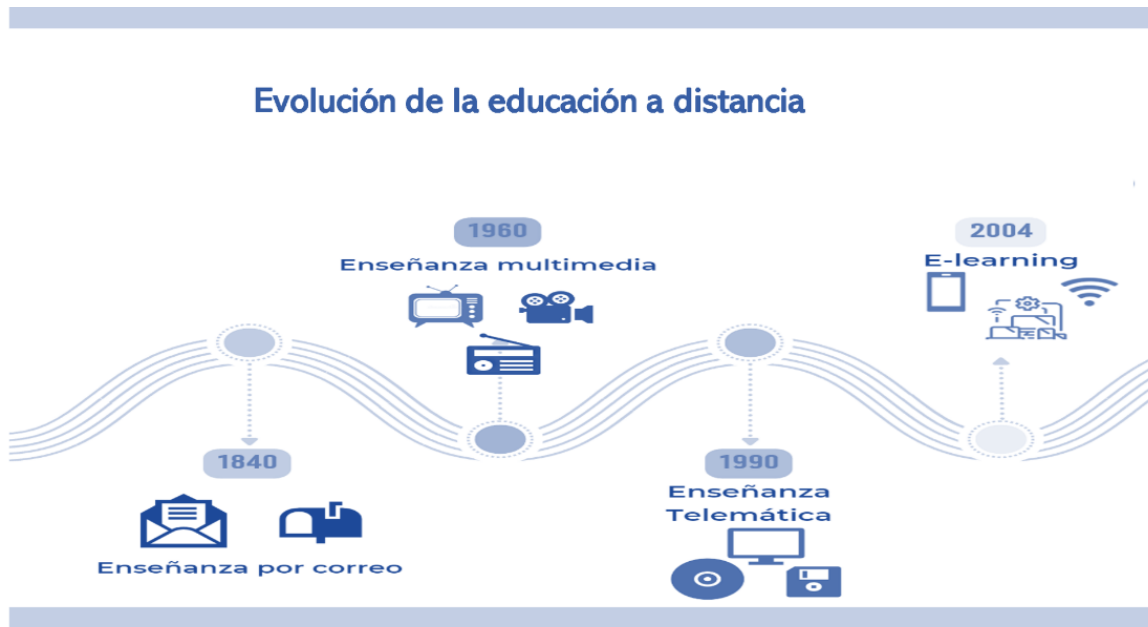
A partir de los años 90, surge una interacción no sincrónica en la forma de educación a distancia que se encuentra mediada por la aparición de la internet, aunque no ocurre en todo el mundo sino en algunos sectores

que tienen accesibilidad a este nuevo proceso de educación; pero es solo desde principios del siglo XXI que la educación a distancia se ve permeada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) digitales, lo que permite una atención más inmediata que la que se venía dando en años anteriores.

Es aquí donde surge la educación virtual como una rama de la educación a distancia y cuyo modelo demanda recursos y mediaciones tecnológicas y se realiza de manera asincrónica; lo cual significa que los tutores “no necesariamente coinciden en horarios con los alumnos para las sesiones” (Ibañez, 2020, parr. 1). De igual manera, la educación virtual utiliza foros de discusión donde se comparten dudas de carácter grupal, lo cual implica una interacción entre estudiante- tutor y estudiante-estudiante. Así, el ejercicio interactivo “permite construir un sentido de “comunidad de indagación” que facilita la elaboración de significados y de comprensión a partir del diálogo con los tutores y otros estudiantes” (Salgado, 2015, p.59).

La figura 1 resume la evolución de la educación a distancia y su transición o ramificación a la educación virtual.

Figura 1. Generaciones de la educación a distancia.



Tomado de <https://tecnologicoedupraxis.edu.ec/como-ha-evolucionado-la-educacion-a-distancia/>

La historia de la educación virtual es mucho más corta que la historia de la educación a distancia, toda vez que la primera ha estado presente desde hace tres décadas mientras que la segunda lleva más de un siglo existiendo. No obstante, el proceso virtual también ha tenido su propia evolución; pues, a partir de los años 90, comienza la primera década de la educación virtual enmarcada en el entorno de las TIC digitales como soporte de los procesos formativos; dichas tecnologías estaban encuadradas en el uso de multimedia, CD, DVD, correo electrónico e internet a través de la web 1.0. donde los visitantes tienen acceso a diversos contenidos estáticos que no permiten la interacción de los usuarios pero que son una fuente de información necesaria para consultas propias del proceso de educación virtual.

A comienzos del siglo XXI, específicamente en 2004 se incorpora la enseñanza a través de la web 2.0 cuyos contenidos se relacionan con el trabajo colaborativo y abierto y facilitan la interactividad entre usuarios. Estos recursos son las wikis, blogs, plataformas de aprendizaje en línea, redes sociales, entre otros.

Aunque ha transcurrido un poco más de dos décadas del siglo XXI y a pesar de que en la evolución de la internet ya se habla de la web 3.0 y 4.0, la educación virtual se encuentra aún en el momento interactivo de la web 2.0, pues aún se encuentran las aulas virtuales mediante plataformas que si bien son interactivas no cuentan con las características propias de una web semántica (3.0) ni con la ubicuidad de conexión entre personas conectándose con personas y aplicaciones o tecnologías como la Inteligencia Artificial.

Lo anterior, permite aclarar algunas apreciaciones que han generado debates en estas modalidades de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, vale la pena aclarar que “a diferencia de la educación virtual, la educación a distancia puede tener un porcentaje de presencialidad y otro virtual dependiendo de los programas que la impartan” (Salgado, 2015, p.58). En segundo lugar, la educación a distancia no fue reemplazada por la educación virtual; más bien, existe un momento indefinido a partir de la incorporación de las TIC en su primer momento (radio, televisión) que fue abriendo el camino a la incorporación de nuevas tecnologías que también permiten la información y la comunicación de una manera más inmediata, lo que a su vez dio paso a la educación virtual sin que la educación a distancia desapareciera.

Un ejemplo de esto se puede observar en la contingencia ocasionada por la COVID-19 donde a pesar de las nuevas tecnologías digitales ha sido necesario el uso de las guías, las memorias USB y material educativo impreso enviados por correo debido a la falta de conectividad en algunos sectores para conservar el acceso al sistema educativo. De igual manera -y con mucha más fuerza- se ha hecho uso de la educación virtual para los

sectores que cuentan con una adecuada conectividad y aparatos electrónicos que permiten el continuar con el proceso educativo desde los hogares.

Lo anterior permite reflexionar acerca de la importancia de la Comunicación en la Educación en este tipo de modalidades de enseñanza-aprendizaje, toda vez que estas surgen de la necesidad de hacer parte de un proceso educativo que requiere de diferentes formas de comunicación para lograrlo; y dichas formas de comunicación han ido cambiando desde la correspondencia, la radio, la televisión, la comunicación multimedial, la internet y las plataformas digitales, entre otras; no obstante, su finalidad es la formación educativa en diferentes áreas.

Finalmente, la diferencia entre educación a distancia y educación virtual no radica precisamente en el uso de tecnología mediada digitalmente; se encuentra más bien en la interactividad que brindan dichas tecnologías y la flexibilidad que existe entre los currículos que brindan dichas modalidades. Teniendo en cuenta lo anterior, es indiscutible hablar de una comunidad de estudiantes y docentes que reproducen los modelos sociales y posibilitan una “inserción de los sentimientos en una lógica de actividades tan difusa como real que es propiciada en una comunidad virtual en la que la comunicación ya no es un medio sino un fin en sí mismo mediada por la omnipresencia” (Fábregas Puig, 2010, p.17). Así, la Educación virtual se convierte en un proceso de aprendizaje mediado por redes, tecnologías digitales y caracterizado por “la interacción diferida en el tiempo y/o separada en el espacio entre los actores del proceso educativo, facilitada por recursos educativos y un sistema tutorial de apoyo que hacen posible el aprendizaje autónomo de los participantes” (UNESCO, 2017, p. 13).

1.1.3. Las mediaciones en educación virtual

Para hablar de mediaciones en educación virtual es preciso tener en cuenta la perspectiva cognitiva. Para Ruiz *et al.* (2021)

Desde la perspectiva cognitiva, la mediación actúa en el orden derivado de la dialéctica cognición y afectividad que surge y se estructura en los diversos escenarios de interacción de los actores con su entorno, lo que lleva a la reorganización de sus ideas, conocimientos y vivencias (p.17).

Así, la mediación en educación virtual debe considerar algunos elementos que intervienen desde su diseño hasta su implementación. Según Herrera (2006), en este entorno es importante asumir un diseño instruccional con contenidos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal que propendan por procesos de interacción entre los actores y los medios y un diseño de interfaz “que provea de estímulos sensoriales generadores de procesos de mediación cognitiva” (p. 18).

De igual manera, se tienen en cuenta los procesos y prácticas de enseñanza y aprendizaje con base en los objetivos, las actividades y estrategias didácticas, la evaluación y la realimentación. Dado que, en el proceso educativo, la didáctica ocupa un lugar importante, los elementos de mediación en este aspecto se relacionan con los recursos y los materiales que propendan por reconfigurar o modificar las estructuras mentales de los estudiantes. De igual manera, es necesario tener en cuenta contextos que generen experiencias de aprendizaje, la reconstrucción de conocimiento o la aplicación de nuevos aprendizajes en entornos diferenciados mediante la práctica.

Por supuesto, no hay que olvidar la comunicación escrita que dé cuenta de los procesos instruccionales, diálogos e interacción entre asesor y estudiantes. En palabras de Gutiérrez y Prieto (1999) “Dentro de este elemento se implica un modo de interacción que perfila un sistema de símbolos, códigos escritos, herramientas discursivas y referentes semióticos que constituyen una forma de expresión mediada por una plataforma tecnológica” (p.88). Esto es importante si se tiene en cuenta que, en los escenarios virtuales de educación, la mediación constituye el lugar donde interactúan los actores con los recursos didácticos y tecnológicos que

pretenden dar sentido a las ideas, construyen conocimiento y resuelven de forma significativa los problemas.

Sin embargo, vale la pena precisar que esta interacción se refiere también a las instrucciones propias que vinculan los contenidos con los recursos. De esta manera, es importante tener claro que los elementos de mediación que intervienen en el proceso educativo en los ambientes virtuales de aprendizaje integran al sujeto que aprende (mediación cognitiva) con el acto pedagógico (mediación pedagógica), como lo explican Ruiz *et al.* (2021) en la tabla 1.

Tabla 1. Relación de la mediación pedagógica y cognitiva en el ambiente virtual de aprendizaje.

Sujeto	Ambiente virtual	Acto pedagógico
Estructura cognitiva es puesta a disposición del aprendizaje a través de los saberes, creencias y conocimientos previos	Interacción con las herramientas, medios y materiales	Reestructuración de las ideas. Se genera una reflexión y modificación de las estructuras cognitivas construidas por la interacción con el ambiente virtual
Recibe los estímulos sensoriales, contextuales y cognitivos a partir de la comunicación escrita	Interacción comunicativa entre sujetos. Espacios de colaboración para construir conocimientos compartidos	Generador de experiencias de aprendizaje relacionales y dialógicas a partir de la interacción social, la colaboración y la retroalimentación entre pares y asesores
Desarrolla aprendizajes significativos a partir de experiencias de aprendizaje que generen una alteración cognitiva para la asimilación y acomodo de las estructuras mentales	Interacción con las acciones reguladas (diseño instruccional)	Las experiencias de aprendizaje reconocen la participación activa, la manifestación creativa, la expresión y la relacionalidad como condiciones necesarias para aprender de y con otros
Sistema simbólico que permite ordenar y clasificar la representación de la realidad, da la oportunidad de reflexionar y modificar las estructuras cognitivas	Interacción con la plataforma o interface, con diseño centrado en el beneficiario	Promueve y acompaña al proceso de aprendizaje, determina el conocimiento de la conducta humana y de la funcionalidad de estos sistemas, tanto el comportamiento emocional como el racional de un grupo social determinado en formación (asesores y alumnos)

Nota: Tomado de Ruiz *et al.* (2021)

Como lo describen los autores en la tabla, la interacción en educación virtual surge entre el sujeto y el acto pedagógico que interviene en el proceso; así, es posible pensar en una relación recíproca ante las nuevas formas de lectura e interpretación con instrucciones y plataformas de aprendizaje. En la educación virtual, la mediación se puede describir como una herramienta que facilita la interacción y la estructuración técnica, didáctica, comunicativa y cognitiva, dando como resultado un conocimiento colaborativo. Además, las herramientas tecnológicas integran sistemas simbólicos que permiten el desarrollo, construcción, adquisición y extensión del conocimiento para representar, procesar y crear nuevos conocimientos.

1.2.2. Breve historia de la educación superior a distancia y virtual

Aunque la educación a distancia surge debido a varios factores sociales -como se mencionó anteriormente- existen programas en instituciones que son pioneros en esta modalidad de aprendizaje que surgen a finales del siglo XIX; no obstante, los primeros programas ofrecían cursos de corta duración, especialmente para la enseñanza de lenguas extranjeras; tal es el caso del *Institut Toussaint et Langenscheidt* en Francia y la *Berliner Gesellschaft für Neuere Sprachen* en Alemania en 1856. Sin embargo, en 1898 “la Brevskola-NKI posibilitó el acceso a la enseñanza de nivel secundario a unos pocos miles de estudiantes” (García, 1999, p.16), este es quizá el primer modelo conocido de una institución con modalidad de enseñanza a distancia en el siglo XIX.

Pero no es sino hasta principios del siglo XX que la educación superior a distancia toma la relevancia conocida hasta hoy día; pues, es en este momento que se crean los programas que permiten profesionalizar a través de esta modalidad. Así, en la segunda década del siglo XX, en 1914, se funda en Noruega la *Norsk Correspondan-seskole* como primera institución de educación superior a distancia en el país, y en Alemania la *Fernschule Jena*. Para este momento, las instituciones de educación a distancia ya eran

reconocidas como tal y ofrecían programas de educación superior por correspondencia.

Para la década de los años 20 del mismo siglo, la ex Unión Soviética marca la pauta en esta modalidad de enseñanza al tener la mayor cantidad de estudiantes durante los próximos veinte años (Ljosa, 1991), razón por la cual se establece en su constitución el derecho a la educación a distancia. En 1940, se crea UNISA, la primera universidad a distancia en Suráfrica que más adelante, en 1962, cambia su nombre a Universidad a Distancia de Suráfrica y solo imparte este tipo de educación.

Más adelante, en 1969 surge la *British Open University* como una universidad autónoma e independiente con programas de educación superior con 24.000 estudiantes que fueron admitidos en 1971.

En 1972, en Estados Unidos de Norteamérica se inaugura la *Open University Division* en la Universidad de Maryland que ofrece estudios universitarios a distancia. Por su parte, en Ecuador, en 1976 se comienzan a impartir algunos cursos de educación superior a distancia en la Universidad Abierta de Loja. Entre tanto, en Brasil se crea la *Fundação Brasileira de Educação* (FUBRAE) en 1973, cuyo carácter era el de formar docentes en educación superior.

En Venezuela, en 1977, se abren los Estudios Universitarios Supervisados (EUS) impartidos bajo la modalidad de Educación a distancia. Ese mismo año nace en España la Asociación Nacional de Centros de Enseñanza a Distancia (ANCED) para respaldar el nivel de calidad en la enseñanza impartida en educación superior. De igual manera, en Cuba se “valoró las necesidades de los trabajadores respecto a la ampliación de las capacidades de matrícula en la educación superior convencional” (García, 2001, p.24), por lo cual, el Ministerio de Educación instauro la *Facultad de Enseñanza Dirigida* en la Universidad de La Habana. De igual manera, en 1979 se crea la *Asociación Argentina de Educación a Distancia* y más adelante, para el año de 1983 se crea en

La Universidad de Belgrano en Argentina el Departamento de Educación a Distancia para suplir las necesidades educativas en el país.

A partir de finales de la década de los 80, nace la educación superior virtual, específicamente en 1989 cuando se crea la *University of Phoenix*, la primera universidad virtual que ofrece programas de educación superior.

A partir del año 2000, Colombia, Venezuela y México tienen un gran crecimiento en la oferta y demanda de programas de educación superior virtual. En 2010 se incrementa la oferta de programas de maestría en modalidad virtual en Colombia y México con énfasis en profundización de contenidos. En 2012, se crean Programas de maestrías virtuales en Colombia y México y paralelamente en Europa y Latinoamérica.

1.2.3. La educación superior virtual y a distancia en México y Colombia

Como se puede observar, los programas de educación superior en modalidad virtual son de reciente creación ya que aún no cumplen una década y, por ende, continúan en etapas de expansión y de generación de conocimientos en sus currículos. A continuación, hago un breve recorrido de la historia de la educación virtual y a distancia en México y Colombia.

1.1.3.1. En México.

La educación virtual y a distancia en México ha tenido gran auge desde sus inicios en la década de los años 40 cuando se ofrecen diferentes cursos y niveles de educación que dependían de las necesidades de la sociedad en su momento. Se puede afirmar que a partir de 1975 la educación a distancia toma un nuevo rumbo luego de la creación de las primeras licenciaturas virtuales y los primeros programas de educación

superior virtual. No obstante, es a finales del siglo XX que se comienzan a ofrecer programas de educación superior virtuales con la creación de la Universidad virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM).

A continuación, relaciono la tabla 2 que muestra *grosso modo* las principales instituciones virtuales y a distancia y los programas que ofrecidos desde 1944, señalando -según lo resaltado por Rama *et al.* (2019)- los diferentes momentos desde la educación a distancia que ofrecía diferentes niveles de educación, la educación a distancia en educación superior, la educación virtual y la educación superior virtual. El [Anexo A-1](#) muestra el recorrido histórico de la educación virtual y a distancia en México en donde se observa que la educación virtual a nivel superior es de reciente creación teniendo en cuenta que desde 1997 se crean los primeros programas de licenciatura; no obstante, esa hasta 2014 que el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt) antes llamado Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) acepta los posgrados en modalidad virtual y en 2015 se crean los primeros programas en este nivel de educación; en suma, México se encuentra *at portas* de cumplir una década ofreciendo programas de posgrado en educación virtual.

De igual manera se aprecia el interés del sector público por incluir esta modalidad en educación y las universidades privadas que ofrecen todos los niveles de educación superior incluyendo doctorados en modalidad virtual.

1.1.3.2. En Colombia.

La educación a distancia y virtual en Colombia tiene de igual manera gran auge desde sus principios en el año 1947, pero es necesario recalcar que, a partir de la década de los años 70 del siglo XX, la educación a distancia en este país se relaciona con todos los niveles educativos y se hace énfasis en la educación superior (García, 1999). Estas experiencias iniciales surgieron como respuesta a las iniciativas de universidades públicas y

privadas tímidamente apoyadas por políticas gubernamentales tolerantes pero indecisas. Algunos ofrecían aprendizajes y cursos que conducían a obtener títulos profesionales educativos, mientras que otros ofrecían títulos universitarios completos. El [Anexo A2](#) muestra el proceso de educación superior virtual y a distancia en Colombia y el esfuerzo por mantener la educación superior virtual y a distancia, no obstante, es evidente que la iniciativa creada en 1982 por mantener la educación superior a distancia no fue continua ni consecuente con los siguientes gobiernos, lo cual provocó la desaparición de varias universidades públicas con este tipo de programas. De igual manera, se evidencia la brecha entre 2003 y 2010 en la creación de nuevos programas y la diferencia entre el número de universidades públicas y privadas.

Es importante tener en cuenta que, Colombia y México han sido países pioneros en los procesos educativos virtuales y a distancia. Según un estudio realizado por Rama y Morocho (2020) sobre la Prospectiva de la Educación a Distancia en América Latina y el Caribe, estos dos países ofrecen más programas de educación superior virtual después de Brasil que ocupa el primer puesto con 68 universidades públicas y privadas. De igual manera, es necesario aclarar que estas cifras corresponden a las universidades que ofrecen esta modalidad de educación y que no se tuvieron en cuenta las universidades en modalidad presencial que debieron acudir a la educación virtual a causa de la contingencia por COVID-19.

La tabla 2 muestra la demanda de universidades públicas y privadas en México y Colombia.

Tabla 2. Universidades virtuales públicas y privadas en México y Colombia, en 2020

País	Universidades públicas	Universidades privadas	Total
México	25	39	64
Colombia	8	23	31

Nota: Creación propia tomada de los datos de Roma y Morocho (2020)

Como se puede observar, a pesar de que en los dos países prevalece la educación privada sobre la pública, la diferencia en el número de universidades privadas en los dos países es bastante grande, dado que a pesar de que México es un país con el doble de población que Colombia y una superficie mayor, Colombia carece de universidades públicas en modalidad virtual en comparación con México; aunque las universidades privadas en esta modalidad superan en un 15% las públicas; en México, por el contrario, la cifra no es tan desfazada aunque más del 50% de su población atiende a esta modalidad de educación.

Ahora bien, es importante conocer con exactitud algunos datos de estos programas que permitan analizar diferentes aspectos educativos que posibiliten la preparación de la creciente demanda de estudiantes que buscan esta modalidad para su formación posgradual dado que a partir del conocimiento de los factores que propician el desarrollo de la educación virtual es posible comprender algunas tendencias que conlleven a escenarios que propendan por el mejoramiento en cuanto a políticas educativas, presupuesto en educación superior virtual, apropiación a las condiciones de vida, competencias profesionales, calidad y pertinencia de programas virtuales y prácticas investigativas que proporcionen una cultura educativa de la sociedad en aras del desarrollo a nivel nacional.

1.3. Las prácticas investigativas en educación superior virtual

Formar para la investigación desarrolla conocimientos, habilidades y actitudes para que estudiantes y profesores desempeñen actividades productivas asociadas a la investigación
Miyahira J.

Como se observó en el apartado anterior, la educación virtual en Colombia y México se ha intensificado a partir de la creciente oferta y demanda e intereses de las instituciones que imparten esta modalidad de educación; por consiguiente, es importante conocer los procesos educativos que se llevan a cabo en los programas de maestrías virtuales; dentro de los cuales se encuentran la planeación curricular, las plataformas de aprendizaje, el desarrollo profesoral, y las prácticas investigativas que incluyen los procesos de formación en investigación independientemente del enfoque de los programas (Ver tabla 4). Es en este último proceso en donde haré énfasis en este apartado, toda vez que las maestrías requieren de procesos investigativos para su aprobación en los registros calificados (Ver tabla4).

Antes de entrar en materia acerca de las prácticas investigativas que se llevan a cabo en los programas de maestrías virtuales de México y Colombia, es necesario aclarar algunos términos académicos que difieren en sus nombres en ambos países, pero que son similares en su estructura; sin embargo, en aras de comprenderlos, he realizado una tercera nominación sin que esta indique que sea la original en los sistemas educativos de los dos países, pero que sirven de elemento narrativo para enfocar el análisis del concepto de prácticas investigativas en maestrías virtuales. Para comprenderlos, la tabla 3 muestra esas diferencias nominales y los nombres que utilizo en este proyecto para unificarlos.

Tabla 3. Diferencias nominales en términos de educación superior en México y Colombia

Nombre que recibe en México	Nombre que recibe en Colombia	Nombre que recibe en esta investigación
Orientación del posgrado	Énfasis de las maestrías	Enfoque del posgrado
Clave de registro SEP ²	Registro calificado MEN ³	Registro oficial de calidad
Mapa curricular	Plan de estudios	Currículo de la maestría
Líneas de gestión	Sublíneas de investigación	Ejes de exploración

Nota: Creación propia

Ahora bien, volviendo a las prácticas investigativas, es importante comprender la etimología de la palabra práctica. Según el Diccionario de la lengua española, esta palabra deviene del latín tardío “*practicus* ‘activo’, ‘que actúa’, y este del griego *πρακτικός praktikós*; la forma del latín tardío *practice*, y este del griego. *πρακτική praktiké*” que significa «ciencia práctica» (Harper Collins, 2019). En palabras de López *et al.* (2019), el término apunta “al modo de hacer algo, que aporta utilidad y aprovechamiento; aplicación o contraste de una teoría, experimentación, ejercicio conforme a unas reglas y bajo la dirección de un experto” (p. 45). Además de la definición etimológica, la práctica guarda relación con las maneras de hacer en la cotidianidad ya que son creadas a partir de la experiencia; no obstante, es necesario distinguir entre “la práctica referida al hacer cotidiano en su conjunto y las “prácticas” en plural, referidas precisamente a las múltiples maneras del hacer de la cotidianidad en la que se configura el ser humano” (Campo, 2000, p. 10).

En educación, la práctica tiene relación con el hacer tanto en el campo material como en la investigación; en palabras de Sosa (2014)

² Secretaría de Educación Pública (SEP) es la dependencia del gobierno federal que se encarga de crear las condiciones que permitan asegurar el acceso de la población mexicana a una educación de calidad, en el nivel y modalidad que la requiera y en la localidad donde la demande (Ley DOF 20-04-2021).

³ Ministerio de Educación Nacional (MEN) es el ente encargado de formular, dirigir y gestionar todo lo referente al servicio de Educación Nacional, así como promover la educación de calidad en el país que facilitarán el progreso y la prosperidad para contribuir al alcance de la igualdad social y económica en el país (Ley General de Educación, 2021).

la práctica pedagógica mediada por la investigación en la formación de sujetos históricos-sociales debe fundamentar sus procesos en la interpretación y reconstrucción del contexto educativo, de modo que permita comprender y dar sentido a la acción pedagógica y busque con ello, la transformación cultural del contexto en el que se realiza el hecho educativo. (p. 4)

No obstante, la práctica requiere de una teoría para su comprensión. Parafraseando a Bourdieu (2005), para comprender la práctica es preciso tener en cuenta la competencia técnica que se refiere a comprender también la teoría sobre cómo debe llevarse a cabo; esto implica reflexionar sobre los contextos y la cotidianidad para que sea posible generar soluciones en correspondencia con la teoría y la problemática observada. Los hechos tienen sentido desde una teoría; a su vez, todas las prácticas investigativas que se organicen a raíz de la aplicación del método escogido están relacionadas con la teoría respectiva (López *et al.*, 2019).

En materia de investigación, las prácticas se relacionan con la vida y dan paso a generar preguntas que indiquen un proceso de indagación en una praxis reflexiva y crítica que permitan desarrollar competencias para la investigación. De allí que las prácticas investigativas se relacionen con la sociedad que hace parte del eje de investigación; al respecto, D'Angelo (2004) afirma que "la praxis social es formación de sentido y, sobre todo, formación de un sentido personal, anticipación y acción meditada y responsable sobre el lugar y tareas del individuo en la sociedad, de su autorrealización personal y del desarrollo social" (p. 61). De esta manera, se puede afirmar que las prácticas investigativas hacen parte de la formación integral de los estudiantes de posgrado toda vez que hace posible la sistematización de conocimientos y experiencias de una problemática particular y permite plantear acciones transformadoras como resultado de procesos de investigación bien sean de carácter científico o formativo. Por lo anterior, las prácticas investigativas constituyen una fuerte base de procesos de aprendizaje siempre y cuando guarden relación con las experiencias

cotidianas y sociales de un contexto propio que sea conocido para el investigador.

Así, las prácticas investigativas se relacionan con los procesos de investigación que llevan a cabo los docentes y los estudiantes dentro de un programa de educación superior, es así como a lo largo de esta investigación usaré estos términos para referirme no solo a los procesos de *investigación formativa* -como se conoce en Colombia- y *la formación en investigación* - como se conoce en México-, sino también a los ejercicios propios de investigación que se llevan a cabo en las maestrías virtuales por parte de los docentes y de los estudiantes.

1.3.1. Formación en investigación vs. Investigación científica

Antes de profundizar en las prácticas investigativas en educación superior, es importante tener en cuenta la diferencia que existe entre la formación en investigación y la investigación científica en currículos de educación superior. De una parte, esta última representa el desarrollo de un proceso que resulta del método científico, “utilizado para la resolución de problemas, o para buscar la manera de explicar ciertas hipótesis” (Parra, 2009, p.6). La investigación formativa, de otra parte, hace énfasis a la investigación como “herramienta del proceso enseñanza- aprendizaje, es decir su finalidad es difundir información existente y favorecer que el estudiante la incorpore como conocimiento (aprendizaje)” (Miyahira, 2009, p. 121).

Así, la investigación científica requiere llevar a cabo un conjunto de acciones encaminadas a beneficiar la apropiación de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes basados en ciertas características que aportan de manera directa al desarrollo de nuevas teorías, métodos o paradigmas de una comunidad científica mediante que podrá contrastar los hallazgos o refutarlos respondiendo a una construcción progresiva.

De otra parte, la formación en investigación la desarrolla el estudiante guiado por un tutor cuyo fin es experimentar un conocimiento situado a partir de la identificación y aporte a la solución de problemas que se encuentran en sus propios contextos (Universidad de Antioquia, 2020). Con lo anterior, es preciso afirmar que la investigación formativa que se realiza a nivel de educación se encamina hacia un conjunto de acciones que fortalecen la apropiación del conocimiento en el proceso de formación de un sujeto como actor social (Gamboa, 2013). Así, la investigación impartida en los programas de posgrado indaga por la epistemología caracterizada por la creatividad, la solución a problemas del contexto, el uso de metodologías diversas y la consiguiente validación de los resultados obtenidos. También se puede definir como el conjunto de epistemes, teorías, conceptos y métodos –nuevos o no tanto- que pueden servir de referencias para construir nuevos aportes y perspectivas teóricas en distintos ámbitos del saber humano y desde diversas miradas intersubjetivas (González-Rey, 2002).

Ahora bien, las prácticas investigativas en programas de educación virtual versan además de la formación en investigación por parte de los tutores, en el ejercicio investigativo que se gesta en dichos programas tales como participación en ponencias, conferencias de orden académico, escritura de artículos de investigación, capítulos de libro o productos de difusión resultado de las investigaciones realizadas entre estudiantes y docentes de maestrías virtuales.

De lo anterior surge la pregunta ¿Qué tipo de investigación existe en la universidad? Se puede afirmar que las prácticas investigativas deben darse allí, bien sea que su enfoque se oriente directamente a la investigación misma, o que haya un componente que solo oriente las fases de una investigación para poder obtener un título. Sin embargo, en palabras de Parra (2004)

[...] partiendo del fin primario de esta institución, el cultivo del saber superior parece evidente que le corresponde “realizar investigaciones que constituyan un verdadero aporte al desarrollo de las ciencias

naturales y sociales”, que arroje conocimientos válidos y nuevos, tanto en la teoría como en la aplicación (p.5).

Es decir, la universidad debe encauzar los procesos de investigación, aunque su carácter sea básico de manera que, sin importar el enfoque del posgrado, este facilite la formación de *agentes investigadores*. La importancia de analizar las prácticas investigativas en programas virtuales de educación superior es sumar a la calidad académica no solo en el presente sino en el futuro; para ello, es necesario propender por la participación de los estudiantes a eventos académicos como ponencias, demostraciones, conversatorios y productos de difusión como resultado de investigaciones (Arboleda y Rama, 2013). Sin embargo, el punto más importante de las prácticas investigativas está relacionado con el sentido que se le otorga al hecho de investigar y los programas de educación superior que ofrecen este tipo de formación.

En palabras de Turpo y Acuña (2019)

[...] en las Instituciones de Educación Superior (IES), concretamente en las universidades latinoamericanas, enseñar a investigar resulta sumamente complejo dada la carencia de recursos —en el sentido extenso del concepto—; aun así, las IES asumen el reto y desarrollan una diversidad de actividades, en las que concurren un sin número de operaciones formativas asociadas a: i) los contenidos para enseñar a investigar y ii) las estrategias sobre cómo enseñar a investigar. Una interacción de contenidos y estrategias orientados a instituir de modo creativo una cultura académica investigadora (p.14).

De acuerdo con la cita, es necesario reflexionar acerca de los derroteros de la actividad formativa en cuanto a los problemas de investigación planteados por los programas y los estudiantes, las metodologías y las prácticas que cuestionan estos procesos en pro de formar “hábitos investigativos, a partir de los cuestionamientos a la habitualidad docente y la disposición motivacional para rediseñar las metodologías y

orientarlas a logros significativos en la formación para la investigación” (Acuña y Pons, 2019, p.12)

En este punto vale la pena resaltar la diferencia entre los enfoques (Ver tabla 4) de posgrado que existen en Colombia y México. El siguiente apartado aclara estas similitudes en tanto énfasis u orientaciones para obtener el título de magíster en ambos países.

1.3.2. Enfoque del posgrado: Orientación del posgrado (México) / Énfasis de maestría (Colombia)

Un factor importante en la delimitación de la región de este proyecto tiene que ver con el enfoque del posgrado, que en México recibe el nombre de *orientación del posgrado* y en Colombia se denomina *énfasis de las maestrías*. Al respecto, en México existen dos orientaciones para obtener el grado de magíster, ellas son: i) Posgrados con orientación profesionalizante, y, ii) posgrados con orientación en investigación. No obstante, en Colombia, existen las mismas figuras, aunque se denominan de manera diferente: i) maestrías con énfasis en profundización, y, ii) maestrías con énfasis en investigación.

Así, Según los términos de referencia del CONACYT (2021), las características de las maestrías en orientación profesional el México “tienen la finalidad de actualizar y/o especializar a profesionales en ejercicio o estudiantes dentro del desarrollo tecnológico e innovación y la aplicación directa en un área del conocimiento frente a nuevos retos o transformación del sector de incidencia” (p. 10). El propósito de estos posgrados es desarrollar capacidades para la inserción profesional o promoción para las personas que egresan. De igual manera, estos posgrados estimulan proyectos de investigación y desarrollo tecnológico e innovación teniendo en cuenta la colaboración con los diferentes sectores sociales y se dan a través de desarrollos tecnológicos, innovaciones sociales, estudios de casos, diagnósticos, prácticas profesionales, producción artística o documental

para el desarrollo de las capacidades teóricas y metodológicas que acompañan el proceso de formación.

Entre tanto, los posgrados con orientación en investigación, “proporcionan al estudiante una formación amplia y sólida en un campo de conocimiento con una alta capacidad crítica y creativa, a través de investigaciones originales” (CONACYT, 2021, p.12); es decir, se realiza un entrenamiento riguroso científico en investigación en un entorno de cooperación y colaboración nacional e internacional.

De otra parte, las maestrías con énfasis en profundización en Colombia “acreditan una formación aplicada de alta especialización, preparando directamente para la vida laboral, y permite mejorar directamente sus perspectivas de inserción laboral” (Ministerio de Educación Nacional, 2021); es decir, en esta orientación de posgrado se hace énfasis en la especialización disciplinar y se atienden ejercicios investigativos reflejados principalmente en estudios de casos o en proyectos de intervención social. En el caso de las maestrías con enfoque en investigación se tienen menos seminarios disciplinares y mayor cantidad de créditos orientados a la investigación.

La tabla 4 muestra las orientaciones y énfasis de las maestrías en ambos países.

Tabla 4. Enfoques del posgrado en México y Colombia

Enfoques del posgrado	
Orientación del posgrado en México	Énfasis de las maestrías en Colombia
<p>Actualizan y/o especializan a profesionales en ejercicio o estudiantes dentro del desarrollo tecnológico e innovación y la aplicación directa en un área del conocimiento.</p> <p>Maestrías con orientación profesional</p> <p>Se realizan proyectos de investigación y desarrollo tecnológico e innovación Social a través de</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estudios de casos. -Diagnósticos. -Prácticas profesionales. -Producción artística o documental. 	<p>Ahondan en un área del conocimiento y el desarrollo de competencias de carácter disciplinario, interdisciplinario y profesional.</p> <p>Maestrías con énfasis en profundización</p> <p>Se realiza un ejercicio de formación en investigación que mediante un trabajo de grado que podrá estar dirigido a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Investigación aplicada. - El estudio de casos. - Solución de problemas. - Análisis de una situación particular
<p>Proporcionan una formación amplia sobre un campo de conocimiento y desarrollan la capacidad crítica y creativa, a través de investigaciones originales de carácter inter, multi y transdisciplinar.</p> <p>Posgrados con orientación en investigación</p> <p>El trabajo de grado son tesis que requieren un amplio conocimiento en investigación.</p>	<p>Maestrías con énfasis en investigación</p> <p>Desarrollan competencias que permiten la participación en procesos de investigación generadores de nuevos conocimientos o procesos tecnológicos.</p> <p>El trabajo de grado son tesis que deben reflejar la adquisición de competencias científicas propias de un investigador, las cuales podrán ser profundizadas en un programa de doctorado.</p>

Nota: Creación propia basada en los términos de referencia CONACYT (2021) Y Decreto de Programas de posgrado Ministerio de Educación Nacional, Colombia (2021)

En la tabla 4 se puede apreciar que, en ambos países, el enfoque del posgrado es similar. De igual manera, se puede observar que a pesar de que las maestrías con orientación profesional (México) o con énfasis en profundización (Colombia), es necesario realizar prácticas en investigación para obtener el título de magíster. Obviamente, estas prácticas se refieren a proyectos de investigación referidos a investigaciones aplicadas, estudios de caso o creación documental, entre otros.

Es probable que una experiencia cualquiera incida en el sentido que se le atribuye, por ejemplo, al rol que se les ha asignado a estas prácticas, pero probablemente son distintas las afectaciones en diversas personas que se enfrentan a la misma experiencia: en este proceso, tal vez unos ratifican sus comprensiones, mientras que otros entran en conflicto con la manera en que interpretan sus roles y transforman sus sentidos; esto significa una relación diversa entre el sujeto y las experiencias.

La reflexión anterior suscita pensar en las prácticas investigativas que se llevan a cabo en educación superior, especialmente en programas virtuales, donde se parte del supuesto de que el estudiante es completamente autónomo para realizar sus actividades y el docente es una guía del proceso de aprendizaje (Gross, 2004); no obstante, si el proceso se pretende llevar a cabo con total certeza del aprendizaje en la educación virtual, es preciso comprender que el maestro no es solo quien revisa las actividades de los estudiantes, sino que su papel es “determinante para el éxito de la actividad formativa centrada en el alumno” (Silva Quiroz, 2010, p.1).

Por lo tanto, si las prácticas investigativas son consideradas como una estrategia pedagógica “deben asumirse como una participación activa del estudiante y el docente en el desarrollo de procesos contextuados, llevando el mundo teórico a la confrontación cotidiana con la realidad” (Gamboa, 2013, p.8), para lograr que ese conocimiento promueva soluciones a los problemas del entorno social.

En ese orden de ideas, resulta útil comprender que los enfoques de los posgrados definen la forma en que se llevará a cabo el proceso de investigación que orientará a los estudiantes hacia la obtención de su título. Es por esta razón que es necesario comprender las experiencias y saberes al respecto de este proceso; en otras palabras, los sentidos y los significados que le otorgan los estudiantes y docentes a la formación que reciben e imparten en investigación teniendo en cuenta la profundidad del proceso de enseñar y aprender a investigar; en palabras de Turpo y Acuña (2019) “la enseñanza de la investigación como recurso o estrategia formativa presupone, más que transmitir técnicas y herramientas instrumentales, una actitud hacia la investigación (p, 20); esto significa que los programas de posgrado deben tener la capacidad de identificar los escenarios y las metodologías propias de la formación que imparten para que el proceso de investigación se instituya como una evidencia de estudiantes provistos de capacidades investigativas.

Como conclusión de este apartado, el énfasis en los posgrados en investigación o en profesionalización depende de si su objetivo es profundizar en el desarrollo del saber dominando la metodología de la investigación científica, así como de la producción académica o artística para contribuir a la ciencia, las artes, las humanidades o a la tecnología; o si se especializa en el dominio de competencias específicas en un campo profesional, y con plena capacidad de aplicarlas con base en las necesidades del entorno.

En palabras de Sánchez (2008)

Para el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, un doctorado profesionalizante es el que tiene como campo de estudio una disciplina profesional y se diferencia del doctorado en investigación por el nivel adquirido relacionado con esa profesión y ofrece a las Instituciones de Educación Superior (IES) la manera de vincularse efectivamente con los sectores de la sociedad en la que se encuentra (p.327).

De allí que investigar signifique encontrar un sentido sobre las experiencias y saberes evidenciados a fin de reconocer las implicaciones y efectos en el contexto cotidiano para retomar las experiencias y saberes que incidan favorablemente en los procesos de formación de los estudiantes de posgrado.

1.4. Construcción de Sentidos y significados

*Construir sentidos no es un proceso pasivo,
sino que implica una activa participación del individuo*
Fernando González-Rey

Hablar de sentidos implica referir diferentes posturas, ámbitos y áreas de conocimiento. Es por esto que esta investigación pretendo abordar estas posturas teniendo en cuenta el sentido como la creación del ser humano en sus múltiples posibilidades como sujeto según su desarrollo en el proceso de socialización (González-Rey, 2002) a partir de las prácticas interpersonales que constituyen las características del ser humano en los mismos procesos de socialización (Vizer, 2007); es decir, abordaré el sentido desde las subjetividades propias de una región que se construye a partir de la simbología que se genera en este constructo.

Es así como en este apartado retomo diferentes posturas donde se relaciona el sentido teniendo en cuenta autores como González-Rey en sus acepciones sobre sentido, sujeto y cultura; y Eduardo Vizer con su teoría sobre construcción del sentido y sus dimensiones -que más adelante servirán para analizar los resultados de la investigación-. De igual manera, exploro los postulados de Georg Simmel sobre la espacialidad de los sentidos que posibilita la identificación de una dimensión analítica en una conjugación entre cuerpo y espacio, que concuerda con las acepciones de Max Weber en cuanto a la relación que establece entre el sentido mentado y el sentido subjetivo de los sujetos de la acción. En concordancia con lo

anterior, analizo las bases teóricas de Alfred Schütz sobre el sentido común y el conocimiento de distintos individuos.

En la misma línea, examino las teorías sobre el sentido de Pierre Bourdieu y Anthony Giddens quienes centran la discusión del sentido en la definición de lo social que cada autor brinda y las formas en que lo social es representado de modo explícito (Bialakowsky, 2019).

Es necesario recalcar que estos postulados están directamente relacionados con la simbología propia de la región que construyo en esta investigación; región que se da a través de la virtualidad como mediación para lograr comprender cómo se construyen sentidos en las prácticas investigativas en educación superior virtual.

Ahora bien, para atender estos principios es necesario realizar una reflexión sobre el sentido del ser en general, para ello, es importante preguntarse sobre qué reflexiones han suscitado algunos filósofos sobre la relación entre los sentidos, los sujetos, el conocimiento, la comprensión y la investigación. Al respecto, cabe anotar que la pregunta por el sentido ha tenido un énfasis importante en la actualidad, ya que ha permeado diversas esferas en los ámbitos social, cultural, educativo y epistemológico, entre otros (Alexander, 1988). No obstante, aunque el sentido en sus diferentes acepciones ha sido considerado de diversas formas dependiendo del ámbito en que se quiera estudiar, lo cierto es que la interpretación del sentido en el presente se puede comprender partiendo de su origen histórico hasta las posiciones contemporáneas.

1.4.1. Origen histórico del sentido desde el punto de vista filosófico

Si se tienen en cuenta las premisas históricas sobre el significado del sentido -o por lo menos lo que se entiende por sentido- la prehistoria marcó hito desde el punto de vista mágico-mítico de la filosofía; en palabras de Heinrich Beck (2007), en ese momento

el sentido se experimentó todavía en una identidad inmediata o se contempló en una imagen. La reflexión filosófica quiso luego sacarlo de la contemplación sensorial —de abstraerlo— y de captarlo para sí en el concepto abstracto y liberarlo de las imágenes de la percepción sensorial (p.10).

En la antigüedad, el sentido se llamó “*lógos*” que significa lógica, esto debido a que el contenido del ser era “expresado y articulado en el pensamiento en su estructura necesaria y esencial con lo cual se presentó en última instancia como una profundidad suprasensible y divina” (Beck, 2007, p.11), con el *logos* sobresale la razón creativa para el pensamiento objetivo y formas de actuación. A partir de este pensamiento objetivo, surge el “*ethos*” donde la profundidad del sentido del ser se debía presentar en la teoría y cumplir en la práctica en una sociedad.

Más adelante, Aristóteles plantea que “el ser humano a través del tiempo va adquiriendo experiencia al respecto de lo que hace y con ello, adquiere conocimiento, como proceso continuo en el que están involucrados: la sensibilidad, la memoria y la imaginación” (Murillo, 2016). Así, los sentidos adquieren el significado de conocimiento que parte de la percepción sensible ya que, si se carece de un sentido, se carece también, de los conocimientos correspondientes. Con lo anterior se deduce desde la filosofía de Aristóteles, que de la percepción surge el recuerdo o la memoria y de ella -o más bien, de los recuerdos repetidos- surge la experiencia de donde proviene el principio de la ciencia vista como la condición de saber hacer en contexto y con conocimiento de lo que se hace.

Luego en la Edad Media, la pregunta por el sentido toma un nuevo rumbo al abordarse desde el valor de la persona individual y de su libertad a través de la llamada “histórica del Dios que se comunica personalmente” (Beck, 2007, p.15); no obstante, esto provocó cierta distancia y libertad frente a la naturaleza y el cosmos, lo que produjo que se incorporaran a la sociedad normas morales y jurídicas restrictivas para garantizar una política de poder. A partir de ello, surge una nueva teoría de la ciencia y una

nueva técnica postulada por Immanuel Kant y que tiene dos consecuencias a la vez; de una parte, la fijación del conocimiento y de la ciencia en el apoderamiento conceptual universal, y, de otra, el apoderamiento del pensamiento que se mantuvo alejado de la realidad y de la profundidad de sentido divino.

A partir del pensamiento de Kant surgen nuevas formas de ver el sentido en investigación, tales como el positivismo científico-teórico el cual considera el sentido “exclusivamente como una posición conceptual puramente subjetiva del hombre, con la cual éste ordena, domina e interpreta el material de la experiencia sencilla” (Beck, 2007, p.13). no obstante, en oposición a ello, aparece la filosofía de la existencia que plantea que el sentido es experiencia que se debe realizar en el centro existencial espiritual.

Más adelante, con las corrientes filosóficas derivadas del marxismo se aprecia el sentido como

un proceso dialécticamente absoluto en la materia, según el cual el substrato material del mundo se desarrolla a sí mismo en los saltos dialécticos de tesis, antítesis y síntesis hasta niveles cada vez más altos del ser y de la conciencia biológica y social (Wust, 1962, p. 254).

Lo anterior significa abordar el sentido desde las Ciencias sociales, específicamente desde la sociología que propone una reinterpretación de los puntos más destacados de las reflexiones que se suscitan alrededor de ello y que aún hoy son necesarias para cualquier estudio teórico o empírico. En este punto, aparecen diversos postulados que apuntan al sentido desde diferentes perspectivas, tales como los que refieren Alfred Shütz, Max Weber, Georg Simmel, Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, Fernando González-Rey y Eduardo Vizer; postulados que más adelante profundizaré.

Así, desde la prehistoria hasta nuestros días, el sentido ha tenido cambios relacionados con la forma de analizarlo a fin de encontrar coherencia y significación a la realidad global en la discusión crítica de las

decisiones individuales y colectivas y de las aproximaciones parciales de las demás ciencias.

1.4.2. Las posturas epistemológicas sobre el sentido en esta investigación

En la cotidianidad, el ser humano teje la mayor cantidad de acciones que representan y reproducen valores culturales que generan experiencias propias de su ser social. La comprensión de dichas experiencias hace posible construir sentidos que generen espacios de reflexión sobre las formas de vida en cuanto a permanencias y transformaciones, teniendo en cuenta al sujeto mismo, su contexto y relaciones sociales (González-Rey, 2002). De igual manera, esta construcción de sentidos conlleva a comprender los significados de las acciones coordinadas que el ser humano construye, deconstruye y co-construye de manera constante (Gergen, 2006). En otras palabras, se puede afirmar que la construcción del sentido evoluciona o se transforma a lo largo del tiempo.

Es por esto, que hay posturas epistemológicas que se han planteado alrededor de los procesos de investigación de los sentidos en Ciencias sociales; en esta investigación abordo los postulados de ocho autores; en primer lugar, teniendo en cuenta las investigaciones que se han llevado a cabo desde el siglo XX con Simmel, Weber, Schütz, Giddens y Bourdieu hasta llegar a acepciones más actuales de finales del siglo anterior y principios del siglo XXI, tales como González-Rey y Vizer. La figura 2 muestra las posturas epistemológicas sobre sentidos abordadas en esta investigación.

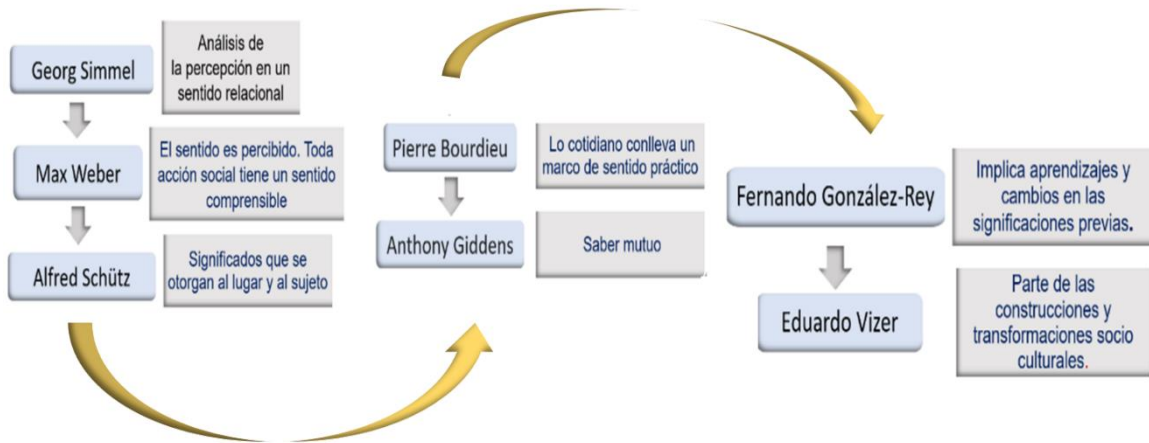


Figura 2. La pregunta por el sentido ¿Desde dónde se aborda?

Las tipologías que se establecen en la figura 2 obedecen no solo a la cronología en que los postulados sobre sentidos iban surgiendo sino también a las formas de pensamiento en que es visto el sentido para cada autor desde sus semejanzas y diferencias que se abordan en el siguiente apartado.

1.4.2.1. Las posturas desde Simmel, Weber y Schütz. Los primeros acercamientos en sociología sobre el sentido se dan con Georg Simmel quien identifica que la percepción es posible a través de los sentidos corporales y enfatiza las condiciones históricas de la percepción individual y la percepción mutua que genera la atribución de lo que sentimos. De igual manera, sostiene que en la sociedad hay conexiones sensoriales que surgen a través de la percepción mutua, lo que lleva a intercambios cognitivos y emocionales entre individuos.

Las primeras reflexiones de Simmel se alinean con la perspectiva del "giro hacia el afecto", pero enfatiza la atribución de significados sociales a los estados corporales, lo cual denomina "proximidad sensible" donde destaca la combinación de cuerpo y espacio en las interacciones (Sabido, 2017). Sumado a lo anterior, cabe reconocer que un enfoque sociológico de

los sentidos, como el de Simmel, permite el estudio de la percepción mutua *in situ* y su papel en diversas relaciones e interacciones, ya que reconoce que a partir de ellas involucramos todos los sentidos, no solo uno, y ciertas formas sociales pueden convertirse en experiencias multisensoriales y estéticas.

Así mismo, el autor también reconoce la importancia de la cultura material, ya que la presencia corporal y los objetos circundantes juegan un papel importante en la percepción y el afecto. Sin embargo, el autor no refiere explícitamente del tacto, aunque es crucial para establecer conexiones corpóreo-afectivas y merece una mayor exploración (Sabido, 2017). Así, es notable que, para Simmel, los sentidos no solo se perciben desde lo físico, sino que sirven para interactuar a través de ellos; en otras palabras, la investigación sociológica de Simmel sobre las sensaciones corporales no se limita a lo que sienten los sujetos, sino también a cómo esas sensaciones dan forma a las relaciones humanas.

De otra parte, se encuentra Max Weber, quien parte de la premisa de la “acción social” vista como una conducta humana siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo; esto es, la teoría de la acción social tiene sentido en la medida en que el actor le asigna un significado subjetivo. Se sostiene que el estudio de las dimensiones del sentido en la teoría social de Max Weber implica analizar tres aspectos fundamentales: acción social, relación social y orden legítimo (Weber, 1982).

En primer lugar, la acción social se refiere al curso de la acción de un actor, la cual está influenciada por el comportamiento de otro actor (Santiago, 2022). Es decir, la forma en que los individuos se relacionan y actúan en función de las acciones de los demás. La relación social, por su parte, se estudia como el curso de la interacción entre actores, guiada por la orientación mutua (Marescalche *et al.* 2018). Es decir, cómo las acciones de una persona afectan y son afectadas por las acciones de otros individuos con los que se relaciona. Finalmente, el orden legítimo se refiere al curso de las acciones entre actores, basado en la creencia en máximas de obrar

consideradas obligatorias. En otras palabras, cómo las normas y reglas sociales influyen y dirigen las acciones y comportamientos de los individuos en una sociedad. Estas dimensiones de sentido, tal como se describen en los escritos de Weber, representan una transición desde un modelo de orientación basado en expectativas de comportamiento concretas hacia un modelo basado en sistemas de reglas impersonales y abstractas.

En otros postulados, Schütz hace una distinción entre objetos de pensamiento de primer grado, que son las construcciones del sentido común de los actores sociales, y objetos de segundo grado, que son las construcciones teóricas de los científicos sociales sobre esas construcciones de primer grado (Schütz, 1932). Así, el autor describe características del conocimiento de sentido común, tales como las experiencias previas transmitidas por otros, su carácter típico y anónimo, y su proceso de socialización para entender al otro y tener reciprocidad de perspectivas, acción social, sentido subjetivo de la acción y acción racional.

Haciendo un recorrido por las posturas epistemológicas de los tres autores, cabe resaltar que, en primer lugar, Simmel enfatiza la percepción mutua y atribución de significados a través de los sentidos corporales en las interacciones y reconoce el papel de la cultura material y los objetos en la percepción mientras Weber concibe el sentido como dimensión subjetiva en la acción social, orientada por la interacción y conducta de otros; eso es, Simmel se centra más en la percepción corporal en las interacciones mientras Weber en la interpretación subjetiva y normas sociales que influyen la acción. Por su parte, Schütz hace una distinción entre sentido común de los actores y construcciones teóricas de los científicos sociales y describe características del conocimiento de sentido común basado en experiencias y socialización.

Es importante tener en cuenta que todos reconocen la importancia del sentido subjetivo y su influencia en las interacciones e interpretaciones sociales, pero cada uno pone énfasis en aspectos diferentes como la percepción corporal, acción social, normas, sentido común; y, aunque los

tres provienen de tradiciones teóricas distintas, confluyen en la necesidad de entender el papel del sentido subjetivo en la comprensión de lo social.

1.4.2.2. El sentido desde las posturas de Bourdieu y Giddens.

Desde la perspectiva de Anthony Giddens, el sentido propone superar las dicotomías en sociología a través del concepto de "estructuración", que unifica estructura y agencia donde el "saber mutuo" es el trasfondo compartido que orienta y habilita a la agencia de forma reflexiva (García, 2007). Así, relaciona el saber mutuo con el anclaje social del tiempo y el espacio, y las distintas temporalidades de la agencia y las estructuras e introduce el concepto de "conciencia práctica" para dar cuenta del espacio entre lo inconsciente y lo discursivo. De igual manera, resalta la importancia de la corporalidad para el control práctico y la identidad al definir distintas dimensiones de lo social -comunicación vs dominación- y representaciones -discursivas vs simbólicas- con ambigüedades (Bialakowsky, 2017).

Por su parte, Bourdieu conceptualiza el "sentido práctico" como sentido del juego social que atraviesa a agentes y espacios y relaciona el sentido práctico con el *habitus*, dando primacía a la corporalidad y la *hexis* (Bialakowsky, 2017). Así mismo define lo social desde la dominación y da primacía a lo simbólico sobre lo discursivo presentando una circularidad teórica entre sentido, dominación y representaciones y provocando tensiones entre su sociología reflexiva, lo simbólico y la emancipación social.

Al respecto de estos últimos autores, la principal diferencia entre el concepto de "conciencia práctica" de Giddens y el de "sentido práctico" de Bourdieu tiene que ver con el "espacio gris" entre lo inconsciente y lo discursivo, al saber cómo actuar de forma reflexiva sin necesidad de racionalizar discursivamente la agencia ya que se centra más en la dimensión cognitiva y reflexiva de la conciencia, mientras que el sentido práctico propuesto por Bourdieu se refiere al sentido del juego social que guía las prácticas de forma imprecisa y generativa. Esto es, se vincula al

concepto de *habitus*, dándole primacía a la dimensión corporal incorporada en esquemas de percepción y acción (Bialakowsky, 2019), lo que implica menos la reflexividad consciente y más la acción corporizada y espontánea.

En resumen, la conciencia práctica de Giddens enfatiza más la dimensión cognitiva y reflexiva de la acción, mientras que el sentido práctico de Bourdieu se centra más en la dimensión corporal, incorporada e incluso preconscious que orienta la práctica social. Bourdieu le da menos importancia a la reflexividad consciente que Giddens en su concepto de conciencia práctica.

Como conclusión, estos cuatro autores destacan que los conceptos de "saber mutuo", "sentido práctico", "mundo de la vida" y "sentido" buscan explicar las relaciones entre el sentido, el significado y lo simbólico. Las cuatro posturas señalan un espacio teórico donde el sentido emerge de forma procesual y contingente, más allá de representaciones previas. De igual forma, la vida cotidiana es clave para Giddens y Bourdieu. Hay una tensión entre conciencia y cuerpo que se refleja en definiciones de lo social y dimensiones simbólicas o discursivas de cada autor, pues, cada uno de ellos aborda esta tensión de manera distinta, primando unas dimensiones sobre otras y generando ambigüedades o multiplicando mediaciones.

1.4.2.3. Construcción de sentidos desde las posturas

epistemológicas de González-Rey y Eduardo Vizer. Para Fernando González-Rey, los procesos subjetivos de construcción de sentidos y, por tanto, de significados están relacionados directamente con las interpretaciones simbólicas y los esquemas perceptuales en cada sector cultural. En palabras de Fuentes Navarro (2000), estos esquemas “tienen la función de mediar las relaciones posibles con las estructuras y los sistemas objetivos de procesamiento y difusión de la información” (p.34), lo cual implica una interacción tangible y/o simbólica entre sujetos, que a su vez está mediada por sistemas informacionales y de significación que determinan la producción y reproducción del sentido y de las prácticas socioculturales.

De acuerdo con Vizer (2006), al construir sentidos, las acciones realizadas por el sujeto llevan un significado individual que consiste en una auto interpretación de lo experimentado. No obstante, el significado social no solo depende del sujeto sino de quienes viven con él sus propias experiencias teniendo en cuenta los significados compartidos. Lo anterior es lo que González-Rey (2011) denomina *subjetividad social*, “proponiendo así una categoría que reconoce que los sentidos y significaciones que las personas atribuimos, los construimos en un proceso intersubjetivo” (Castro y Melo, 2016, p.56), lo cual significa que el proceso de construcción de sentidos puede darse de diversas formas y hacia diferentes momentos; es decir, se pueden construir sentidos sobre la vida, sobre los derechos de los sujetos, sobre la educación, sobre la forma en que se educa o construye un sujeto o ser social, entre otros.

Por su parte, los significados que ocurren a partir del proceso de construir sentidos sobre diferentes ámbitos de la vida de los sujetos conlleva a que “el desarrollo humano sea un permanente proceso de culturización en el que el sujeto interioriza una serie de instrumentos que le permiten controlar sus procesos mentales y su comportamiento” (Ivich, 1994 citado en Arcila *et al.*, 2009, p.40), lo que Vygotsky (1987) reconoce como “la

existencia de un mundo interno, que el sujeto construye a partir del proceso de internalización del mundo externo y que le permite autorregularse” (p.167).

Para González-Rey, entender las relaciones culturales y particulares requiere comprender la importancia de las narraciones en la construcción de significados que realiza el ser humano; es decir, se refiere a la conexión entre la cultura y el hombre para tejer relaciones dentro de una sociedad donde los significados entran a mediar entre lo culturalmente establecido y lo inusual, toda vez que las prácticas interpersonales crean los significados que constituyen sus características.

Entre tanto, para Eduardo Vizer (2007) comprender los significados “que surgen en la cultura permite que el hombre se apropie de ellos para, inicialmente, entrar en contacto con el mundo subjetivo de los otros, influir en ellos y luego en sí mismo” (p.178), de esta manera, los sentidos son parte de la colectividad subjetiva actuando de manera directa en una sociedad y luego forman parte del sujeto inmerso en una cultura.

Dentro de ese orden de ideas, es preciso afirmar que ambos autores concuerdan con Vygotsky en su argumentación sobre el significado desde el ser humano inmerso en la cultura; por su parte, ya que, Vizer afirma que “los significados se encuentran inmersos en la cultura y el hombre los negocia para construirlos” (p.34), y, González-Rey asevera que “el contexto marca la manera como se construyen las relaciones y que es necesario abandonar la idea de comprender al individuo para centrarse en su matriz relacional” (p.6); estas posturas coinciden con la cultura y el sujeto inmerso en ella, lo cual lleva a pensar en el ámbito social y la forma en que se integran sentidos y configuraciones subjetivas de diferentes espacios sociales (Vizer, 2006) para formar un sistema concreto - familia, escuela, amistades-, según los procesos simbólicos y emocionales que forman cadenas diversas de expresión de acuerdo con el contexto en que se desenvuelven los sujetos.

1.4.2. Dimensiones del sentido

Como se describió en apartados anteriores, la pregunta por el sentido tiene varias acepciones dependiendo desde la postura que se aborde, así mismo sucede con las dimensiones que cada autor le otorga a la teoría sobre el sentido. Es importante comprender que estas dimensiones influyen en definiciones de lo social ligadas a dominación, comunicación y representaciones discursivas y/o simbólicas teniendo en cuenta que sentido, significación y lo simbólico son polos teóricos a veces confundidos, siendo clave distinguirlos (Bialakowsky, 2017; Casas, 1995). De igual manera, es importante reconocer que estas dimensiones se relacionan dependiendo de la forma en que cada autor define lo social -comunicación vs. Dominación- y de los énfasis y nexos que cada uno establece entre la conciencia y la corporalidad.

La tabla 5 resume las dimensiones del sentido propuestas por los autores abordados desde las posturas epistemológicas analizadas.

Tabla 5. Dimensiones del sentido desde los autores

Autor	Dimensiones del sentido	Aportes
Georg Simmel	Percepción según condiciones sociales.	Nuestra percepción puede estar condicionada por factores culturales, normativos, de valor y las interacciones con otros individuos y grupos.
	Percepción mutua.	Nuestra capacidad de comprender y atribuir significado a las acciones y conductas de los demás.
Max Weber	Acción social.	Las acciones de los individuos y su sentido e interacción con otros.
	Relación social.	Cómo los individuos se relacionan y orientan sus acciones en función de otros actores.
	Orden legítimo.	El marco normativo e institucional que guía las acciones.
Alfred Schütz	La dimensión de la relevancia.	Lo que consideramos importante o significativo afecta la forma en que construimos nuestro entendimiento de la realidad.
	La dimensión de la normatividad social.	Las normas de la sociedad establecen pautas y expectativas de comportamiento que guían nuestras decisiones y acciones.
	La dimensión del constante fluir y cambio de sentido	Nuestros juicios y significados pueden transformarse a medida que obtenemos nueva información o experimentamos diferentes situaciones.
	Sentido práctico.	Es el sentido del juego social que orienta las prácticas de los agentes a través de "improvisaciones reguladas".
	Habitus.	Conjunto de disposiciones incorporadas que generan esquemas perceptivos, apreciativos y de acción.
	Hexis	Faceta corporal del habitus que incorpora las disposiciones de modo duradero, eludiendo la racionalización consciente.

Pierre Bourdieu	Representaciones:	Discursivas	Elaboraciones de la doxa (Dominante) y alodoxia (subordinado) en discurso.
		Simbólicas	Vinculadas a la división performativa del mundo social y el poder simbólico de imponer clasificaciones.
Anthony Giddens	Saber mutuo.		Como trasfondo compartido de sentido que otorga destrezas y reglas tácticas para actuar de modo reflexivo.
	Conciencia práctica.		Espacio gris entre lo inconsciente y lo discursivo que permite el manejo diestro de la propia agencia sin necesidad de ponerla en discurso.
	Corporalidad.		Importancia del control práctico del cuerpo para la seguridad ontológica del agente y su segmentación social según espacios visibles e invisibles.
	Representaciones.	Discursivas	Vinculadas a los modos del discurso y las reglas semánticas tácitas.
		Simbólicas	Vinculadas a los órdenes simbólicos con excedentes de significado ligados a la dominación.
Fernando González-Rey	Dimensión ontológica.		Cómo percibimos y comprendemos la realidad en términos de ser y existencia.
	Dimensión epistemológica.		Cómo adquirimos y construimos conocimiento sobre el mundo y sobre nosotros mismos.
	Dimensión axiológica.		Hace referencia a los valores, las creencias y los criterios que guían nuestra percepción y juicio de la realidad.
	Dimensión pragmática.		Cómo utilizamos el conocimiento y los valores para interactuar con el entorno y para actuar en el mundo.
	Prácticas y acciones instrumentales.		Técnicas asociadas a la producción y la transformación de los recursos necesarios para el funcionamiento de un sistema, una comunidad u organización social.
	Organización política.		Corresponde a aspectos paradigmáticos de organización y legitimación de un sistema de orden político o una estructura de dominio social.

Eduardo Vizer	Normativo-valorativo instituyente.	Se centra el análisis y la interpretación en un sentido más «horizontal» de las relaciones sociales”
	Ecología del espacio y del tiempo	Procesos que cultivan, reproducen y estructuran diferentes espacios y territorios sociales, tanto públicos como privados.
	Sujeto y los vínculos de asociación interpersonal	Es posible transformar a los objetos y a otros seres humanos y reconocerse como sujeto para sí mismo.
	Cultural, imaginario y mítico.	Identidad colectiva que certifica la coherencia entre el mundo «objetivo» y las percepciones subjetivas.

Nota: Creación propia basada en Schütz (1962), Weber (1984), Altomare (2010), Simmel (2014), Sabido (2015), Bialakowsky (2017), Bruzzone (2017). Este cuadro fue utilizado como fuente literal del artículo “Los sentidos en el proceso de formaciones ontoepistémicas” en coautoría con Rigoberto Solano Salinas.

En la tabla se puede apreciar que en las dimensiones del sentido propuestas por Simmel, Weber y Schütz interesa el estudio de las interacciones sociales y la forma en que los individuos dan sentido a su entorno. Los tres autores reconocen la importancia de los factores sociales y culturales en la construcción del sentido y la percepción de la realidad y de igual manera, enfatizan la importancia de la interacción social y cómo influye en la formación de la identidad y de los lazos sociales.

Entre tanto, Bourdieu y Giddens reconocen la importancia de las dimensiones sociales en la construcción del sentido y la interacción entre los individuos. Así mismo, consideran que el sentido está condicionado por factores externos, como el entorno, la interacción social y las normas, así como la importancia de los valores y creencias en la percepción y juicio de la realidad. Es importante tener en cuenta que, desde sus posturas, estos tres autores reconocen la relevancia de la interacción con el entorno y la acción en el mundo y explican cómo la adquisición de conocimiento y la construcción de significado son fundamentales en la comprensión de la realidad.

Entre tanto, Eduardo Vizer y Fernando González-Rey coinciden en que la forma en que se aprecian los sentidos influye en las transformaciones sociales que se susciten a partir del significado de las experiencias y del mundo que nos rodea.

No obstante, los siete autores coinciden en que la experiencia de la construcción de sentidos está relacionada directamente con las significaciones dadas a los procesos cotidianos de cada individuo, estas significaciones contribuyen a formar relaciones con otros individuos para formar sus propias identificaciones dentro de una sociedad que construyen a partir de sus subjetividades. De esta manera, el sentido puede verse desde la perspectiva de las significaciones, las relaciones, las identificaciones y las construcciones sociales que se generan a partir de este proceso. Además, estos procesos están relacionados con la vida cotidiana, tema que abordo en el siguiente apartado.

1.5. Sobre la vida cotidiana en el proceso de construcción de sentidos

*“- Hoy es un gran día.
- Usted dice eso todos los días.”
Anónimo.*

Al hablar de vida cotidiana, es indispensable tener en cuenta que esta es una realidad interpretada por los humanos en la búsqueda de significados subjetivos de un mundo coherente. En palabras de Berger y Luckman (1978).

El mundo de vida cotidiana no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por estos (p. 45).

No obstante, los autores afirman que la realidad de la vida cotidiana se presenta objetivada ya que ha sido constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que cualquier individuo sea capaz de aprehender sus subjetividades. Una de las objetivaciones de la vida cotidiana se observa en el lenguaje, toda vez que cobra una carga de sentidos y significaciones una vez se encuentra en proceso de aprenderse. Una vez adquirido el lenguaje, la vida en sociedad comienza a tener diferentes experiencias que van desde el “aquí”, el “ahora” del presente.

De esta manera, los autores argumentan que la vida cotidiana “posee una dimensión social en virtud del hecho de que mi zona de manipulación se intersecta con la de los otros” (p.98); por lo tanto, es posible distinguir diferentes niveles de interés en la sociedad que además de formar parte de las subjetividades, se manifiesta también de manera intersubjetiva bien sea por imposición o por decisión propia. Al respecto de lo anterior, se forman las identidades propias de los sujetos que le permiten “*ser en un espacio*” en

donde convergen similitudes, diferencias, identidades, formas de verse o de percibirse a sí mismo y a los demás.

Ahora bien, desde la perspectiva de Hortencia Cuéllar (2009), la vida cotidiana transcurre desde la conciencia observadora de la propia vida, que se relaciona con aquellos “fines y bienes independientes de nuestros deseos, inclinaciones, opciones, y constituyen los criterios por los que se juzgan dichos deseos y opciones” (p.26) en cuanto a las creencias y principios del ser humano desde su entorno, los espacios, la familia, la escuela y el mundo del trabajo en su diversidad de vertientes: política, económica, social, artística, deportiva, entre otras.

Por consiguiente, Hortencia Cuéllar plantea 8 categorías o dimensiones de la vida cotidiana. En primer lugar, ella menciona *el reconocimiento a la dimensión secular por la que discurre la vida*, donde se encuentran los relatos históricos de las creencias y las tradiciones de la vida humana, independientemente de cuales sean. La siguiente dimensión es la antropológica, que como su nombre lo indica es “el sentido de la propia existencia mediante el autoconocimiento, la mirada prospectiva y pequeñas o grandes metas concernientes a la vida en familia, el matrimonio, el trabajo o la vida de relación social” (p.28), sin embargo, no confunde esta dimensión con la rutina o la pérdida de tiempo; es más bien, la dimensión de la realización personal, la apertura social, el trabajo colaborativo y de atención, servicio y reconocimiento de los otros en un sentido de dignidad donde es importante el aprecio por uno mismo y por las relaciones con los demás, lo que involucra vivir con esmero la cotidianidad de la vida.

La tercera dimensión se refiere a la ética, que significa la comprensión de la vida de todos los días, es decir, la ontología de la persona en su propia naturaleza, sus derechos y sus responsabilidades para consigo mismo y con otros. La cuarta dimensión, la autora la denomina “Dimensión racional” cuya definición parte del supuesto de que nadie viene al mundo solo ni vive su vida cotidiana encerrado en su propia subjetividad, sino que vive de

manera intersubjetiva, intercambiando sus esfuerzos y creatividad en el mundo del trabajo y las relaciones sociales.

La siguiente dimensión es la praxica y poiética que se refiere al trabajo de cada día en sus diferentes formas de desarrollo y manifestación: oficios y ocupaciones, responsabilidad familiar y social con esfuerzo, disciplina y constancia, en pro del crecimiento en virtudes. La sexta dimensión es la aporética que está llena de contradicciones. Al respecto, la autora afirma que la vida “está tejida de luces y sombras, de alegrías y tristezas, de realizaciones y problemas” (p.29). Es la dimensión que observa y actúa frente a los problemas que cotidianamente hay que resolver donde lo relevante es la búsqueda de soluciones en busca el crecimiento personal (o institucional), en la vida ordinaria.

Finalmente, la sexta dimensión es la lúdico-festiva, que como lo indica su nombre es el espacio de la vida donde se entreteje la fiesta, el humor, el juego, la diversión, la broma, que forman parte integrante de la cotidianidad de la vida que emerge del alma humana como proyección de su intimidad festiva y proyección de la alegría de existir que conduce a la celebración como punto de encuentro con los otros. Finalmente, se encuentra la Dimensión teológica, la que tiene que ver con la fe en seres superiores que guían la espiritualidad.

Al determinar las posturas de Berger, Luckman y Cuéllar sobre vida cotidiana, se evidencia que la intersubjetividad tiene mucho que ver con la interacción que se aprehende luego de los procesos de socialización y tal vez de subjetivación de las prácticas que a diario forman parte de la vida; por lo cual, para los autores, los actores sociales perciben que la realidad social es independiente de sus propias aprehensiones. Por lo tanto, la realidad parece estar objetivada y un tanto impuesta al sujeto. La objetivación de la realidad requiere que el lenguaje sea pensado, mientras que para Berger y Lukman el lenguaje es el vehículo básico que proporciona al sujeto la objetivación básica que determina el orden en que la realidad de la vida cotidiana adquiere sentido.

Ahora bien, una de las propuestas centrales de Berger y Luckman se relacionan con el concepto de universo simbólico -interesante para llevar a cabo el proceso de esta investigación-. Al respecto, los autores ven este universo como la matriz de toda objetivación social y significados reales subjetivos. El universo simbólico se establece a través de la objetivación social y ordena la comprensión subjetiva de las cosas.

De esta manera, se llega al punto de enlazar los significados que los actores sociales dan a la interacción social. A partir de este punto, es preciso preguntarse ¿Cómo las características de los actores en diferentes territorios significan las características del sujeto? Al tener en cuenta que en el proceso de analizar las diversas formas de construcción de sentidos y significados sobre prácticas educativas en educación virtual los sujetos comparten el espacio digital, pero geográficamente se encuentran algunos en lugares remotos, a kilómetros de distancia y comparen culturas diferentes aun cuando algunos de ellos viven en los mismos países.

Ahora bien, cabe anotar la forma en que se vive la vida cotidiana en la actualidad y los ritmos en que nos encontramos sumergidos en relación con los cambios que se han suscitado a partir de los nuevos procesos de uso de las tecnologías para muchos ámbitos cotidianos, las nuevas formas de socialización y de relacionarse tanto en las formas convencionales como en las mediadas digitalmente, el consumo constante, entre otros.

A manera de conclusión de este capítulo

Este capítulo deja ver la relación entre las categorías teóricas de esta investigación y la relación que se presenta entre ellas, comenzando por definir el concepto de virtualidad desde sus orígenes epistemológicos dando a entender que la virtualidad significa potencia y que no es lo opuesto a lo real sino a lo actual de acuerdo con los postulados de Pierre Levy, quien la considera una dimensión fundamental de la realidad actual potenciada por la tecnología digital que implica mayores posibilidades de creación e

innovación colectiva y de Manuel Castells quien sostiene que la virtualidad expande el ámbito de la experiencia humana más allá de los límites físicos y permite la coexistencia de múltiples realidades construidas socialmente.

Teniendo en cuenta lo anterior, la virtualidad ha permeado muchas de las esferas de la vida cotidiana; entre ellas, la educación virtual en donde fluyen dinámicas de enseñanza-aprendizaje en diferentes niveles educativos mediados por tecnologías digitales en diversas formas. Específicamente hablando del nivel de educación superior correspondiente a maestrías virtuales, surgen preguntas sobre cómo se llevan a cabo las prácticas investigativas, entendidas como los procesos de investigación dentro de sus programas y cómo ven esas prácticas tanto los estudiantes como los docentes.

Dentro de esa percepción sobre las prácticas investigativas surge la pregunta por el sentido y los procesos de su construcción dentro de las diferentes dimensiones según varios autores que se han dedicado a estudiarlo desde hace un siglo y que también hace parte de la cotidianidad de cada individuo en sus subjetividades. Así, los procesos diarios que se vienen la cotidianidad marcan también un proceso que contribuye a la construcción de sentidos sobre las prácticas investigativas en la confluencia entre la educación virtual y la vida cotidiana de los actores de la región de estudio.

La idea a partir de este momento es analizar la región simbólica a través de la virtualidad en el proceso de interacciones humanas mediadas por instrumentos en diferentes temporalidades y espacialidades de manera que se comprendan los sentidos que los construyen y los significados que se dan a dichas interacciones dentro de un espacio vivido. Para ello, es preciso conocer la simbolización de los sujetos a través de su anclaje a la región, conocer sus identificaciones, formas de relacionarse y los roles que representan. Para ello, en el siguiente capítulo desgloso la configuración de la región simbólica “Educación virtual y vida cotidiana”.

Capítulo 2.

Hacia la configuración de una región simbólica

*“Es importante analizar cómo se ha modificado el territorio, y por ende la configuración regional”
Rodríguez y Cota (2001)*

Esta investigación analiza los procesos de construcción de sentidos y significados sobre las prácticas investigativas de programas de maestría en Colombia y México en una región simbólica donde las relaciones sociales ocurren en un marco espacial que existe dentro de una realidad propia del ser humano que confluye entre su cotidianidad (Cuéllar, 2009; Berger y Luckman, 1978) y las espacio temporalidades propias de la virtualidad mediada por tecnologías digitales (Boisier, 2009). Para construir esta región, parto de la noción de North (2006), Pons y Chacón (2016) quienes afirman que la región no es un concepto estable o fijo, sino que está en constante cambio de acuerdo con los factores socioculturales que la conforman y que, además “precisa de una aproximación con base en una construcción argumentativa y narrativa del problema regional que se estudia” (Trujillo, 2022, p.72).

Así, esta región aborda las tramas socioculturales que surgen de la yuxtaposición entre una región educativa, una región virtual mediada por tecnologías digitales y unos espacios de vida cotidiana que funcionan como componentes principales de una región simbólica cuyo análisis puede abordarse de la siguiente manera: i) desde la región plan-educativa que abarca las políticas públicas que rigen la educación superior virtual en Colombia y México, los currículos de los programas académicos, los procesos de enseñanza y aprendizaje, y las prácticas investigativas que se llevan a cabo en los programas; ii) desde la región virtual digital donde se analizan las técnicas que median entre las y los actores de la región y la

educación virtual; y, iii) desde los espacios de vida que aborda las subjetividades, formas de comunicación, conflictos, soluciones a los mismos, relaciones y otros. A partir de este análisis se puede comprender la simbología propia de la región donde se analizan los procesos de construcción de sentidos y significados de las y los actores y sus intereses sobre las prácticas investigativas.

Así, en el presente capítulo abordo, en primer lugar, los principales constructos teóricos relacionados con el concepto de región a fin de dar a conocer el enfoque regional en el cual me baso para construir la región simbólica que planteo en esta investigación. Finalmente, realizo su construcción y delimitación desde el enfoque sociocultural teniendo en cuenta aspectos relacionados con las prácticas, acciones, tradiciones, costumbres y/o modo de las y los actores que intervienen en el espacio/tiempo y desde las políticas públicas que regulan la educación virtual en Colombia y México.

2.1. Aproximaciones al concepto de región desde los diferentes enfoques

*La región puede ser vista
como una construcción social de investigación
que está en constante cambio
Douglas North (2006)*

Desde el campo de los Estudios Regionales, hay varios contenidos que permiten precisar los conceptos de región según diferentes autores, momentos y/o posturas; por lo tanto, a continuación, hago el recorrido de la construcción del objeto de estudio, comenzando por el concepto de región, para explicar el porqué del abordaje de la región simbólica desde el enfoque sociocultural.

A lo largo de su historia, el concepto de región ha presentado diferentes interpretaciones y características de acuerdo con los principales rasgos de los estudios regionales que caracterizan las distintas etapas de su

desarrollo (Sagan, 2003). Las primeras concepciones sobre la región se dieron a partir del enfoque corológico en el siglo XVIII donde la denominada *región natural* -originada en la escuela francesa- se concibe como la división del territorio según el relieve, suelos y formaciones vegetales (López, 2016).

Más adelante, hacia la primera mitad del siglo XX, a raíz de los cambios en la sociedad, el concepto de región se da partir de los criterios físicos, naturales y estadísticos, que permiten definir fracciones territoriales específicas y donde existen actividades humanas que determinan ciertos espacios físicos e históricos, que se van transformando (Oliva, 2012). Sin embargo, la geografía sigue siendo importante en la forma de regionalizar toda vez que su principal interés se manifiesta en la diversidad regional del mundo.

Este enfoque está poco relacionado con mi objeto de estudio, ya que al tratarse de una región simbólica, la geografía tradicional⁴ bajo su paradigma positivista juega un papel fuera de lo que busca esta investigación; no obstante, es importante reconocer que las y los actores de esta investigación aunque conviven en espacios virtuales- al realizar sus estudios posgraduales mediados por la virtualidad- también se ubican geográficamente en dos países de Latinoamérica donde viven su cotidianidad y han forjado sus costumbres, prácticas, tradiciones y modos de vida. La gráfica 1 muestra dicha ubicación e intenta ilustrar parte de su cultura.

⁴ Es importante tener en cuenta que el enfoque de los estudios regionales premodernos se ocupó de estudiar la geografía regional como una ciencia-método de tipo historicista y el inductivismo como método de conocimiento de la distribución de los espacios naturales.

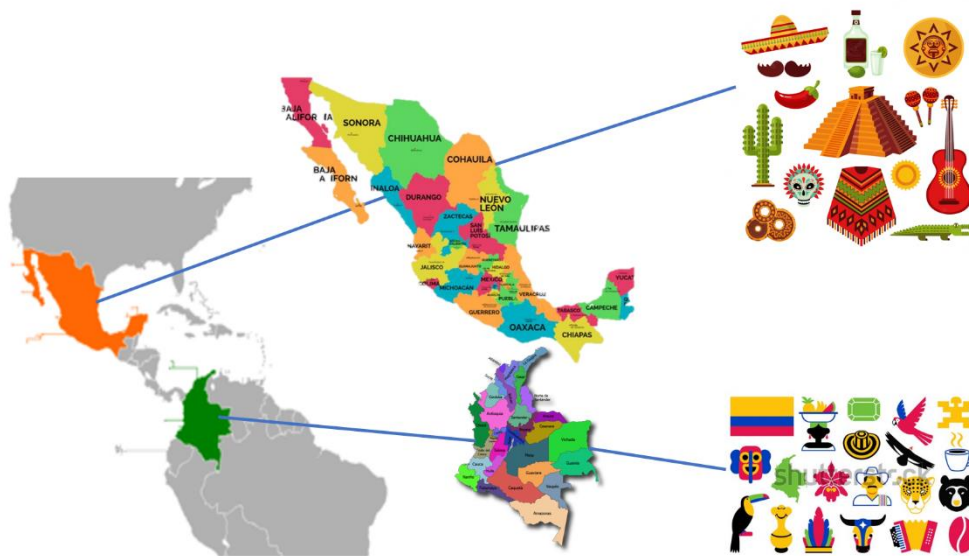


Figura 3. Ubicación geográfica y cultura de los actores de la investigación.

Nota: Creación propia.

Además de la ubicación de las y los actores en los dos países, es necesario tener en cuenta que ellos y ellas también se ubican en diferentes regiones de México y Colombia, lo cual permite comprender que tienen diferencias culturales y formas de vida. Así, aunque el análisis de esta región no parte del enfoque corológico, conocer la ubicación geográfica de los actores interesa desde la perspectiva sociocultural que aporta al proceso de esta investigación.

De otra parte, continuando con la historia de los estudios regionales; a partir de los años 50 del siglo XX, Walter Isard abordó la región desde el desarrollo de modelos empíricos cuantitativos y análisis teóricos de los procesos económicos de la llamada ciencia regional como una nueva forma de analizar los problemas regionales.

En palabras de Sagan (2003)

Los temas más abordados en el ámbito de los estudios regionales incluían los análisis de sistemas dentro de la economía regional

(modelos input-output), los análisis de los complejos industriales y de las interacciones espaciales descritas a través de modelos de gravitación, así como numerosos estudios estadísticos sobre la aplicación de la Teoría del Lugar Central (p.4).

Es así como surge el concepto de *regiones funcionales*, acotado por Boudeville (1959), que las caracteriza por las funciones que les atribuyen las estructuras de poder en la organización del territorio. A partir de allí, se distinguen en tres tipologías, a saber: i) *Región homogénea*: entendida como el espacio continuo en el cual cada unidad tiene características tan aproximadas a las características de la próxima unidad como sea posible; ii) *Región polarizada*: se relaciona con los planes de desarrollo de un territorio nacional; y, iii) *Región plan* relacionada con la manera en que se conciben las políticas públicas (Espejo, 2003).

Para el caso de esta investigación, la región plan hace parte de la delimitación de la región simbólica que abordo toda vez que algunas reflexiones que se suscitan alrededor de la educación virtual tienen que ver con las políticas públicas educativas, la calidad en los currículos, los modelos educativos, los fines de la educación y los cambios que traen consigo en cuanto a la estructura de las sociedades y las instituciones educativas. Estas razones hacen necesario superar las barreras tecnológicas, políticas, económicas y de mercado para darle un sentido social dentro de los Estudios Regionales con el propósito de que la educación virtual no sea una realidad donde persisten profundas brechas económicas, sociales y educativas.

En palabras de Avendaño *et al.* (2017)

La política pública en educación es el conjunto de preceptos impuestos por un Estado en calidad de principios rectores del accionar del sector educativo dentro de su territorio con la participación de los actores educativos para responder a los intereses públicos de la sociedad civil (p.471).

Lo anterior significa que a través de las políticas públicas en educación es posible superar de manera estructural las problemáticas ligadas a la educación y a sus actores; para ello, Coraggio (1998) estima necesario tener en cuenta tres esferas: i) las decisiones tomadas en materia educativa de origen racional; ii) el uso del conocimiento científico o epistémico basado en la investigación; y, iii) la integración de los actores como investigadores, funcionarios y políticos con instituciones estatales o privadas en sus diferentes niveles. Resulta obvio indicar que las políticas públicas de educación dependen de varios factores como el contexto social de cada país, sus necesidades, requerimientos y la presión de los actores de interés.

De acuerdo con Pons y Cabrera (2015), la región plan permite “percibir una unidad social susceptible de ser planeada sobre la cual se impulsan procesos de cambio que responden a proyectos para el bienestar de sus habitantes en cuanto a la elevación de los niveles de calidad” (p. 48), y que servirá para identificar los roles asignados en la interpretación de las políticas y las formas diferenciales que cada sujeto construye a través de sus interacciones mediadas por la virtualidad y cómo construyen sentidos y significados dentro de la región simbólica.

Es importante aclarar que la región plan se tendrá en cuenta en esta investigación para analizar las políticas educativas de la educación superior virtual en Colombia y México y que es parte de la delimitación de la región en construcción, aunque no constituye la única forma de análisis de la misma.

Volviendo a las regiones demarcadas por la ciencia regional, en la década de 1970, aparece el concepto de *región sistémica*, entendida como “un sistema territorial abierto, entendiendo por sistema un conjunto de elementos interdependientes, regidos por los mismos procesos que lo conducen hacia determinados objetivos” (Espejo, 2003, p.77); es decir, esta forma de análisis de región fundamenta los espacios en su integralidad y enuncia el rol de los elementos geográficos, naturales y culturales en

espacios determinados que se conectan e interrelacionan para formar una región. Más adelante, la geografía humana introduce el concepto de *Región económica*, cuyo sentido está en reconocer cómo se reparte de forma espacial una determinada forma de producción, su valor, o cualquier proceso de tipo económico, de cara a establecer diferencias de comportamiento entre las distintas unidades que integran un territorio (Rodríguez, *et al.* 2001)

Luego de varios estudios realizados dentro del enfoque de la Ciencia Regional surgieron críticas con respecto a los paradigmas cuantitativos y neopositivistas en la forma de abordar los estudios regionales a mediados de la década de los setenta del siglo XX, lo cual condujo a una nueva exploración de los enfoques metodológicos para comprender las regiones y las formas de describirlas; es así como surge el enfoque sociocultural para comprender y construir las regiones.

Al respecto, Pred (1984), analiza las regiones a partir de una “secuencia histórica de acontecimientos, resultado de una naturaleza única de las relaciones sociales que caracterizan a una región determinada, y que dichas relaciones se reproducen a su vez dentro de una región determinada” (p.279); de esta manera, la región constituye además de una categoría social, un análisis cultural de las “creencias, valores y significados de una comunidad determinada que configura tanto las relaciones institucionales como las sociales” (Sagan, 2006, p. 8).

Ahora bien, desde otras miradas, la región ha sido vista de acuerdo con el uso que cada disciplina le otorga (Ginsburg, 1958), generando nuevos usos y configuraciones, en donde las definiciones emanadas desde lo territorial-político-administrativo, son cuestionadas por la manera en que lo regional se comprende desde los ámbitos cultural-social-histórico. Para Boisier (1996) las regiones deben ser cada vez más complejas y heterogéneas para su identificación y análisis; esto significa una redefinición de espacios, territorios y regiones en cuanto a la interpretación de las sociedades frente a nuevas situaciones, escenarios, problemas o fenómenos.

Con esto, surge el enfoque sociocultural de los estudios regionales, el cual se basa en las interpretaciones sociales y contemporáneas de la región en donde se fusionan aspectos de identificación fisiogeográfica, económica o social teniendo en cuenta los aspectos y circunstancias culturales que permiten incorporar las emociones y experiencias derivadas de la relación entre los lugares y los actores, algo que Lefebvre (1991) denomina como *el espacio vivido*, o, que tiene que ver con los significados que se le otorgan a un determinado espacio para comprender las interacciones sociales, lo que Fábregas Puig (2010) denomina *región simbólica*.

Es justo en este enfoque donde ubico mi región toda vez que me interesa comprender los sentidos y los significados que construyen los actores en el entramado que se teje entre la vida cotidiana y la virtualidad mediada por tecnologías digitales donde se construyen comunidades, formas de vida, identidades y simbologías. Así lo muestra la figura 3.

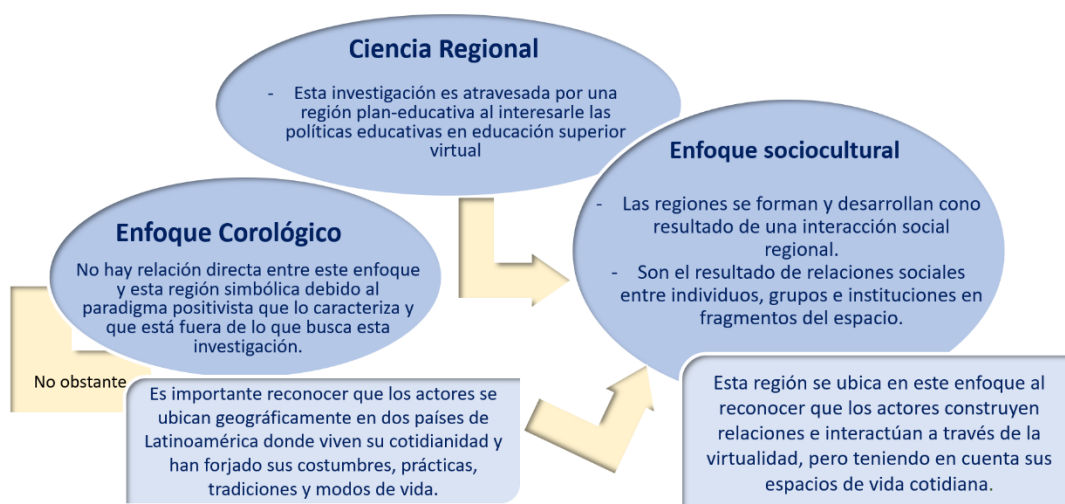


Figura 4. Enfoque regional de esta investigación

Nota: Creación propia

Ubicar la región en este enfoque permite comprender las formas de interacción de los actores y los resultados de dichas relaciones a fin de

configurar tanto las relaciones institucionales establecidas como las sociales. De acuerdo con lo anterior, los fenómenos relacionados con tecnologías digitales han “comenzado a ocupar un lugar de importancia en la resignificación del concepto de región” (Alzugaray, 2009, p.57) provocando otras formas de regionalización; para el caso de esta investigación se requiere conocer las interacciones, identidades, formas de vida, costumbres y acciones de los actores que conviven entre espacios tecnomediados y viven su cotidianidad en espacios físicos, pero que además construyen sentidos sobre circunstancias específicas en la intersección de estos dos espacios permitiendo delimitar una región simbólica ubicada entre los vastos territorios de la virtualidad y la vida social.

2.2. Entre la virtualidad y la vida cotidiana: construcción de la región simbólica

*Mi vida transcurre entre estos dos escenarios,
ambos reales, ambos con los mismos procesos,
ambos una realidad para aprender
(N-EC2-JHR)*

Teniendo en cuenta el enfoque sociocultural propio de este estudio, el primer acercamiento a la construcción de esta región se relaciona con los aportes de Chang (2020), quien hace énfasis en la *región como una construcción social*, que está en constante cambio y que, por tanto, debe comprenderse como un proceso en donde hay un componente constructivista que permite recoger la dinámica institucional y las subjetividades que permiten el desarrollo de identidades. De esta forma, la región como construcción social constituye una realidad cambiante (North, 2006), la cual -por su condición de cambio- evoluciona según sus procesos históricos, transformando los espacios vividos en tanto diversidad, diferenciación, integración y similitud.

Al respecto, la región también se concibe como un proceso cultural en el cual, según García Canclini (2000), “se elabora la significación de las estructuras sociales y se la reproduce y transforma mediante operaciones simbólicas” (p.41), esto significa que la región puede servir como marco de instituciones y prácticas culturales dentro de un territorio y que dichas prácticas alimentan las estructuras sociales y los procesos de identidad. En esta misma línea, Giménez (2007), describe –entre otros aspectos- la región como una “organización social de significados interiorizados de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivados en formas simbólicas” (p. 49). Es importante tener en cuenta que, en la visión de Giménez, la simbología es una “telaraña o estructura de significados socialmente establecida” (p. 27), lo que se refiere a contextos históricos específicos y socialmente estructurados que permiten recuperar espacios a través de las realidades marcadas por las subjetividades y los imaginarios de los actores regionales. Dentro de estos contextos fluyen los espacios de vida cotidiana (Cuellar, 2009) que comprenden los momentos propios de la vida diaria, familiar, de trabajo, de relaciones, de amistades en donde se descubren o generan las oportunidades de crecimiento, apertura y sentidos sobre alguna práctica que todo ser humano en algún sentido desea.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta región se compone de una región educativa, una región virtual y los espacios de vida cotidiana que se agrupan en una región simbólica que reúne los sentidos y significados construidos sobre prácticas investigativas en las experiencias vividas en los vastos territorios de la virtualidad mediada por tecnologías digitales y la vida cotidiana. La figura enseña la relación entre regiones y espacios que dan vida a esta región.

Tal como se aprecia en la figura 5, la región educativa se ubica a su vez en una región virtual donde fluyen los procesos de enseñanza y aprendizaje de los actores que a su vez confluyen entre el vasto espacio de

la vida cotidiana y la región virtual para formar una región simbólica caracterizada por los sentidos y significados que construyen los actores.

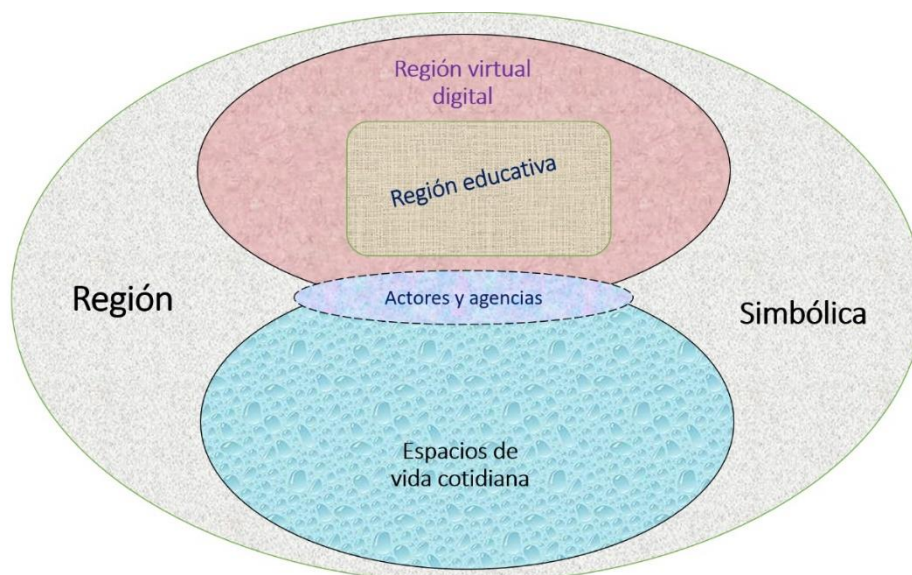


Figura 5. Relación entre regiones y espacios de la región simbólica.

Nota: Creación propia

Ahora bien, los actores que hacen parte de la región son los docentes y estudiantes de maestrías virtuales en México y Colombia quienes se ubican geográficamente en diferentes regiones administrativas de los dos países, lo cual permite comprender que representan diversas subjetividades de acuerdo con el contexto socio cultural en el que se desenvuelven. Así, sus espacios de vida cotidiana se desarrollan de diferentes maneras, en diferentes lugares, en diferentes actividades, en diferentes procesos y formas de ver el mundo; pero comparten entre ellos un interés común dentro de la región virtual y educativa en la que conviven; dicho interés se relaciona con las prácticas investigativas que deben llevar a cabo para graduarse o para apoyar en la meta hacia la graduación.

Es así como esta región relaciona el espacio vivido tanto en la virtualidad como en la vida cotidiana y en su defecto en la intersección de ambos. En palabras de Lefebvre (2013), el espacio vivido “es el espacio de la imaginación y de lo simbólico dentro de una existencia material. Es el espacio de usuarios y habitantes, donde se profundiza en la búsqueda de nuevas posibilidades de la realidad espacial.” (p. 15), esto involucra las relaciones interdependientes que no solo se caracterizan por comprender contenidos específicos, sino que se crean a través de “la interacción de sujetos quienes a su vez, construyen saberes y forman parte de sociedades, estructurados y dinamizados a través de conexiones en red” (Mattanó, 2014,p.1); es decir, en el espacio vivido entre la virtualidad y la vida cotidiana se generan construcciones de un espacio de acción en donde estudiantes y docentes expresan y comunican ideas, vivencias y puntos de vista; en otras palabras, experiencias vividas sobre las problemáticas que abordan los sentidos sobre algún bien común.

Es en esta confluencia donde se desarrollan las agencias relacionadas con el proceso de construcción de sentidos y significados sobre su formación en investigación dentro de los programas a los cuales se adscriben, para ello, es importante tener en cuenta que tanto docentes como estudiantes tienen de manera implícita o explícita algunos esquemas mentales o estructuras de significado sobre lo que es investigar en un programa de maestría en modalidad virtual y que vale la pena ahondar durante el transcurso de esta investigación. Es importante reconocer que una región simbólica contiene “puntos centrales y periferias que van esbozando, delineando las fronteras simbólicas de esa cultura y que no se vislumbran claras ni estáticas” (Solórzano, 2009, p.45), para este caso, los significados que se le dan al proceso de investigar en un posgrado, y que por su complejidad no se definen claramente en el esbozo de la región, sino que se hace necesario indagar para conocer esos límites y fronteras.

Al tratarse de una investigación cuyos actores viven en dos países de Latinoamérica, la demarcación cultural de esta investigación no es

homogénea en cuanto a las características de sus sujetos; no obstante, aunque existan fronteras por su diversidad cultural, ellos y ellas comparten experiencias, orientaciones, competencias y gustos (Aguilar, 2003) a través de sus encuentros virtuales que los hace únicos pero que enriquecen y componen la dimensión simbólica de la región.

Lo anterior constituye un proceso de identidad, concebida como la dimensión subjetiva de los actores sociales que constituye la mediación obligada de la dinámica cultural. Así en el proceso de construcción de la región es necesario tener en cuenta que los actores y sus agencias forman o han formado sus identidades mediante el contexto sociocultural al que pertenecen; pero, de igual manera, pueden transformar esos procesos en la medida en que la producción de sus sentidos esté abierta a las posibilidades de cambios. En este proceso, importa el saber y el hacer que permite darle vida a las agencias propias de la región. La figura 6 muestra los actores y las agencias dentro de la región simbólica.

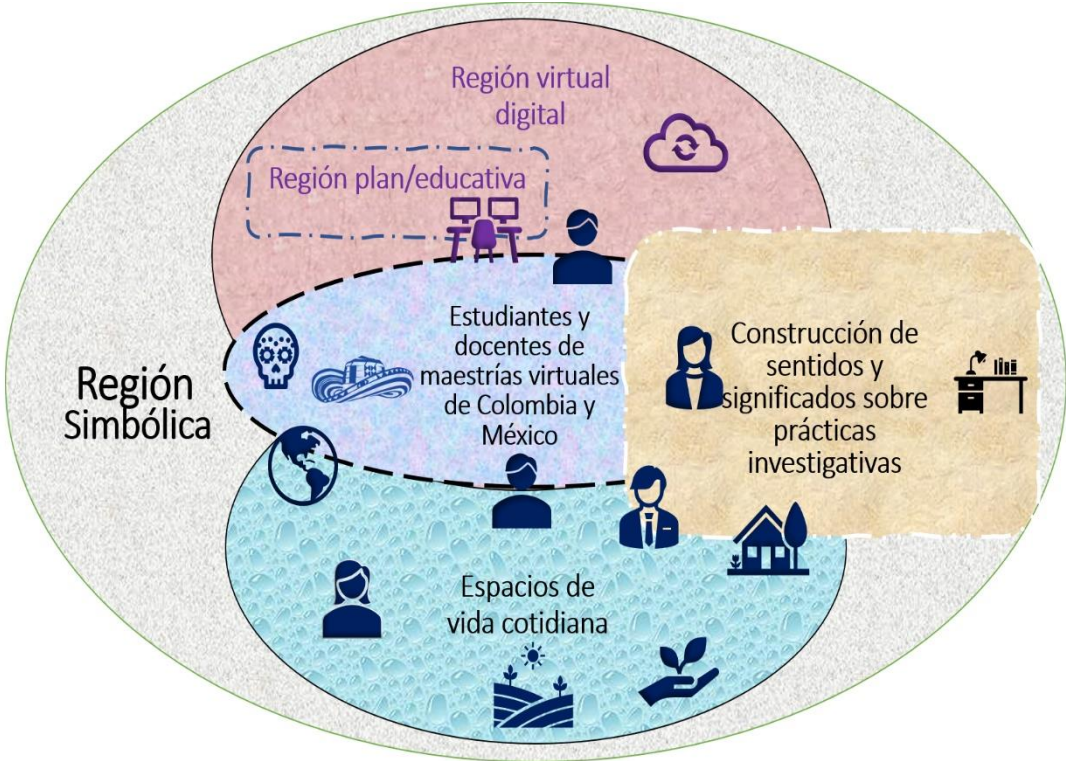


Figura 6. Actores y agencias en la región.Nota: Creación propia

La figura 6 muestra que los actores y sus agencias se encuentran en la intersección entre la virtualidad y los espacios de vida cotidiana, pero es necesario comprender que, aunque ellos y ellas tienen un rol específico en la región como estudiantes y docentes de maestrías virtuales, también son ciudadanos y ciudadanas del común, amas y amos de casa, personas trabajadoras, padres y madres de familia, estudiantes, empleados, deportistas, profesores universitarios, médicos, investigadores, empresarios, entre otros, y estas identificaciones hacen parte del proceso de construcción de sentidos sobre un tema específico que les atañe a todos y todas al hacer parte de una comunidad donde se viven y comparten experiencias y formas de vida que se reflejan en el ámbito académico.

2.3. El nacimiento de la región simbólica “Educación virtual y vida cotidiana”

*La reserva de sentido ayuda al símbolo
a establecer los más inesperados vínculos,
cambiando su esencia y deformando
de un modo imprevisible el contexto.
I. M. Lotman*

A través de la historia se ha mostrado la importancia que tienen los símbolos en el desarrollo de la vida cotidiana toda vez que es a través de estos símbolos que se comparte el significado de los objetos y actividades de los miembros de una sociedad, lo que a su vez contribuye al desarrollo de la vida cotidiana.

Recordando a Berger y Luckman, las primeras expresiones del símbolo se pueden ver reflejadas en el lenguaje y sus convenciones que se concretan y comparten con la participación de diferentes estamentos de la sociedad a lo largo de toda la existencia. A través de “la innegable expresión del pensamiento, la ideología y la cosmogonía prevalecientes la que hace que los grupos humanos se identifiquen a sí mismo, diferenciándose, al mismo

tiempo, de los otros existentes” (Páramo *et al.* 2011. P. 1). Así, la forma simbólica es responsable en cierta medida del desarrollo de la experiencia simbólica de experimentar el mundo real a través de símbolos. Dada la capacidad bien desarrollada de ser sensible a los patrones relacionados con la forma, el mundo simbólico es más estructurado y significativo de lo que cabría esperar de manera realista.

Esto se debe a que el mundo simbólico, como expresión colectiva, social y humana, describe aspectos de la vida real a través de signos y símbolos. De esta forma, cada símbolo adquiere un significado específico que esencialmente puede referirse a cualquier aspecto del mundo real. Así, el signo es fácil de modificar, de manipular, porque pertenece esencialmente al mundo arbitrario, convencional.

De esta manera, los sentidos se transforman a través de la percepción del mundo real; esto implica darle sentido a un conjunto de símbolos y signos con los que se da cuenta de una determinada realidad social. Así, dentro de este mundo simbólico se recogen las múltiples miradas culturales que caben en la diversidad humana y a partir de ello se puede apreciar

que el mundo simbólico posibilita no solo el afianzamiento de la experiencia social e individual, sino que admite, e incluso estimula, su más severa y mordaz crítica, dado que en su interior bullen tradiciones e innovaciones, pareciendo homogéneo sin serlo, pero recogiendo todas las manifestaciones culturales que le son propias (Páramo, 2011, p.3).

Bajo esta mirada es preciso afirmar que lo simbólico está demarcado por los códigos culturales mediante los cuales es posible explicarse la experiencia humana y cultural que constituye y tipifica el accionar de las sociedades. Es por esta razón que estimo importante abordar la influencia de la interacción social en una cultura determinada a fin de entender la trascendencia que tienen las representaciones mentales, los simbolismos, los sentidos y significados de la misma. De esta manera debe entenderse el mundo simbólico como una representación convenida del mundo real, del

cotidiano vivir de los miembros de una misma sociedad o de un mismo grupo humano (Góngora, 2005).

En esta medida, al hablar de regiones y/o espacios que “atraviesan o componen” otra región, es preciso aclarar el porqué de la importancia de la gran región – en este caso, la región simbólica-; pues bien, en la visión de Giménez, la simbología es una “telaraña o estructura de significados socialmente establecida” (p. 27), lo que se refiere a contextos históricos específicos y socialmente estructurados que permiten recuperar espacios a través de las realidades marcadas por las subjetividades y los imaginarios de los actores regionales.

De esta manera, al encontrar una región educativa cuyos currículos permiten crear sentidos a los actores; una región virtual que contribuye a generar significados sobre el reto de la educación virtual en programas de posgrado y unos espacios de vida cotidiana que dan cuenta de las vivencias diarias de los actores dentro de otros ámbitos diferentes al académico; se puede concluir que la región se puede explicar desde ese espacio valorizado que implica un sentido de referencia y pertenencia identitarias sostenido por factores simbólicos que confieren rasgos culturales a sus actores. Esto tiene gran relevancia en mi objeto de estudio toda vez que representa un reto al asumir que la virtualidad tiene simbologías propias de una región en la medida en la que hay construcciones socio culturales que dan cuenta de una serie de interacciones y relaciones que a pesar de ser “no materiales” tienen un efecto concreto sobre la vida cotidiana de personas y comunidades en el mundo.

Ahora bien, en términos de virtualidad en educación, es importante establecer las nuevas formas de relación que superan las barreras espacio temporales y configuran un entorno donde la información y la comunicación son accesibles desde perspectivas relacionadas al volumen y las posibilidades. Así, es importante tener en cuenta que la virtualidad constituye una región simbólica en el campo de los estudios regionales, donde, además de haber un proceso de identidades culturales que se

relacionan con las vivencias espaciotemporales, se conciben determinados lugares y paisajes cercanos como espacios dotados de un tiempo vivido, aunque no estén físicamente compartidos (Tomé, 2010; Fábregas Puig, 2010) que conforman procesos identitarios propios de una región.

De esta manera, esta región simbólica se define como el espacio donde se generan interacciones humanas entre estudiantes y docentes mediadas por la virtualidad (Oliva, 2022, conversación informal) que comparten el interés de conocer los sentidos y significados tejidos alrededor de las prácticas investigativas que llevan a cabo en su comunidad educativa, pero que están estrechamente relacionadas con los espacios de vida cotidiana, lo que conlleva a un escenario simbólico construido a partir de su identificación sociocultural. Una región denominada ***“Educación virtual y vida cotidiana”***.

2.4. Delimitación de la región “Educación virtual y vida cotidiana”

Para delimitar la región *“Educación virtual y vida cotidiana”* desde el enfoque sociocultural es necesario conocer las características propias del entorno de los actores, tales como sus costumbres, hábitos, creencias, valores, significados, relaciones institucionales y relaciones sociales, entre otros. De igual manera, se requiere identificar las políticas públicas de educación superior en modalidad virtual en México y Colombia a fin de conocer por qué los gobiernos de ambos países organizan así sus currículos y tener una idea sobre qué características diferenciadas ocurren en dichas políticas y por supuesto, la caracterización de los actores como estudiantes y docentes a nivel de educación superior.

Desde luego, es importante también tener en cuenta la delimitación desde la región virtual en donde se reconocen aspectos importantes como las técnicas y las tecnologías que median en el aprendizaje de los

estudiantes y la enseñanza de los docentes (Martín Barbero, 1988). Finalmente, la delimitación de esta región está marcada por los espacios de vida cotidiana que relaciona el tipo de vida de cualquier hombre o mujer dentro de las circunstancias ordinarias de su vida bien sea con la familia, en su trabajo, en la escuela, con sus amistades, sus deudas en el banco, en sus problemas y luchas, sus espacio-temporalidades o las situaciones de vida para lograr las metas o propósitos diarios.

En esta delimitación del espacio de vida cotidiana busco al humano que existe detrás de un monitor recibiendo o impartiendo una clase con sus propias formas de vida en la construcción de su propio entorno, en un tiempo y lugar determinados y que por supuesto hacen parte del proceso de producción de sentidos sobre la vida que se reflejan en la construcción de sentidos sobre sus prácticas investigativas.

La figura 7 muestra los actores y sus agencias dentro de la delimitación de la región “Educación virtual y vida cotidiana”.

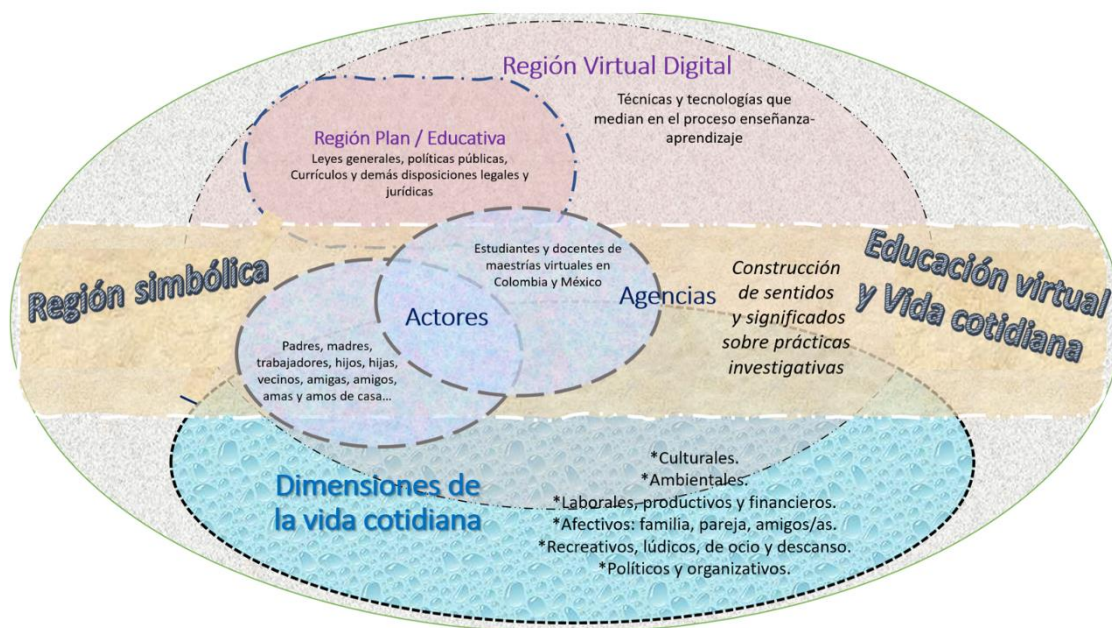


Figura 7. Delimitación de la región.

Nota: Creación propia

2.4.1. Delimitación desde la región plan-educativa

Una de las dimensiones de la globalización está relacionada con las tecnologías y los avances que se presentan alrededor de ella; de igual forma, existen regiones a-geográficas que están relacionadas con la globalización-redes en donde tiene cabida mi objeto de estudio: La educación Superior Virtual dentro de los Estudios Regionales.

Entonces, para delimitar la región se hace necesaria una reflexión sobre cómo se lleva a cabo la educación superior y sobre qué es hoy vivir la educación a través de la virtualidad. Lo primero, es que buena parte de la educación a nivel global se ha intentado estandarizar de acuerdo con unos criterios educativos que usualmente vienen de países del norte global (entiéndase Europa occidental y Estados Unidos) y esos parámetros a través de diferentes organizaciones se van difundiendo de los centros a las periferias; en ese proceso, la esencia de la globalización es transformar la espacio-temporalidad.

Ahora bien, dado que los países en donde ubico mi investigación se encuentran en Latinoamérica y el Caribe, que es una de las cinco regiones en las que casi todos los estudios económicos han dividido el mundo, vale la pena preguntarse ¿qué pasa con lo nacional y lo global en clave de esos procesos de educación?, ¿Cuántas personas en Latinoamérica acceden a estudios de posgrado?, ¿Cuáles políticas rigen los criterios de educación superior? Ante esa situación, desde distintos países “desarrollados a nivel global” hay ofertas académicas hacia las periferias que están cobrando auge porque prometen trascender fronteras y dado que, en el ámbito académico y profesional, tener un título del exterior es importante, emergen ofertas de universidades virtuales que permiten dar un giro espacio temporal a través de la globalización y que se convierten en la competencia de las universidades presenciales al no exigir precisamente esa asistencia de los estudiantes de manera física.

De igual manera, es importante comprender que la educación virtual no es solo un proceso globalizador sino también es dado a nivel local; en Colombia y México las universidades virtuales atienden al 23% y 20% de la población que realiza estudios de educación superior en esta modalidad respectivamente (SNIES, 2021; INEGI, 2021) y que no pueden acceder a la educación presencial bien sea por la lejanía de sus territorios, sus labores profesionales y/o actividades diarias, entre otras.

En cuanto a la delimitación de la región plan, en materia de educación superior en México y Colombia cabe anotar que esta se imparte luego de un proceso por niveles de sus sistemas educativos, el cual comienza desde la educación básica en preescolar, como lo muestra la tabla 6.

Tabla 6. Niveles del sistema educativo en Colombia y México

Niveles de educación	Colombia	Ciclo escolar	México	Ciclo escolar
Nivel de educación inicial	-Sala cuna. -Maternal.		-Primer año. - Segundo año. - Tercer año.	- Lactantes - Maternal 1 - Maternal 2
Nivel de educación preescolar	- Pre-kinder. - Kinder. - Transición.	Educación básica	- Primer año. - Segundo año. - Tercer año.	Educación básica
Nivel de educación primaria	- Grado Primero. - Grado Segundo. - Grado Tercero. - Grado Cuarto. - Grado Quinto.		- Primer año. - Segundo año. - Tercer año. - Cuarto año. - Quinto año. - Sexto año.	
Nivel de educación secundaria	- Grado Sexto. - Grado Séptimo. - Grado Octavo. - Grado Noveno.		- Primer año. - Segundo año. - Tercero año.	
Nivel de educación media vocacional (Colombia) Nivel de educación	- Grado Décimo. - Grado undécimo.	Media vocacional.	- Bachillerato general o - Bachillerato tecnológico o - Profesional técnico.	Orientación vocacional.
	Nivel Técnico	Técnico		

preparatoria (México)				
Nivel de educación superior	Tecnologías	Tecnológico	Técnico Superior universitario	Estudios superiores
	Nivel profesional	Pregrado	Licenciatura	
	Especialización	Posgrado	Especialidad	Posgrado
	Maestría		Maestría	
Doctorado		Doctorado		

Nota: Tomado de las Leyes Generales de Educación de Colombia y México

Como se observa en la tabla, los sistemas educativos en ambos países son similares y la ubicación del objeto de estudio de esta investigación está demarcado dentro del nivel de educación superior marcado en color azul.

Esta es quizás la primera delimitación de la región plan, donde se ubica el nivel a investigar dentro del sistema educativo. Un segundo aspecto de la delimitación está dado a través de las políticas públicas de los dos países, las cuales se desglosan a continuación.

2.3.1.1. Políticas públicas en México y Colombia. En materia de planeación de políticas públicas en educación superior en México y Colombia, vale la pena examinar los ejes que se describen en la tabla 7.

Tabla 7. Planeación de las políticas públicas en educación superior en México y Colombia.

Planeación de las Políticas públicas en educación superior	
México	Colombia
<p>Se realiza mediante la investigación retrospectiva de políticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se diseña la política. - Comienza su implementación. - Se realizan evaluaciones e investigaciones de la política pública educativa. - Se realizan cambios según se requieran. 	<p>Son el resultado de “un conjunto de orientaciones y expresiones normativas y de planeación [que profundizan] la tendencia política que viene presentándose desde la década del 90” (Hernández, 2011, p.78). Se crea a partir de la participación de varias personas en espacios como foros, seminarios, talleres y encuentros, grupos de investigación, agremiaciones y organizaciones sociales.</p>
<p>Se organizan mejoras continuas de la educación con el fin de alcanzar parámetros de calidad de educación propuestos internacionalmente.</p>	<p>Propone dos categorías esenciales y centrales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modificar el paradigma de formación para reconocer que el saber no es un monopolio centrado en la educación superior. - Modificar la producción de los saberes, la ciencia, las tecnologías, la generación de los saberes en las artes, la filosofía, la literatura, la cultura, etc.
<p>Se ha dado continuidad a la misma desde la década de los 80 sin que los cambios de gobierno conlleven a rupturas y modificaciones sustanciales.</p>	<p>Se presenta como un proyecto progresivo, en tres etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entre 2014 a 2018: Comisiones técnicas y nuevos desarrollos normativos. - Entre 2018 a 2024: nuevas estructuras y programas. - Entre 2024 a 2034: Consolidación del sistema de educación terciaria, regionalizado y con acceso universal.
<p>Se ha focalizado en objetivos centrales como la cobertura, la diversificación, la descentralización, la equidad, la pertinencia, la coordinación, la planeación y la evaluación. Se identifican prioridades a través de un proceso de consulta y consenso colectivo, además de eliminar el enfoque regresivo de inversión pública.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se tiene en cuenta criterios como educación inclusiva, calidad y pertinencia, investigación, regionalización, articulación en los diferentes niveles educativos, internacionalización y gobernanza.

Fuente: Elaboración propia tomado de Avendaño *et al.* (2017), Rubio (2006), Hernández (2011) y Castellanos (2008).

La tabla muestra las características estimadas para la planeación de las políticas públicas en educación superior en México y Colombia, factores que permiten delimitar la región plan en términos de gestión, intervención, control y estructura institucional. Es importante recalcar que, aunque en la tabla no quede explícito, ambos países han organizado sus políticas en educación superior basados en reformas al sistema educativo provocados por las realidades sociales y accionares de ambos gobiernos en cuanto a continuidad, eficacia y cumplimiento de los programas. (Avendaño, 2017; INEE, 2017); así pues, la planeación de las políticas educativas a nivel superior constituye el segundo factor de delimitación de la región plan.

2.3.1.2. Características de los marcos normativos de la educación superior virtual en México y Colombia. El tercer aspecto para tener en cuenta en la delimitación de la región se refiere a los marcos normativos dados en las políticas educativas. La educación superior en Colombia y México se caracteriza por tener marcos normativos basados en políticas educativas reglamentadas en documentos legales fundamentales en vigor, tales como la Ley General de Educación y los decretos que fundamentan las normas y la organización de la educación superior en los dos países; aunque es necesario recalcar que la diferencia en las políticas de gobierno en tanto federales -en el caso de México- y centrales -en el caso de Colombia- muestran una forma diferente de organizar las leyes de acuerdo con la autonomía de las instituciones que imparten este tipo de educación. La tabla 8 muestra los marcos legales de los sistemas de educación superior en Colombia y México.

Tabla 8. Marcos legales de los sistemas de educación superior en Colombia y México

Marcos legales sistemas de educación superior	
México	Colombia
<ul style="list-style-type: none"> - La Ley General de Educación (LGE): Regula el sistema educativo. Establece quiénes son los actores del sistema educativo nacional y define las responsabilidades federales y estatales en torno a la materia (OCDE,2019). - Ley General de Educación Superior (LGES, 2021) donde se abroga la ley para la coordinación de la educación superior. - La Ley para la Coordinación de la Educación Superior de 1978: Regula y coordina las tareas y el financiamiento entre los gobiernos federal, estatales y locales. - Leyes orgánicas federales o estatales: Establecen la autonomía de las instituciones de educación superior. - El Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública (SEP) define las funciones y responsabilidades de la secretaría y sus organismos descentralizados. - Acuerdo 279 de la Secretaría de Educación Pública: Se encarga del reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior 	<ul style="list-style-type: none"> - Ley 115 de 1994: Ley General de Educación: Define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles. - Ley 30 de 1992: Define el carácter y autonomía de las Instituciones de Educación Superior -IES-, el objeto de los programas académicos y los procedimientos de fomento, inspección y vigilancia de la enseñanza. - Decreto 2566 de 2003 y la Ley 1188 de 2008: Reglamentan las condiciones de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior. - Ley 1188 de 2008: Establece de forma obligatoria las condiciones de calidad para obtener el registro calificado de un programa académico, para lo cual las Instituciones de Educación Superior, además de demostrar el cumplimiento de condiciones de calidad de los programas, deben demostrar ciertas condiciones de calidad de carácter institucional. Documento CONPES 3880 de 2016, Documento CONPES 3782 de 2013, Documento CONPES 3674 de 2010, Documento CONPES 3496 de 2007, Documento.

Nota: Tomado de Ley General de Educación Colombiana, Ley 115 de 1994 y Ley General de Educación Superior (LGES) México.

Como se puede apreciar, ambos países se rigen por sus Leyes Generales de Educación -que han sufrido varios cambios desde su creación- y por decretos o acuerdos que reglamentan la autonomía, los programas académicos, evaluación de los mismos y los registros calificados -para el caso colombiano- o la eficiencia terminal -para el caso de México- de las instituciones de educación superior.

Lo anterior hace posible identificar los factores soportados en las leyes de ambos países para establecer un programa de educación superior bien sea en modalidad virtual o presencial; dichos factores están relacionados con la autonomía de las instituciones para instaurarlos, las condiciones de calidad y eficiencia de los programas, los criterios de implementación de los mismos, procedimientos, vigencia de los programas, su enfoque y prácticas investigativas. De igual manera, es necesario tener en cuenta las políticas que rigen la educación virtual y la validez de los programas a nivel mundial. Estos factores permitirán delimitar la región desde las políticas públicas que rigen los programas y que pueden dar un criterio de análisis sobre la forma en que se llevan a cabo los currículos.

2.3.1.3. Caracterización de la población universitaria de educación superior en Colombia y México. Finalmente, se destaca otro factor necesario para la delimitación de la región que tiene que ver con las características de quienes acceden a la educación superior virtual. Según datos arrojados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI, el Anuario de Educación Superior ANUIES en México y el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES en Colombia, la población que atiende estudios universitarios en educación superior a 2021 corresponde al 55.7% y el 34.5% respectivamente. La tabla 9 muestra la cantidad de estudiantes que acceden a educación superior en ambos países.

Tabla 9. Estudiantes que acceden a educación superior en México y Colombia años 2020- 2021

País	Hombres	Tasa de cobertura	Mujeres	Tasa de cobertura	Total estudiantes
México	2.616.956	44.29%	2.366.248	55.70%	4.983.204
Colombia	1.107.761	44.78%	1.247.842	55.31%	2.355.603

Fuente: Creación propia tomado de ANUIES 2020-2021 y SNIES 2020-2021

Lo expuesto en la tabla significa que a pesar de que la población mexicana es mayor a la población colombiana, el porcentaje de estudiantes inscritos en educación superior es muy similar. De igual manera, es notable que la tasa de cobertura es mayor en mujeres que en hombres en ambos países, aunque su diferencia no es muy grande.

Específicamente hablando de matrículas por nivel de formación, las cifras a 2021 varían drásticamente con relación a los estudiantes de pregrado, maestría y doctorado, como se muestra en la tabla 10.

Tabla 10. Matrículas según nivel de formación a 2021

Nivel de formación Colombia / México	Colombia	México
	2021	
Técnica profesional / Licenciatura en Educación Normal	68.903	117.480
Tecnológica / Técnica Superior	581.479	167.943
Pregrado / Licenciatura Universitaria y Tecnológica	1.529.788	4.294.469
Especialización / Especialidad	104.509	61.714
Maestría	64.460	289.730
Doctorado	6.464	51.868
Total	2.355.603	4.983.204

Fuente: Creación propia tomado de ANUIES 2020-2021 y SNIES 2020-2021

Como se observa, en Colombia el número de estudiantes de nivel de maestría es bajo en relación con el número de estudiantes de pregrado y nivel tecnológico que ingresan a estudiar, en términos porcentuales, la población que se matriculó en 2021 en programas de maestría es del 2.75%

del total de la población que ingresó a estudiar niveles de educación superior. Entre tanto, en México, aunque la cifra disminuye igualmente de manera drástica, el porcentaje de estudiantes inscritos en nivel de maestría es del 5.81% del total de la población que ingresó a estudiar niveles de educación superior, pero en relación con Colombia, hay más estudiantes inscritos en estos programas. No obstante, vuelvo a la correlación dada por el número de habitantes en los dos países, por lo cual, el porcentaje de estudiantes de maestría sería muy similar.

Ahora bien, hablando específicamente de los programas presenciales o virtuales, la tabla 11 muestra esta relación en los dos países.

Tabla 11. Matrículas en maestrías presenciales y virtuales y graduados a 2021.

País	Maestrías presenciales	Maestrías virtuales	Total
Colombia	38.928	25.532	64.460
México	150.541	139.189	289.730

Fuente: Creación propia tomado de ANUIES 2020-2021 y SNIES 2020-2021

Según la tabla, hay un número mayor de maestrías presenciales en comparación con las maestrías virtuales en ambos países; no obstante, la diferencia está más marcada en Colombia, ya que el porcentaje de población que atiende maestrías virtuales es del 39.6% frente al 60.3% que atiende a maestrías presenciales. De otro lado, en México el porcentaje es del 48% de población que atiende maestrías virtuales frente al 51% que atiende a maestrías presenciales; es decir, las cifras no están tan lejanas entre ellas.

A nivel de estudiantes que logran culminar sus estudios y se gradúan, el porcentaje en Colombia es del 36% y en México es del 20 % según se indica en la tabla 12. Esta relación se realizó teniendo en cuenta el ingreso de estudiantes en 2019, teniendo en cuenta el tiempo de realización de los estudios de la maestría para calcular sus graduados.

Tabla 12. Estudiantes graduados a 2021

País	Graduados a 2021	Porcentaje
Colombia	25045	36.7%
México	59423	20.5 %

Fuente: Creación propia tomado de ANUIES 2020-2021 y SNIES 2020-2021

Lo anterior sugiere que hay algún factor que no está permitiendo que los estudiantes se gradúen en su totalidad y que vale la pena estudiar el porqué de esos resultados.

Teniendo en cuenta que los docentes también hacen parte de esta región, es conveniente estudiar algunas características relevantes. La tabla 13 muestra el grado de nivel de formación de los docentes en programas de maestría.

Tabla 13. Docentes según máximo nivel de formación.

País	Magíster	Porcentaje	Doctorado	Porcentaje	Total docentes
Colombia	61716	40%	19183	12%	80899
México	95120	41%	39440	17%	134560

Fuente: Creación propia tomado de ANUIES 2020-2021 y SNIES 2020-2021

En la tabla se precisa el porcentaje de niveles de formación de los docentes en educación superior, se puede observar que, en cuanto a niveles de maestría y doctorado, los porcentajes son muy similares en ambos países; de igual manera, es mayor la cantidad de docentes con nivel de maestría que los docentes con doctorado.

Por su parte, según datos arrojados por INEGI (2021)

Las personas ocupadas como docentes de enseñanza superior tienen en promedio 17.6 años de escolaridad y su formación académica está orientada principalmente al campo de conocimiento en ciencias sociales y administración con 29%, y ciencias de la educación, 20%.

La población ocupada como docentes de enseñanza superior tiene en promedio 47 años. Los hombres tienen mayor proporción (53%) con respecto a las mujeres, (47%) para este sector (p.1).

De igual manera, en Colombia, el SNIES (2021) reporta que los docentes de educación superior tienen una formación académica en su mayoría en ciencias sociales, ciencias de la educación y ciencias administrativas, sus edades promedio son de 47 años. Se puede afirmar que, en su mayoría, los hombres tienen mayor proporción de plazas -el 62%- en relación con las mujeres que representan el 37%.

Una vez más es evidente que las estadísticas en cuanto a características de docentes según su edad, formación académica y género son similares en ambos países.

Otro factor importante para tener en cuenta es el acceso a la conectividad de los dos países; según la última Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2021 realizada por INEGI y por el Instituto Federal de Telecomunicaciones, “el número de usuarios de internet en México creció 6.74% en 2021, para alcanzar los 88.6 millones de mexicanos y mexicanas que cuentan con alguna forma de acceso a la red de redes” (parr.4). Dentro de la población que hace mayor uso de las redes de internet está el grupo poblacional entre los 18 y los 24 años con 93.4%, seguido del grupo entre 35 y 44 años tienen acceso a internet en 82.7% de los casos, mientras que quienes tienen un menor acceso a internet en México son quienes tienen más de 55 años, pues sólo 42.4% tiene acceso a internet. No obstante, es importante conocer que aún existe una brecha entre la población con acceso a internet en las ciudades y el campo, donde se muestra una reducción de 2.1 puntos porcentuales en relación con los resultados mostrados en 2020. En 2021, 81.6% de la población de seis años o más con acceso a internet se concentró en las ciudades mientras que sólo 56.5% radica en el entorno rural.

Por su parte, en Colombia, el boletín trimestral de las TIC realizado por el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones muestra que el país terminó el año 2021 con 45 millones de conexiones a internet, lo que significó un aumento de 7,4 millones de conexiones frente a las registradas en el mismo trimestre del año inmediatamente anterior. No obstante, el DANE advierte que el dato global de conectividad a internet en Colombia es bajo; pero el acceso que tienen las zonas rurales es aún menor, pues apenas el 23,8% de los hogares de esos territorios puede acceder a esa conexión. Eso contrasta con que el 66,5% de las zonas urbanas puede entrar a internet.

A partir de los datos anteriormente mostrados se puede afirmar que la delimitación de la región desde las características macro de la población de educación superior está dada por los siguientes hallazgos:

1. Las políticas públicas de ambos países se basan en decretos, leyes, acuerdos y principios normativos que se relacionan con las condiciones de calidad y eficiencia de los programas, los criterios de implementación de los mismos, procedimientos, vigencia de los programas, su enfoque y prácticas investigativas; por lo cual es importante conocer estos acuerdos para estudiar a profundidad los programas que hacen parte del objeto de estudio de esta investigación.
2. En cuanto a las características de la población -docentes y estudiantes- que atiende la educación superior en Colombia y México se puede concluir que:
 - En ambos países el número de estudiantes mujeres es mayor al número de estudiantes hombres.
 - En Colombia el número de estudiantes de nivel de maestría es bajo toda vez que cuenta con una representación del 2.75% del total de la población que ingresó a estudiar niveles de educación superior mientras que, en México, el porcentaje es del 5.81%.
 - Las maestrías presenciales predominan sobre las maestrías virtuales en ambos países. En Colombia el porcentaje de población que atiende

maestrías virtuales es del 39.60% frente al 60.39% que atiende a maestrías presenciales. En México el porcentaje es del 48.04% de población que atiende maestrías virtuales frente al 51.95% que atiende a maestrías virtuales.

- Existe algún factor que no está permitiendo que los estudiantes se gradúen en su totalidad en ambos países. Vale la pena investigar cuáles es el motivo del atraso o la no culminación en las graduaciones de los estudiantes toda vez que puede tratarse del proceso de prácticas investigativas.
- Hay una mayor la cantidad de docentes con nivel de maestría que los docentes con doctorado en ambos países.
- Las estadísticas en cuanto a características de docentes según su edad, formación académica y género son similares en ambos países.
- Pese a las conexiones a internet que existen en Colombia y México, su conectividad aún no llega al 100% y las zonas rurales son las más vulnerables, lo cual podría afectar a la población rural que quiera o necesite tener acceso a programas de posgrado virtual.

Estos datos permiten conocer algunas características importantes para el diseño de instrumentos de recolección de datos. Finalmente, es importante conocer características más específicas de los estudiantes en cuanto a edades, género, disciplinas de las que provienen para cruzar datos y obtener la información requerida, pero esto se dará en el momento del contacto con los sujetos de la investigación.

2.4.2. Delimitación desde la región virtual

La virtualidad es una característica fundamental que acompaña los procesos contemporáneos -educativos, económicos, sociales y culturales, entre otros, toda vez que al hacer uso de ella se establecen diferentes formas de relacionarse en un espacio-tiempo que configura un entorno específico. Esto ratifica el concepto de región simbólica, ya que ésta ha llevado a la

discusión sobre los espacios a-geográficos que constituyen formas de pensamiento y expresiones culturales dadas por la tendencia a no tener un espacio físico, lo que yuxtapone dicha discusión con las propensiones hacia la desterritorialización-deslocalización y/o la re-territorialización-relocalización de diferentes circunstancias (Fábregas Puig, 2010-2011).

Dentro del campo de los Estudios Regionales es importante destacar el aporte de Sergio Boissier (1993), al emplear la noción de “región virtual”, la cual define como “el resultado de una relación contractual (formal o no) entre dos o más regiones pivotaes o bien, asociativas, para alcanzar ciertos objetivos de corto y mediano plazo” (Boissier, 1993, p. 10), esto significa que una región virtual converge de las menores unidades de la actual división político-administrativa de un territorio pero que a su vez son complejas al no contar con un espacio-tiempo determinado.

Un elemento importante en el proceso de construcción de región es la identidad, que en términos de Giménez (2007) puede recomponerse, redefinirse y readaptarse conservando “lo esencial de la matriz cultural que le sirve de soporte” (p.46) representando así un símbolo de pertenencia sociocultural. Es decir, la identidad está directamente ligada con la simbología que representa hacer parte de una sociedad, una comunidad o grupo de personas. A lo anterior, puede sumarse el postulado de Bourdeau (1997) quien sustenta que la identidad es sostenida por factores simbólicos que confiere rasgos culturales a ciertos territorios distantes que conforman regiones o espacios sociales.

De esta manera, el concepto de identidad en mi objeto de estudio es importante en la medida en que hay personas, estudiantes, profesores o instituciones de educación virtual que asumen su existencia como parte de una construcción simbólica - “*yo hago parte de algo virtual*”- y en la medida que se reconozcan como parte de ello, le dan existencia a esa región y le dan sentidos y significaciones. Así mismo, cabe anotar que los sentidos y los significados que se construyen constituyen un factor muy importante en la región simbólica y sus características -mencionadas en el apartado de región

simbólica- están dadas por la significación de las estructuras sociales, las emociones, las interacciones y las experiencias construidas mediante la formación de conocimiento mediado por la virtualidad.

Estudiar una región simbólica mediada por la virtualidad permite aportarle al campo de los estudios regionales en la medida en que los actores de esta – la región- reproducen los modelos sociales y constituyen un proceso de identidades culturales relacionadas con las vivencias de los actores que permiten concebir espacios dotados de un tiempo vivido, aunque no estén físicamente compartidos. Esto también contribuye al campo de los estudios regionales al transformar de forma visible las condiciones sociales, y provocar cambios evidentes en las formas de vida en cuanto a tiempo, espacio y corporeidad, lo cual también forma un espacio de análisis sobre la forma en que se construyen sentidos, se reinventan y se resignifican las identidades y subjetividades de quienes forman parte de esa región.

Tomando los postulados de Pons y Cabrera (2015), en esta investigación abordo el problema desde la dimensión accionalista, toda vez que dota al sujeto de agencia y traza demarcaciones o fronteras de la vida social (Hernández, 2019) y desde el nivel de concreción micro desde su espacio temporalidad concernientes a las relaciones entre personas en una comunidad de aprendizaje. La figura 8 muestra la dimensión y la concreción de esta investigación.

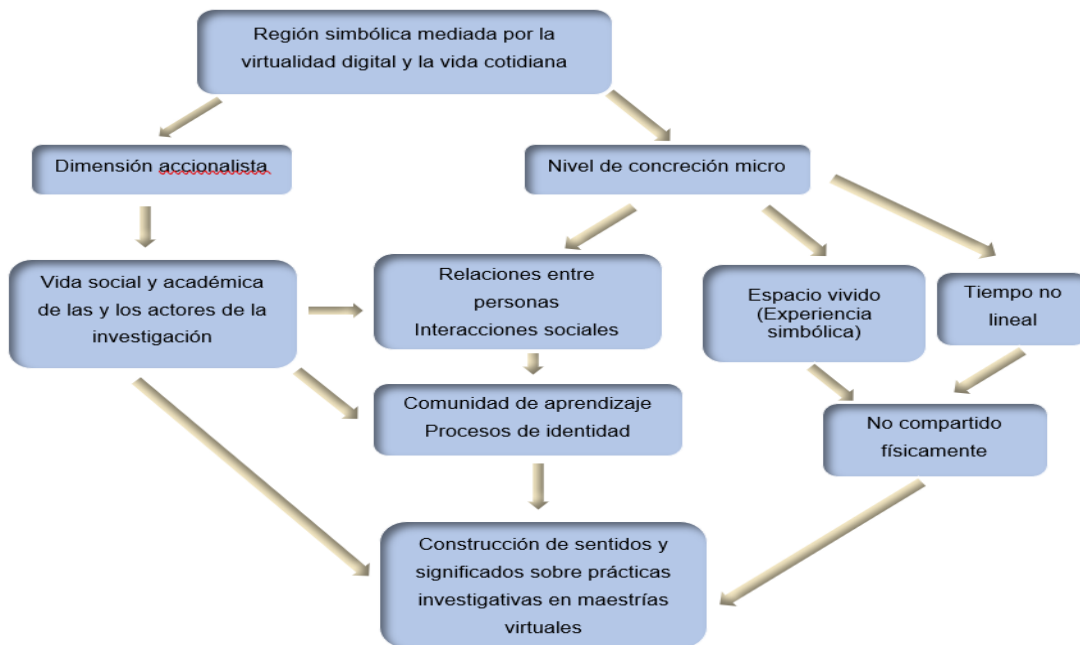


Figura 8. Dimensión y nivel de concreción de la investigación.

Nota: Creación propia.

La figura muestra el punto de partida desde una región simbólica mediada por la virtualidad, en donde se crea un proceso de “identidades culturales de un tiempo vivido” (Tomé, 2010, p.54) donde se transforma de manera visible las condiciones sociales, y de paso, se producen cambios evidentes en las formas de vida en cuanto a tiempo, espacio y corporeidad. Es en este sentido que establece “nuevos mecanismos de prefiguración de prácticas y de hábitos comunicativos, mapas culturales, reelaboraciones simbólicas, nuevas formas de aprehensión de la realidad” (Martínez, 2018, p.45).

2.4.3. Delimitación desde los espacios de vida cotidiana

En esta delimitación es importante tener en cuenta la relevancia de la vida cotidiana como marco de referencia legítimo en la búsqueda del sentido

de la vida (Cuellar, 2009) teniendo en cuenta el transcurrir en la historia de los actores en sus dimensiones materia y espíritu, que le dota de una especial trascendencia, cognoscitiva, ética, espiritual y social. De esta manera, se puede ahondar en temas relevantes del presente vivido y sus experiencias como estudiantes y docentes de maestrías virtuales y como seres humanos con situaciones diarias que “forma parte de su vida corriente, que es la única vida que le ha tocado vivir y donde puede encontrar la felicidad o ser profundamente infeliz, darle sentido a su vida o encontrar el sinsentido, la oquedad existencial” (Heller, 1998, p.9).

Así, hablar de vida cotidiana significa reproducir singularidades productoras de la posibilidad permanente de reproducir la identidad constitutiva del ser humano y no sólo de la identidad moderna. La vida cotidiana es el tipo de vida por la que transcurre la vida de todo ser humano aún en situaciones extraordinarias sin importar el tiempo y lugar donde se encuentren.

Dentro de este nivel se encuentra el espacio vivido que, en palabras de Lefebvre (1991) “incorporan simbolismos complejos, a veces codificados, a veces no, vinculados al costado clandestino o marginal de la vida social, como también al arte. Los espacios de representación producen, generalmente, resultados simbólicos” (p.27). Así, este espacio, parte del sujeto y de la construcción social donde la interacción le permite tener diferentes formas de ver la vida debido a los distintos contextos frente a situaciones concretas.

Para el caso específico de esta investigación, la delimitación de los espacios de vida de los actores está basada en su vida familiar, su vida académica y el contexto sociocultural en el que se desenvuelven teniendo en cuenta sus subjetividades y la forma en que se relacionan e interactúan entre lo virtual y lo cotidiano.

A manera de cierre de este capítulo

En este capítulo he presentado la región “Educación virtual y vida cotidiana” desde su enfoque, las aproximaciones al concepto de región, su construcción y su delimitación. Así, ubico esta región desde el enfoque socio cultural toda vez que me interesa el estudio de las interacciones entre los aspectos sociales que la caracterizan, con el objetivo de comprender cómo estas dinámicas configuran la vida de los actores en su conjunto.

Es así como surge una región simbólica donde me interesa conocer la identidad colectiva de los actores que hacen parte de ella, que se asocian con ella y generan un sentido de pertenencia, conexión y construcción de significados.

De igual manera, explico cómo está conformada la región desde sus subregiones, espacios, actores y agencias dando a conocer que la conforman una región educativa, una región virtual y los espacios de vida de los actores que son docentes y estudiantes de maestrías virtuales de México y Colombia en el contexto educativo virtual y personas del común en los espacios de vida cotidiana. Finalmente, planteo la delimitación de la región “Educación virtual y vida cotidiana” desde las políticas públicas de la región plan-educativa; desde la virtualidad a partir de las relaciones en el entorno digital y desde los espacios de vida cotidiana propios de quienes la conforman.

Ahora bien, luego de construir la región es importante analizarla desde sus dimensiones, los significados que se construyen en su interior y las agencias de los actores; para ello, en el siguiente capítulo presento la metodología que guía esta investigación a partir del análisis del proceso de construcción de sentidos.

Capítulo 3.

La construcción de sentidos desde un punto de vista metodológico

*Es común decir que al analizar los datos otorgamos sentido a lo que los actores refieren, relatan, o incluso a las situaciones vividas por ellos. Pero ¿qué es lo que queremos decir cuando hablamos de otorgar sentido?
Mazza, 2014*

En este capítulo abordo el diseño metodológico de esta investigación el cual parte del método cualitativo con un alcance descriptivo-analítico bajo el paradigma fenomenológico hermenéutico cuyas técnicas de recolección de información son entrevistas virtuales semiestructuradas, talleres virtuales de narrativas, grupos virtuales de discusión, análisis documental, observación periférica, y formularios de Google docs. El análisis de la información recolectada lo realizo bajo los constructos teóricos sobre el proceso de construcción de sentidos citados en el capítulo 1 con las teorías sobre sentido abordadas desde Eduardo Vizer, Fernando González-Rey, Bourdieu, Giddens, Schütz, Weber y Simmel. La figura 9 muestra el diseño metodológico de esta investigación.

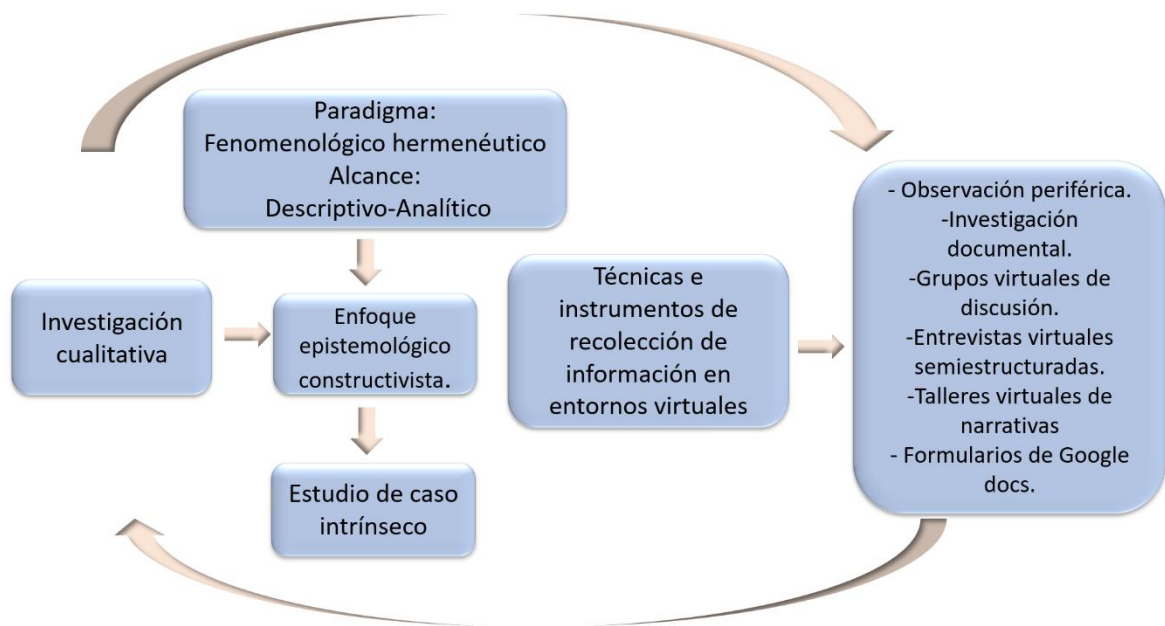


Figura 9. Diseño metodológico de la investigación.

Creación propia

De esta manera, esta investigación es cualitativa toda vez que indagar por los procesos de construcción de sentidos implica construir una matriz común de este proceso en diferentes entornos de educación virtual y esto sólo es posible desde una aproximación inductiva, en donde la región a cartografiar irá determinando un marco de interpretación común para las cuatro experiencias. Así mismo, “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández *et al.*, 2014, p. 358).

A partir del paradigma fenomenológico hermenéutico se describen e interpretan las experiencias vividas y se reconoce el significado y la importancia en la pedagogía, psicología y sociología según la experiencia recogida (Fuster, 2018). De una parte, la fenomenología según Husserl analiza diversos aspectos que pueden explicar la naturaleza de las cosas para lograr la comprensión de la experiencia vivida, para ello es importante abordar un campo de estudio y mecanismos para la búsqueda de

significados. De otra parte, la hermenéutica según Gadamer permite revelar los significados de las cosas que se encuentran en la conciencia de la persona e interpretarlas por medio de la palabra.

El enfoque epistemológico que guía esta investigación es constructivista toda vez que su principal característica es buscar los significados que emergen a partir de una realidad que se construye a partir de las formas de relaciones de diferentes sujetos, lo cual resulta coherente con el análisis propuesto a partir de la teoría de construcción de sentidos y significados. Por lo anterior, el alcance que tiene esta investigación se encuentra entre la descripción y el análisis: pues, así como se pretende describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos como son y como lo manifiestan los actores de la región también está el análisis de esos fenómenos y situaciones.

Esta investigación es un estudio de caso toda vez que esta metodología permite el estudio de la causalidad mediante una teoría. En palabras de Yin (1989)

Todo buen diseño incorpora una teoría, que sirve como plano general de la investigación, de la búsqueda de datos y de su interpretación. A medida que el caso se desarrolla, emerge una teoría más madura, que se va cristalizando (aunque no necesariamente con perfección) hasta que el caso concluye (p. 9).

Dentro de los estudios de caso, este es intrínseco toda vez que no se ha elegido al caso porque sea más representativo que otros o porque ilustre un determinado problema o rasgo, sino porque el caso en sí es de interés (Yin, 1989). Autores como Arnal *et al.* (2019) afirman que la valía de los casos de investigación radica en su capacidad para generar premisas hipotéticas y orientar la toma de decisiones toda vez que este estudio busca la realidad del objeto de estudio desde una perspectiva interpretativa para comprender el significado de una experiencia. Por lo anterior, Walker (1983) refuerza esta idea dinámica al afirmar que un estudio de casos "es el examen de un ejemplo en acción" (p.45).

Una característica de esta metodología es la descripción y holística a una entidad singular, un fenómeno o unidad social describiendo cualquier proceso de una unidad de vida en sus diversas interrelaciones con su escenario cultural. De igual manera, los estudios de casos se fundamentan en tres rasgos a saber: i) Énfasis en las observaciones a largo plazo, basadas más en informes descriptivos que en categorías pre-establecidas; ii) Interés por describir la conducta observada, dentro del marco de los hechos circundantes; y. iii) Una preocupación por la perspectiva de los participantes acerca de los hechos, es decir, cómo construyen su realidad social (Wlaker, 1983).

Así mismo, el estudio de caso tiene unas características básicas que lo diferencia de otros métodos de investigación, en palabras de Arnal *et al.* (2019), esas son:

1. Realizan una descripción contextualizada del objeto de estudio.
2. Son estudios holísticos.
3. Reflejan la peculiaridad y la particularidad de cada realidad/situación a través de una descripción densa y fiel del fenómeno investigado.
4. Son heurísticos. Los estudios de caso tratan de iluminar la comprensión del lector sobre el fenómeno social objeto de estudio.
5. Su enfoque no es hipotético. Se observa, se sacan conclusiones y se informa de ellas.
6. Se centran en las relaciones y las interacciones y, por tanto, exigen la participación del investigador en el devenir del caso.
7. Estudian fenómenos contemporáneos analizando un aspecto de interés de los mismos.
8. Se dan procesos de negociación entre el investigador y los participantes de forma permanente.
9. Incorporan múltiples fuentes de datos y su análisis se realiza de modo global e interrelacionado.
10. El razonamiento es inductivo (par.5)

En suma, la investigación de estudios de casos requiere habilidades que se adquieren a través de la experiencia práctica y la narrativa. Es esta experiencia la que nos enseña que, además de la disciplina, la estrategia y el rigor metodológico requeridos de toda investigación, los estudios de casos

ponen a prueba la previsión, la intuición y la experiencia de la profesión investigadora. Este es un enfoque apropiado para desarrollar en una etapa madura de indagación, ya que requiere un equilibrio complejo entre el aprendizaje de los marcos teóricos, la descripción detallada y el análisis contextual combinado con el arte de saber narrar.

Dentro de las características de los estudios de casos se encuentra el análisis de información a través de teorías, esta investigación centra su análisis bajo la teoría de construcción de sentidos que se desglosa en el siguiente apartado.

3.1. ¿Por qué construir sentidos como metodología?

Desde un punto de vista metodológico, es común decir que al analizar los datos se otorga sentido a lo que los actores refieren, relatan, o incluso a las situaciones vividas por ellos (Mazza, 2014).

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos de esta investigación busca especificar las significaciones, relaciones, identificaciones y construcciones sociales que inciden en los sentidos que se construyen sobre investigación en el ámbito virtual en estudiantes y docentes, el análisis de la información se realiza bajo estas premisas, precisamente porque “el sentido como idea denota y connota, lo cual pareciera ser algo que permanentemente se nos escapa por su propia naturaleza paradójal” (Luria, 1984, p.89).

No obstante, hay algunos autores que afirman que el sentido y el significado no difieren en sus connotaciones teóricas toda vez que ven en el significado un sistema de relaciones que se ha formado objetivamente en el proceso histórico y que está encerrado en la palabra.

[...] Así, esta palabra no sólo señala un objeto determinado, sino que lo analiza, lo introduce en un sistema de enlaces y relaciones objetivas. Asimilando el significado de las palabras dominamos la

experiencia social, reflejando el mundo con diferente plenitud y profundidad (Mazza, 2014, p. 49).

Como se ha mencionado en capítulos anteriores, construir sentidos es un proceso que está ligado a la subjetividad de actores sociales de determinadas comunidades; es por esto por lo que, el análisis de la información de esta investigación lo realizo teniendo en cuenta algunos aspectos de esta teoría y que atraviesan las categorías y regiones que hacen parte de esta indagación. De esta manera, para el proceso de análisis tomé en cuenta las regiones que atraviesan la región simbólica en una matriz que contiene los aspectos relevantes del proceso de construcción de sentidos y que hacen parte de los objetivos de investigación. Estos aspectos son los que coinciden entre los postulados de los autores citados en sus teorías sobre el sentido desde la perspectiva de las significaciones, las relaciones, las identificaciones y las construcciones sociales que se generan a partir de este proceso. La figura 10 muestra el proceso de análisis de la información.

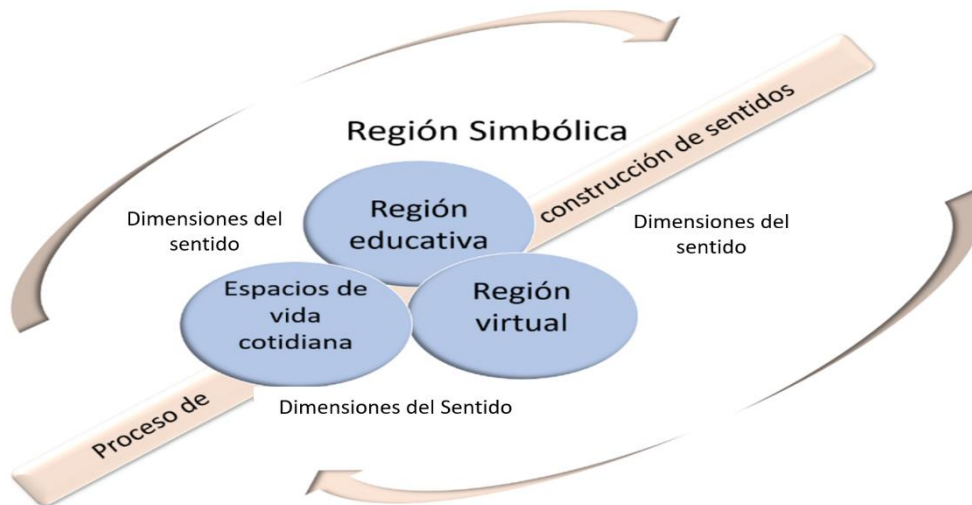


Figura 10. Análisis de la información

Nota: Creación propia

Como se aprecia, el proceso de construcción de sentidos atraviesa las regiones y los espacios de vida cotidiana que conforman la región simbólica; a partir de ello, los elementos relevantes de la teoría sobre construcción de sentidos funcionan como detonadores analíticos, estos son significaciones, construcciones sociales, relaciones y significaciones entre otras importantes en este proceso.

Ahora bien, para responder a la pregunta sobre el porqué analizar la información bajo el constructo de producción de sentidos según el análisis realizado sobre los siete autores los postulados de autores, cabe mencionar que estos autores han basado sus teorías no solo en el sentido sino además en los procesos subjetivos a partir de la perspectiva cultural – histórica, epistemológica, cualitativa y constructivo- interpretativa en procesos institucionales, comunitarios y sociales.

Dentro de los principales aportes del proceso de construcción de sentidos a esta investigación se encuentra el hecho de que las subjetividades forman los sentidos que a su vez implica aprendizajes y cambios en las significaciones que conllevan transformaciones culturales basadas en identificaciones, relaciones y construcciones sociales.

De otra parte, según Vizer (2006), Vigotsky (1989) y González Rey (2014) al construir sentidos, se entiende lo humano en términos *simbólico-culturales*; esto es, la simbología de la cultura está muchas veces mediada la simbología de los significados que son propios de su identidad. Esto es a lo que Turner (1967) denomina el símbolo como la acción que ocurre cuando el significado “tiene su origen en la organización de las instituciones” o lo que Sperber (1987) refiere al afirmar que la interpretación del contexto se da a partir de los fenómenos simbólicos.

En palabras de González-Rey (2014) lo anterior se denomina “racionalidad humana” donde los sentidos están relacionados con las emociones causadas por la simbología de las culturas que forman las experiencias subjetivas e intersubjetivas de una o varias sociedades. Así mismo, Gergen (2006) describe a esas experiencias subjetivas como las

relaciones que “no sólo se refieren a las que se establecen con otros sujetos, sino también se reconoce la importancia de lugares, momentos u objetos que están presentes” (p.56), y que obviamente hacen que surjan los significados; es decir, la génesis de los significados tiene sentido en el seno de las relaciones.

En suma, algunos postulados clave entre las perspectivas de González-Rey y Vizer sobre los sentidos radican en que ambos enfatizan la dimensión cultural e intersubjetiva en la construcción de sentidos y su relación con los significados. De una parte, González-Rey habla de "subjetividad social" para reconocer el proceso intersubjetivo en la atribución de sentidos/significados, y, de otra, Vizer incorpora también las dimensiones de lo real, lo imaginario y lo simbólico, reconociendo su coexistencia e interacción. Ambas posturas coinciden en ver la cultura como sistema simbólico generador de prácticas e identidades que influyen en la producción de sentidos y reconocen el papel mediador de las emociones en los procesos simbólicos y atribución de significados culturales. Así mismo, ambos autores comparten la influencia de Vygotsky en lo que refiere a ver al sujeto inmerso en procesos culturales y sociales de construcción de sentidos.

De esta manera, desde un punto de vista metodológico se aborda la construcción de sentido en tanto salto interpretativo que da fuerza al enfoque fenomenológico- hermenéutico, construyendo sentido sobre el sentido ya construido por los actores de la región. Por supuesto, no sería posible lograr un análisis sin las narraciones de los actores de la región; es por ello, que en el siguiente apartado realizo la descripción de los mismos.

En este punto vale la pena preguntarse ¿Qué significa la simbología de las culturas? Y ¿Cómo influyen los sentidos en la simbología de una determinada sociedad? Al respecto, Vizer (2006), muestra cómo "lo real, lo simbólico y lo imaginario coexisten dentro de un proceso multidimensional, coherente e histórico que implica instituciones, interacciones, relaciones sociales e identidad, incluyendo, pero superando la intersubjetividad y la

transubjetividad” (p.3), esto deja ver la importancia de las interacciones sociales dentro del ejercicio de construir diferentes sentidos que están relacionados directamente con la realidad de la vida social que viven las personas dentro de una sociedad y sus símbolos culturales entendidos como signos concretos, de un grupo social que representan parte de la identidad de dicho grupo social.

Ahora bien, las construcciones sociales se realizan mediante las diferentes esferas de las subjetividades en un entorno cultural, entonces, el nivel simbólico refiere allí a los procesos adquiridos en el sumergimiento del sujeto en dicha sociedad representando su ser a través de diversas dimensiones que Vizer señala como “construcciones simbólicas y culturales”, que son universos de significación y de creación de sentido a ser problematizados. Así mismo, el autor define la cultura como la “formación y desarrollo de sistemas y recursos simbólicos generadores de prácticas, instituciones e identidades que permiten comprender la producción de flujos simbólicos múltiples que se pueden definir como prácticas discursivas en diversas dimensiones” (p.67).

Es por esto que, el análisis de la información se centra en el proceso de construcción de sentidos en lo que refiere a las significaciones, identificaciones, construcciones sociales y las relaciones que se construyen en la región

3.2. Actores de la región

La población que hace parte de los sujetos de investigación son estudiantes y docentes de maestrías virtuales en Colombia y México, específicamente de las maestrías en Educación de una universidad privada y a Distancia en Colombia, Maestría en Gestión para el desarrollo de la Universidad Autónoma de Chiapas UNACH. Cabe aclarar que he escogido estos programas dado que presentan un componente investigativo en su

plan de estudios a pesar de que su enfoque es profesionalizante o en profundización.

La muestra que se seleccionó corresponde a estudiantes y docentes de primero a cuarto semestre que cursen o impartan (respectivamente) los proyectos de investigación aplicada durante el proceso educativo. El número de participantes se determinó de acuerdo con la cantidad de estudiantes y docentes que atendieron a la convocatoria de participación y los criterios de elegibilidad para realizarla (ser estudiantes y docentes activos en el programa, estar cursando o impartiendo al menos el segundo seminario de investigación en la maestría). Dentro de estos criterios se tuvo en cuenta la edad de los participantes ya que quienes cursan maestrías tienen diferentes edades, no es discriminatorio el hecho de que sean hombres o mujeres ni los municipios o localidades a las que pertenezcan; sin embargo, estos datos sí serán tenidos en cuenta una vez se encuentren dentro del proceso como participantes.

Finalmente, la caracterización de los actores de esta región se puede observar de la siguiente manera en la tabla 14.

Tabla 14. Caracterización de los actores.

Ítems	Estudiantes		Docentes		
Programa al que pertenece	-Maestría en Educación. -Maestría en gestión para el desarrollo.	11 11	-Maestría en Educación. -Maestría en gestión para el desarrollo. - Grupo Virtual de discusión	5 4 8	
Número de participantes	22		17		
Género	Mujeres Hombres	12 10	Mujeres Hombres	8 10	
Edad	Entre 20 y 30 años Entre 31 y 40 años Entre 41 y 50 años	6 7 9	Entre 20 y 30 años Entre 31 y 40 años Entre 41 y 50 años Entre 51 a 60 años	1 7 7 2	
Estado civil	Soltero Casado Unión libre	9 10 3	Soltero Casado Unión libre	6 11 0	
Lugar de nacimiento país/estado o departamento/municipio	Colombia México	12 10	Colombia México	8 9	
	Colombia	Bogotá Cali Pasto Carolina del Norte Girón	4 1 2 1 1	Bogotá Bucaramanga Tolima	4 2 2

Lugar donde radica actualmente	México	Tuxtla Chiapa de Corzo Cintalapa Monterrey Pijjapan Suchiate Tapachula Oaxaca	6 1 1 1 1 1 1 1	México	Tuxtla San Cristóbal de las Casas	4 5
Formación profesional	<ul style="list-style-type: none"> -Profesional con especialización -Educación -Especialista -Licenciada en educación básica con énfasis en tecnología e informática -Administrador de empresas -Universitario -Licenciado en Filosofía y Profesional en Teología -Trabajo social -Licenciada en educación básica primaria -Humanista y conductual -Docente de bachillerato y universidad en una escuela del sector privado. -Lic. en Pedagogía -Arquitecto -Ingeniero En Sistemas Computacionales -Licenciatura en Ciencias de la Comunicación -Licenciatura -Li. En informatica 			Doctorado Maestría	15 2	

	-Licenciatura en Gestión de la Micro Pequeña y Mediana Empresa Ingeniero en Sistemas Docente de Bachillerato pedagoga Ingeniero en Industrias Alimentarias			
Último grado de estudios y año de conclusión	Especialista Profesional Maestro	8 13 1	Doctorado Maestría	15 2
Título(s) de posgrado	-Maestría en tecnología educativa. -Especialización en Gerencia Educativa -Especialista en educación con nuevas tecnologías -Esp gerencia educativa -Esp gerencia de proyectos -Esp gerencia educativa -Esp en auditoria de la calidad y gerencia en salud -Especialización en pedagogía para la Educación Superior UST -Especialista en Gerencia Social -No tiene título de posgrado 13		-Maestría en Historia 2007 -Doctorado en educación y aprendizaje social, 2016 -Candidata a Doctor- Actual -Dr. / 2019 -DOCTORADO 2005 -Doctorado en educación 2016 -Doctorado en 2017 -Doctorado en Educación - Doctorado en Estudios Regionales -Doctorado en estudios Regionales -Maestría en Tecnologías del aprendizaje - Doctorado - Doctorado en Ciencias Sociales - Doctorado en Comunicación - Doctorado en Educación - Doctorado en Estudios Regionales.	

Nota: Creación propia

Como se aprecia, el grupo de actores de la región tanto de México como de Colombia es muy homogéneo en cuanto a cantidad de estudiantes y docentes, mujeres y hombres, edades y lugares de nacimiento. Una característica que puede orientar las relaciones que se tejen en la región simbólica, puede estar dada por la cantidad de mujeres estudiantes y mujeres docentes; pues el número de estudiantes es mayor al número de docentes aunque no dista mucho de la cantidad; de igual manera sucede con las edades tanto de estudiantes como de docentes, ya que en ambos casos, las edades más comunes oscilan entre los 31 y los 50 años en ambos grupos de actores, así mismo, en su mayoría, los actores son casados.

Sin embargo, la diferencia principal del grupo total de actores se da en los últimos grados cursados, sobre todo en los estudiantes. De igual manera se puede observar que en su mayoría, los estudiantes han realizado especializaciones en algún área gerencial y más de la mitad de ellos no han cursado un posgrado.

Teniendo en cuenta que los actores de la región prefieren mantener su anonimato en esta investigación, fue necesario codificar sus identidades para efectos de su análisis. Así, dicha codificación se relaciona en primer lugar con el instrumento de recolección de análisis (E: Entrevista, N: Narración), el rol del actor dentro de la región (D: Docente, E: Estudiante), la nacionalidad de los actores (C: Colombiano/a, M: Mexicano/a) el número que le corresponde como participante (X) y las iniciales de su nombre. Un ejemplo puede ser E-DC1-JGC o N-EM4- JFG

Es importante aclarar que debido a que en las entrevistas realizadas a los docentes no se obtuvo la información necesaria sobre prácticas investigativas, fue necesario realizar un grupo virtual de discusión para cuya codificación se escriben las iniciales de la técnica (GVD: Grupo Virtual de Discusión), la inicial del rol del actor que se describe como (Orador: O) y el número que le corresponde (X). Un ejemplo puede ser GVD-O9.

3.3. Categorías del estudio la región

La categorización es esencial para el análisis e interpretación de los resultados. En palabras de Gomes (2003) “Este proceso consiste en la identificación de regularidades, de temas sobresalientes, de eventos recurrentes y de patrones de ideas en los datos provenientes de los lugares, los eventos o las personas seleccionadas para un estudio” (p.55). La categorización constituye un mecanismo esencial en la reducción de la información recolectada; así, esta investigación se basa en tres categorías para su análisis: i) Construcción de sentidos y significados: “Espacios de vida cotidiana”, ii) Educación superior virtual: “Región educativa”, “Región virtual”, y iii) Formación en investigación: “Región educativa”, “Región virtual”.

Es importante tener en cuenta que cada categoría requiere de subcategorías que permitan comprender a profundidad cada una de ellas; así, la primera categoría: Construcción de sentidos y significados, está basada en las subcategorías: Vida cotidiana, subjetividades y construcciones sociales, procesos individuales y sociales de aprendizaje, relaciones e identidades. De igual manera, la segunda categoría: Educación superior virtual, la comprenden las subcategorías: currículos de maestrías profesionalizantes virtuales y mediaciones, virtuales en educación superior y espacio-temporalidades en la virtualidad. Finalmente, para la categoría Región virtual formativa e investigativa, se relacionan las subcategorías: prácticas investigativas en maestrías virtuales e intereses de las prácticas investigativas.

La tabla 15 muestra las categorías y subcategorías de análisis teniendo en cuenta los objetivos de la investigación.

Tabla 15. Categorización de la investigación según los objetivos

Objetivos específicos	Categorías de análisis	Subcategorías de análisis	Instrumentos
<p>Especificar las significaciones, relaciones, identidades y construcciones sociales de vida cotidiana que inciden en los sentidos que se construyen sobre investigación en el ámbito virtual en estudiantes y docentes.</p>	<p>Construcción de sentidos y significados. “Espacios de vida cotidiana”. - Vida cotidiana</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Subjetividades y construcciones sociales - Procesos individuales y sociales de aprendizaje - Relaciones - Identidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas virtuales semiestructuradas. - Narrativas. - Grupo Virtual de Discusión. - Formulario de Google docs.
<p>Examinar las propuestas de diseño curricular, pedagógicas y didácticas en los procesos de investigación formativa de los programas virtuales de posgrado.</p>	<p>Educación superior virtual “Región educativa”, “Región virtual”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Currículos de Maestrías profesionalizantes virtuales. - Mediaciones - Escenarios virtuales en educación superior. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observación periférica virtual - Narrativas. - Entrevistas semiestructuradas.
<p>Describir los escenarios, espacio-tiempos e intereses en las prácticas investigativas de docentes y estudiantes de dos maestrías virtuales desde la perspectiva de los Estudios Regionales en la región simbólica.</p>	<p>Formación en investigación. “Región educativa”, Región virtual”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Prácticas investigativas en maestrías virtuales. - Intereses de las prácticas investigativas. - Espacio-temporalidades en la virtualidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observación periférica virtual - Narrativas. - Entrevistas semiestructuradas

Fuente: Creación propia

Como se puede observar en la tabla, los instrumentos fueron diseñados según las regiones, las categorías y los objetivos a los que apuntaban. A continuación, describo las técnicas utilizadas en este proceso de recolección de información.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información en entornos virtuales

Los instrumentos de recolección de datos son importantes para identificar las características de los actores de la investigación tales como las interacciones. No obstante, esta investigación utiliza técnicas de recolección de datos que difieren un poco de las tradicionales en el sentido de que todas se fueron ejecutadas a través de internet. En palabras de Sade-Beck (2004)

La incorporación de las TIC en la sociedad demanda una redefinición y/o ampliación del campo de actuación de la investigación cualitativa, de igual forma facilitan amplias posibilidades para su dirección y desarrollo, por lo que el camino a seguir debe estar basado en la integración de tres «metodologías complementarias» para la recolección de los datos: las observaciones en línea, entrevistas, y el análisis de contenido de materiales suplementarios (p. 89).

En general, Internet aporta numerosos instrumentos, recursos y fuentes bibliográficas de más fácil acceso y más actualizados, tal es el caso de los materiales documentales, los cuales contienen datos textuales, visuales y auditivos, además de que cuentan con una presentación “más dinámica, interactiva, vistosa y de fácil acceso gracias a la digitalización y por supuesto a las potencialidades de la web” (Martínez *et al.* 2001, p.45). Teniendo en cuenta el formato digital y la forma de navegar, de explorar sus datos, es decir la presencia o no de hipervínculos, pueden presentarse textos, hipertextos, multimediales e hipermediales. La imagen tomada de

Orellana *et al.* muestra algunos ejemplos de documentos propios de los entornos virtuales, agrupados en los cuatros tipos anteriormente descritos:

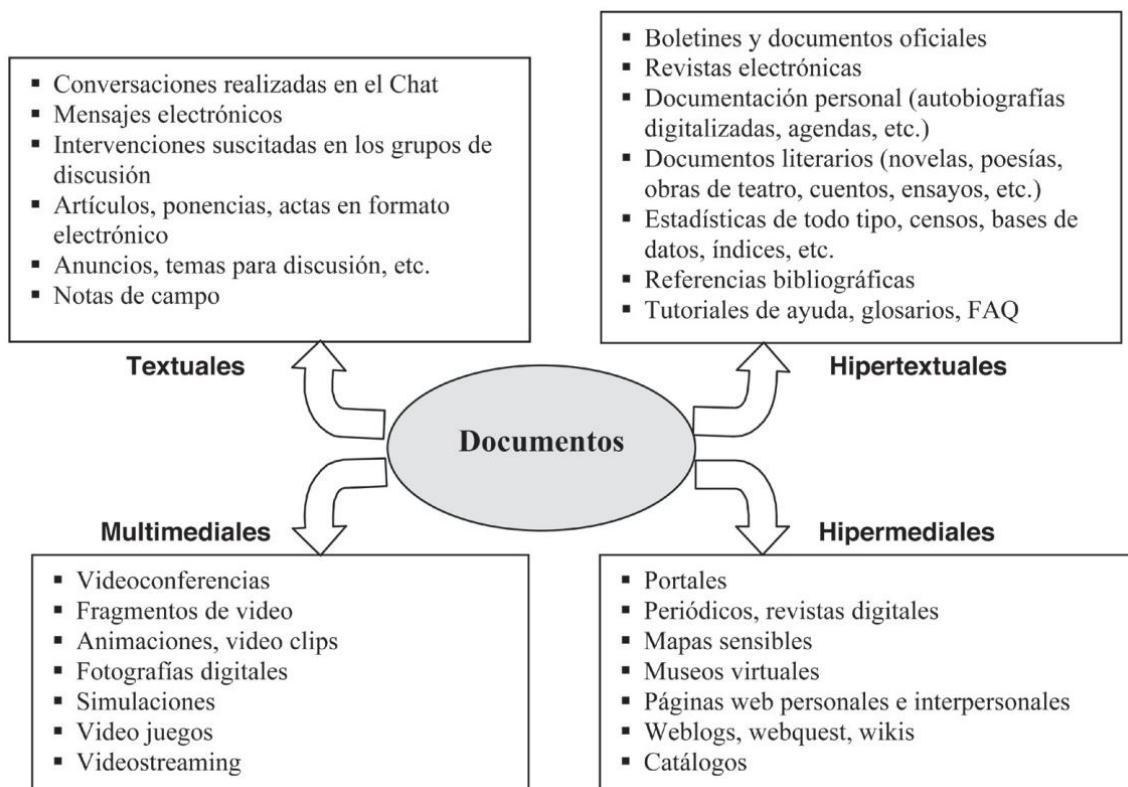


Figura 11. Ejemplos de Documentos en los Entornos Virtuales

Nota: Tomado de Orellana *et al.* (2020)

Para el caso de esta investigación realicé observaciones de tipo textual, hipertextual e hipermedial para observar las plataformas virtuales, las páginas web de las universidades y los programas en estudio. Así mismo, el uso de internet como herramienta de recolección de información ha ocasionado cambios en la forma de recolectarla y de llamarla. Orellana *et al.* (2006) realizan una clasificación de las técnicas virtuales de recolección de datos en tres formas: Técnicas de observación y participación, técnicas de conversación y narración; y, técnicas de registro de datos. La tabla 15 muestra la clasificación de las técnicas utilizadas para la recolección de datos.

Tabla 16. Clasificación de las técnicas virtuales de recolección de datos

Técnicas de observación y participación	Observación periférica e investigación documental.
Técnicas de conversación y narración	Grupos virtuales de discusión, entrevistas y narrativas virtuales
Técnicas de registro de datos. Creación propia	Formulario de Google docs.

3.4.1. Técnicas de observación y participación: Observación periférica e investigación documental

La forma tradicional de recolección de datos basada en la observación y participación consisten precisamente en la observación que realiza el investigador sobre alguna situación social en estudio para llegar a un análisis de forma directa. En los entornos virtuales, esta técnica se desarrolla de forma similar, potencialmente con mayor dinamismo e interacción; indudablemente la participación constituye implícitamente la observación del investigador. Es necesario reconocer que, en este tipo de técnica virtual de recolección de información, el investigador realiza una inmersión en el ciberespacio del mismo modo que lo hacen los sujetos a analizar; para ello, es importante que el investigador domine la tecnología a utilizar para después emprender un proceso de socialización que le permita en lo posible un mejor estudio de la situación que investiga.

En palabras de Garrido (2023)

Este proceso de socialización determina la construcción de una identidad de participación, la cual se construye en base a la experiencia individual y social del investigador de «desarrollar relaciones de participación e interacción activa en la negociación de significado con el resto de los participantes desde la perspectiva de la afiliación a la comunidad virtual» (p. 6-7),

Esto le permite al investigador convertirse en un internauta más en el contexto de estudio, al interactuar constantemente con la información que analiza.

3.4.1.1. Observación periférica

Esta técnica virtual de recolección de datos mantiene al participante pasivo en un proceso de observación, lo cual permite “una socialización secundaria mediante la propiciación del acceso a las identidades y trayectorias de los participantes y a las historias compartidas en las negociaciones de significado, así como al repertorio utilizado y a los estilos del discurso” (Orellana *et al.* 2006, p.213).

De igual manera, esta técnica permite la recolección de aquellos datos que de análisis de tipo descriptivo, sociotécnico y discursivo. Debido a la captación de la información y su análisis, esta técnica es el equivalente a la observación no participante, pero en ámbitos virtuales ya que “consiste en esencia, en la observación del contexto desde la perspectiva de la propia investigadora o investigador de forma encubierta y no estructurada” (Gurdián 2007, p. 191). Así, tanto la observación no participante como la observación periférica están orientadas a desarrollar una comprensión holística de los fenómenos en estudio, que sea tan clara y precisa como sea posible; permite elaborar descripciones sobre los acontecimientos, las personas y las interacciones que se observan, “así como a partir de la vivencia, la experiencia y la sensación de la persona que observa” (Suárez, 2020, p. 191); la diferencia está en el entorno en el que se realizan.

Así, la observación periférica en esta investigación consta de dos partes. En la primera, busco recolectar información que permita describir los escenarios virtuales en educación superior y las espacio-temporalidades en la virtualidad. Para ello, se tiene como base un formato con 10 criterios sobre las características de los escenarios virtuales ([ver anexo B:1](#)) con observaciones frente a cada uno de ellos. En la segunda parte se busca

recolectar información sobre actividades para la formación en investigación. De igual manera, se cuenta con un formato que contiene 4 criterios que indagan sobre las acciones para la formación en investigación, el seguimiento de las actividades en investigación, el desarrollo del trabajo de tesis en la plataforma y la bibliografía recomendada.

3.4.1.2. Investigación documental

Mediante esta técnica se realiza una lectura y caracterización de fuentes documentales tanto de organismos multilaterales, políticas de educación nacionales de México y Colombia y proyectos curriculares de los respectivos programas de posgrados que participarán en la investigación; esto con el propósito de comprender la trama institucional, en múltiples escalas, de la región a mapear. La investigación documental “es una estrategia de comprensión y análisis de realidades teóricas o empíricas mediante la revisión, cotejo, comparación o comprensión de distintos tipos de fuentes documentales referentes a un tema específico, a través de un abordaje sistemático y organizado” (Uriarte, 2020, p. 34).

De acuerdo con el Centro Cochrane Iberoamericano (2011) en Castañeda (2021)

el objetivo de una revisión documental es recopilar la mayor cantidad de evidencia empírica que cumpla con ciertos criterios de elegibilidad establecidos previamente, a fin de dar respuesta a la pregunta de investigación, para lograrlo se emplean métodos sistemáticos y explícitos a fin de minimizar los sesgos y se logran resultados más fiables que permitan a partir de ellos generar conclusiones y tomar decisiones (p.41).

En líneas generales, la investigación documental tiene una metodología consistente en los siguientes pasos en donde es necesario: i) realizar un balance de fuentes donde se consigue material útil para la investigación; ii) realizar una revisión, allí se descarta el material que no

tiene concordancia con los objetivos de la investigación; iii) realizar un cotejo, es decir, comparar y organizar el material a fin de obtener citas textuales y referencias que permitan soportar las interpretaciones o teorías del investigador; iv) realizar el análisis del material cotejado; y, v) obtener conclusiones o demostraciones, causas, consecuencias o significados.

Según (Uriarte, 2020), la investigación documental puede caracterizarse de varias formas, a saber:

Investigación bibliográfica. La que se ocupa de revisar libros publicados y textos impresos. Investigación hemerográfica. Su material lo componen periódicos, revistas y publicaciones periódicas de cualquier tipo. Investigación audiovisual. Revisa material sonoro, de video o de cualquier formato no escrito, como fotografías. Investigación de archivo. Echa mano a todo lo que haya en un lote de archivo específico, como pueden ser los documentos de una empresa específica, o la correspondencia de un autor determinado (p.43).

Para el caso de esta investigación se revisan las políticas públicas que rigen la educación superior virtual en Colombia y México, junto con los programas curriculares de las maestrías donde se lleva a cabo la investigación; con esta técnica se pueden evidenciar los resultados de la categoría Maestrías profesionalizantes virtuales que hace parte del objetivo número 2 : Examinar las propuestas de diseño curricular, pedagógicas y didácticas en los procesos de investigación formativa de los programas virtuales de posgrado.

3.4.2. Técnicas de conversación y narración: Grupos virtuales de discusión, entrevistas y narrativas virtuales

Las técnicas de conversación y narración ejercidas en entornos convencionales tienen su principal característica en la palabra hablada, aspecto que, a pesar de que difiere en cierta medida en los entornos

virtuales, se logra de igual manera, aunque con modificaciones en su aplicación. En palabras de Ardèvol *et al.* (2003)

la adaptación de estas técnicas a los nuevos entornos debe basarse, como bien señalan en un pensamiento optimista, creativo y funcional a partir de las posibilidades que brindan los diferentes medios tecnológicos, y así evitar «caer en el error de hacer adaptaciones directas de las metodologías offline» (p. 19).

Para el caso de esta investigación, las técnicas de conversación y narración que se llevan a cabo son grupos virtuales de discusión, entrevistas y narrativas virtuales y se discuten a continuación.

3.4.2.1. Grupos virtuales de discusión. Los grupos de discusión constituyen una técnica de recolección de información que requiere un trabajo cooperativo para que el investigador pueda obtener información de manera grupal; sin embargo, es necesario tener en cuenta que esta información debe ser confidencial y utilizada únicamente para los fines investigativos propuestos; de igual manera, los temas de los grupos de discusión deben seleccionarse teniendo en cuenta las implicaciones éticas y sociales de la población.

El grupo virtual de discusión de esta investigación surge a partir de escuchar las entrevistas realizadas a los docentes y evidenciar que no se había hablado del proceso de investigación en los programas; razón por la cual fue necesario pensar en otra técnica de recolección de información que me permitiera ahondar en el tema. De esta manera surgió la idea de realizar un grupo de discusión que se realizara de manera virtual dado que los interlocutores se encuentran en dos países distinto.

Así, la dinámica esencial del objetivo de esta técnica se desarrolló de igual manera que en los grupos de discusión que se realizan de manera convencional. La diferencia radicó esencialmente en la observación de los gestos y maneras de los asistentes a través del ordenador, sin embargo, la recolección de la información se llevó a cabo de manera normal.

En palabras de Galeano (2007), el grupo de discusión es una técnica interactiva grupal para recolectar datos en una investigación cualitativa teniendo en cuenta las características propias de esta técnica que ha sido utilizada tanto en la esfera del mercado como en investigaciones en Ciencias Sociales. Según la autora, los grupos de discusión tienen la característica de ser un grupo de trabajo “creado en el sentido de que sus miembros son convocados por un agente externo, determinado por un plan de realización diseñado desde fuera del grupo y configurado por el preceptor y los convocados” (p.191), donde el preceptor es quien convoca el encuentro y cumple un papel orientador dentro del mismo; y los convocados presentan sus puntos de vista sobre el tema que se discute.

El diseño requiere tener en cuenta la logística de su realización; por lo que, para la realización de los grupos de discusión de esta investigación se convocaron los participantes que cumplieran con los requisitos de la misma; es decir, el tamaño de los grupos - entre 5 y 10 participantes de Colombia y México-, homogeneidad del grupo -docentes/estudiantes-, el espacio en donde se llevarán a cabo -que para este caso es la plataforma virtual *meet* de *Google*, la duración -entre una y dos horas-; y la forma en que se llevará a cabo el registro de la información -grabaciones que propicia la plataforma-.

Los requisitos de los convocados están relacionados, por una parte, con componentes técnicos; es decir, la capacidad de conectividad, que estén dispuestos a tener la cámara encendida durante la discusión, ruido, iluminación y distancia del ordenador con respecto al sujeto a fin de observar las reacciones de los participantes luego de la reunión para tener en cuenta los registros lingüísticos, quinésicos y proxémicos para su interpretación. De otra parte, es necesario tener en cuenta las variables sociodemográficas relacionadas con edad, sexo, lugar de residencia, que sean docentes y/o estudiantes que impartan y/o reciban clases de investigación, que estén activos dentro del programa.

Es importante tener en cuenta que el grupo de discusión debe tener una composición interna que se ajusta a varios condicionantes; en primer lugar, es importante que “el grupo no exista como tal y que el tema no sea conocido por los participantes” (Galeano, 2007, p.196) para evitar que se pierda la construcción cooperativa del discurso, pero sí es necesario tener un guion de la técnica para que la discusión se lleve a cabo teniendo en cuenta los objetivos ([Ver anexo B 2](#)).

Con esta técnica de investigación se busca dar cuenta de la categoría de análisis “Región virtual formativa e investigativa” y del objetivo 3: Describir los escenarios, espacio-tiempos e intereses en las prácticas investigativas de docentes y estudiantes de dos maestrías virtuales desde la perspectiva de los Estudios Regionales en la región simbólica.

Para la realización de los grupos de discusión se realizó una convocatoria con los docentes de las maestrías que quisieran hacer parte de ella, dicha convocatoria tenía las siguientes pautas:

- Ser docente de investigación en cualquier semestre de la maestría.
- Estar impartiendo la materia en el momento de la convocatoria.
- Haber realizado publicaciones resultado de investigaciones.

Como resultado de la convocatoria, participaron cuatro docentes de las maestrías en México y cinco docentes de la maestría en Colombia. En el momento de la convocatoria se realizó un poster cuya información contenía la invitación a la participación de los convocados, fecha y requisitos de participación; estos posters fueron enviados por diferentes redes sociales a diferentes universidades en Colombia y México, luego de varios días de haber publicado la convocatoria, diez docentes confirmaron su asistencia, de los cuales ocho finalmente asistieron al encuentro.

El propósito del encuentro era obtener información sobre la forma en que se llevan a cabo las prácticas investigativas en programas de maestrías virtuales; por lo cual, se dio comienzo a la dinámica con un vídeo detonador sobre la compra de tesis universitarias. A partir de allí, los convocados

expusieron sus puntos de vista y conversaciones sobre formación en investigación en posgrado en educación superior.

3.4.2.2. Entrevistas virtuales semiestructuradas. Al igual que los grupos virtuales de discusión, esta técnica difiere de la tradicional en la observación de los participantes a través del ordenador; sin embargo, el objetivo de la misma se cumple y presenta algunas ventajas que tienen que ver con el desplazamiento de los interlocutores y la facilidad de grabar la información y transcripción de las respuestas.

Para Espinosa (2007), las entrevistas de profundidad semiestructuradas “suelen describirse como conversaciones mantenidas con un propósito en mente: recopilar datos sobre el estudio de investigación” (p.34). Una vez procesada la información emergente de las primeras técnicas propuestas mediante una matriz de análisis, se elaborarán entrevistas semiestructuradas a desarrollarse con los interlocutores a fin de confirmar algunos hallazgos de la primera fase.

Esta técnica ofrece la posibilidad de obtener información directamente de los actores involucrados en el proceso de construcción de sentidos y significados en cuanto a sus prácticas investigativas. Murillo (2006) afirma “La información versará en torno a acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona tales como creencias, actitudes, opiniones o valores en relación con la situación que se está estudiando” (p.6), lo cual es muy importante para lograr los objetivos de esta investigación.

Para esta investigación se utiliza esta técnica toda vez que ofrece mayor libertad al entrevistador y al entrevistado debido al carácter de preguntas abiertas las cuales permiten al entrevistado la realización de matices en sus respuestas que doten a las mismas de un valor añadido en torno a la información que den (Murillo, 2006).

Es importante reconocer que los objetivos de esta técnica buscan comprender más que explicar, de igual manera buscan alcanzar una

respuesta subjetivamente sincera y captar emociones pasando por alto la racionalidad.

Para el caso de esta investigación, la entrevista semiestructurada, tuvo como objetivo obtener información relacionada con el proceso de construcción de sentidos y significados sobre las prácticas investigativas en maestrías virtuales.

Contenía preguntas abiertas y cerradas ([ver Anexo B3](#)), y se aplicó a docentes y estudiantes que hacen parte de los programas virtuales con la muestra seleccionada.

Con esta técnica de investigación se busca dar cuenta de la categoría de análisis “Región virtual formativa e investigativa”, al objetivo 1: Especificar las significaciones, relaciones, identidades y construcciones sociales que inciden en los sentidos que se construyen sobre investigación en el ámbito virtual en estudiantes y docentes; y al objetivo 3: Describir los escenarios, espacio-tiempos e intereses en las prácticas investigativas de docentes y estudiantes de dos maestrías virtuales desde la perspectiva de los Estudios Regionales en la región simbólica.

3.4.2.5. Talleres virtuales de narrativas en investigación. Esta técnica de investigación en el ámbito virtual no difiere mucho de la técnica realizada en el ámbito presencial. De esta manera, la narrativa implica contar -bien sea de manera espontánea o por medio de preguntas- historias de vida de manera individual o colectiva. Para el investigador supone “una invitación a escribir, leer, pensar, reflexionar y conversar acerca del encuentro con distintos actores” (Batatina, 2017, p.125). Generalmente, los talleres que se imparten sobre narrativas para obtener información se realizan mediante registros de historias de quien se abre a contar su realidad para que otro la difunda ([Ver anexo B4](#)).

Desde el principio de esta investigación, pensé en esta técnica para recuperar la información de los estudiantes que son parte de la población de este proceso; así, para su realización, convoqué a los docentes que

imparten clases en los programas virtuales y les solicité un espacio con sus estudiantes. Durante ese espacio, conversé con los estudiantes sobre sus experiencias en investigación y a partir de unas preguntas construidas con anterioridad les solicité escribir acerca de dichas experiencias. El resultado fueron las narraciones acerca del proceso por parte de los estudiantes.

Estos talleres se realizaron de manera virtual en un tiempo aproximado de dos horas, tiempo en el cual ellos relataron sus historias de manera escrita y me las enviaron por correo electrónico. Una vez obtenida la información la analicé según los criterios para ello. Un dato interesante de estas narrativas es que los estudiantes colombianos prefirieron escribir sus historias antes que narrarlas de manera oral, mientras que los estudiantes mexicanos prefirieron hablar y conversar sobre esas historias de vida académica.

3.4.3. Técnicas de registro de datos en los entornos virtuales: Formulario de Google docs.

El registro de los datos consiste en almacenar y asegurar la información obtenida de las personas investigadas. En los entornos virtuales los datos obtenidos se determinan por su formato digital, lo que proporciona al investigador la facilidad y comodidad de su registro en forma casi instantánea y automática mientras los datos van surgiendo.

Al respecto, Smith (2003) afirma que

Uno de los rasgos característicos de la comunicación mediada por ordenador es que casi todas las interacciones van dejando un rastro duradero, es decir, una pista electrónica que puede aportar información detallada sobre la actividad que unos grupos enormes de personas llevan a cabo on-line. (p. 229).

Es así como para la presente investigación realicé dos formularios de información a través de la plataforma *Google docs*. para caracterizar los actores de la región.

3.4.3.1. Formulario de Google docs. La información de las y los actores de la investigación se realiza para obtener datos que permitan caracterizarlos; esta información es privada pero necesaria para el proceso de la investigación. Para recabar los datos necesarios fue necesario crear un formulario en Google forms (Ver Anexo B5), una herramienta que permite crear cuestionarios “dependiendo de las necesidades que tengamos a su vez nos facilita el trabajo de tabulación” (Loya, 2022) mediante el almacenamiento de los mismos en una hoja de cálculo ([Ver anexo B5](#)).

En esta investigación realicé un formulario básico sobre los datos de identificación de los actores a fin de lograr una caracterización de los mismos, estos datos son: programa al que pertenece, rol que desempeña en el programa, nombre, género, fecha de nacimiento, estado civil, lugar de nacimiento, lugar donde radica actualmente, formación profesional, último grado de estudios y año de conclusión, años de experiencia laboral y formación universitaria. Dentro del cuestionario hay una política de datos que aclara que estos no serán revelados y que se mantendrán en estricta confidencialidad.

La aplicación de esta técnica se dio en el momento en que tuve contacto con docentes y estudiantes; allí les solicité llenar la información solicitada que luego me permitió caracterizar la población que hace parte de esta investigación.

3.5. Análisis de la información

Luego de recabar la información a través de las diferentes técnicas, realizo su análisis en tres fases y teniendo en cuenta el pilar de dicho análisis “Construcción de sentidos y significados”.

En primer lugar, realicé una codificación a través de la herramienta Atlas Ti que me permitió organizar la información y obtener las principales

categorías para el posterior análisis sobre construcción de sentidos. Así, las categorías obtenidas fueron: identidades, subjetividades, relaciones, significaciones y construcciones sociales. A partir de ello, diseñé una matriz de análisis por instrumento de recolección de información que me permitió clasificar extractos de la información obtenida luego de las transcripciones realizadas.

Las matrices contenían los objetivos de la investigación, las regiones, los elementos a analizar dentro de ellas, las categorías sobre construcción de sentidos, los actores de la región, los principales resultados y el análisis de los mismos. La tabla 17 muestra los elementos esenciales de la matriz de análisis de la información.

Tabla 17. Matriz de análisis de información

Objetivo al que apunta	Región/Espacio	Actores				Constructo y dimensión sobre el sentido
		Docentes colombianos	Docentes mexicanos	Estudiantes colombianos	Estudiantes mexicanos	
1	Educativa					
2	Virtual					
3	Espacios de vida cotidiana					

Nota: Elaboración propia

Una vez consignada la información en la matriz procedí a consultar los resultados que se analizan en el siguiente capítulo.

Para concluir este capítulo

En este capítulo se abordó la trama metodológica que articula esta investigación comenzando con la explicación sobre el porqué construir sentidos es visto como metodología de análisis de la información, así mismo presento los actores que forman parte de la región, las técnicas de

recolección de la información y la forma en que se llegó al análisis de la misma.

Es por esto que, en el siguiente capítulo presento los resultados de la información recolectada y la analizo a partir de los constructos epistemológicos sobre el sentido de diferentes autores en las diferentes categorías previas y emergentes a partir de la aplicación de los instrumentos aplicados.

Capítulo 4.

Construcción de sentidos en la región simbólica

“Educación virtual y vida cotidiana”.

Resultados y análisis del proceso

*Construir sentidos no es un proceso pasivo,
sino que implica una activa participación del individuo
(González-Rey, 1998)*

Como se mencionó en capítulos anteriores, esta investigación tiene por objetivo analizar los procesos de construcción de sentidos sobre prácticas investigativas en estudiantes y docentes de programas de maestrías virtuales en México y Colombia. Para tal fin, presento los resultados de la investigación mediante el análisis de las regiones y los espacios que atraviesan la región “Educación virtual y vida cotidiana”, a través de las categorías de análisis de construcción de sentidos a fin de encontrar las posibles relaciones con los atributos de la región construida para esta investigación. A partir de la regionalización y la recolección de información surgen otras categorías que dan lugar al análisis regional.

Es así como comienzo la interpretación de los resultados a partir de la categoría denominada “Región educativa” donde describo los currículos educativos, realizo un análisis de los mismos desde la perspectiva de los actores de la región y realizo un paralelo entre educación virtual y presencial. Con esta categoría doy respuesta al objetivo número 3 *“Examinar las propuestas de diseño curricular, pedagógicas y didácticas en los procesos de investigación formativa de los dos programas virtuales de posgrado”*.

La segunda categoría es la denominada “Mediaciones y región virtual” donde analizo la importancia de las mediaciones en la virtualidad, los recursos tecnológicos en el proceso de aprendizaje mediados por la virtualidad y la conectividad en la práctica educativa mediada por la virtualidad.

La siguiente categoría se denomina “Prácticas investigativas en maestrías virtuales de los actores de la región”, allí analizo los intereses en investigación de docentes y estudiantes de maestrías virtuales, tipos de investigación en maestrías profesionalizantes o de profundización, la experiencia docente y su influencia en las prácticas investigativas propias y de los estudiantes y la percepción sobre autonomía estudiantil desde los estudiantes y los docentes. Con estas dos categorías doy respuesta al objetivo de investigación número 2 *“Describir los escenarios, espacio-tiempos e intereses en las prácticas investigativas de docentes y estudiantes de dos maestrías virtuales desde la perspectiva de los Estudios Regionales en la región simbólica”*.

La categoría cuatro se denomina “Entre la virtualidad y la vida cotidiana de los actores de la región simbólica” y recupera las subcategorías: virtualidad y vida cotidiana, vida social y vida académica de los actores de la región, el papel de la familia y las tradiciones en la cotidianidad y los contextos socio culturales de los investigadores en México y Colombia. Con esta categoría doy respuesta al objetivo 1 *“Especificar las significaciones, relaciones, identidades y construcciones sociales que inciden en los sentidos que se construyen sobre investigación en el ámbito virtual en estudiantes y docentes”*.

Es importante resaltar que a partir de la información recolectada surgieron algunas categorías y subcategorías emergentes tales como “Educación virtual vs. Educación presencial”, “La virtualidad en la vida cotidiana” y “Trayectoria académica de los actores de la región” que, como su nombre lo indica, surgieron de manera inesperada o no predeterminada durante el proceso de análisis de datos a partir del análisis de la información recopilada. Estas categorías se derivaron de ideas y conceptos que no fueron contemplados inicialmente en el diseño de la investigación, pero que contribuyen a comprender nuevos aspectos, relaciones o perspectivas que añaden profundidad al estudio.

4.1. En la región educativa

Tomando como idea central que la región educativa comprende aspectos relacionados con los currículos educativos de cada programa y los escenarios virtuales de aprendizaje; en este apartado se presenta un análisis basado en la descripción de los currículos y el análisis de la percepción de los mismos por parte de los actores de la región.

En primer lugar, se muestra la ubicación de la región educativa dentro de la región simbólica y los actores de la misma en la figura 12.

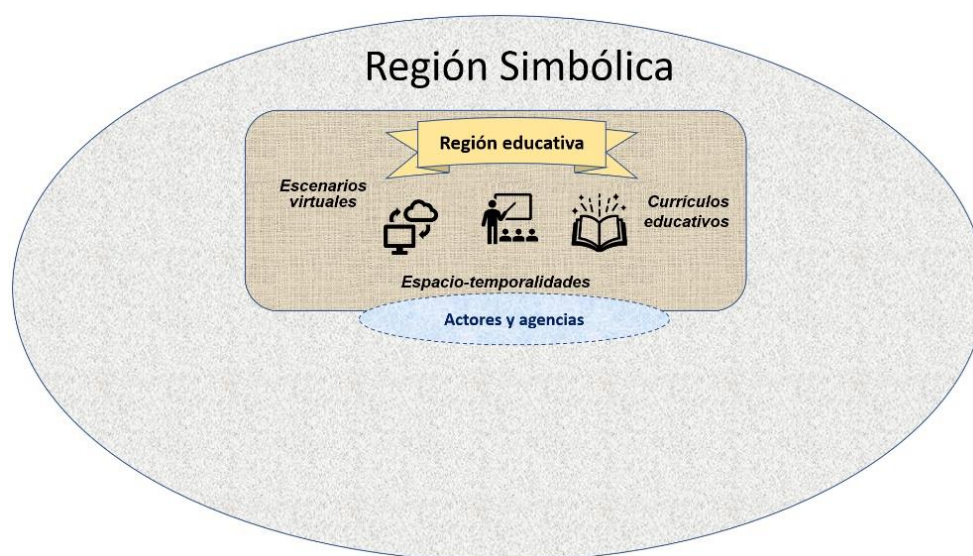


Figura 12. La región educativa dentro de la región simbólica

Nota: Creación propia

Se puede observar que la región educativa se encuentra transitada por los escenarios virtuales de aprendizaje que se relacionan directamente con los currículos educativos y las espacio-temporalidades que atraviesan los actores de la región “Educación virtual y vida cotidiana”. A continuación, presento la descripción y el análisis de los currículos de los programas de maestría virtuales.

4.1.1. Descripción de los currículos educativos de las maestrías virtuales profesionalizantes o de profundización

Como se mencionó en apartados anteriores, esta investigación centra su población en dos programas de maestrías virtuales en México y Colombia, ambos programas tienen la característica de ser posgrados con enfoque profesionalizante (México) o en profundización (Colombia). A continuación, describo cada programa en sus características más apremiantes.

4.1.1.1. Maestría en Gestión para el Desarrollo. Universidad Autónoma de Chiapas UNACH, México. El programa de maestría en Gestión para el Desarrollo de la Universidad Autónoma de Chiapas en modalidad virtual -en adelante MGD- tiene como finalidad “atender la demanda cotidiana del sector servicios, para lo que se requiere formar gestores-investigadores en los ámbitos: social, público y privado, relacionados con la gestión para el desarrollo” (UNACH, 2021, parr.1).

Este programa fue aprobado en 2011 cuya sede fue el Consorcio en Ciencias Económico Administrativas de la UNACH y con clave de registro ante DGProfesiones de la SEP 516563. El plan de estudios se compone de tres módulos y diez unidades de competencia (ejes temáticos), que suman 25 créditos por semestre y 75 créditos en total según la normatividad institucional. Los módulos se componen de la siguiente manera:

- i). El módulo básico culmina con la elaboración de un proyecto de diagnóstico organizacional, resultado de las cuatro unidades de competencia.
- ii). El segundo modulo está basado en el desarrollo de herramientas para la gestión, que se reflejaran en el diseño de proyectos de aseguramiento de la calidad.
- iii). Durante el tercer modulo se desarrolla la competencia integral culminando con una tesis en gestión estratégica, aplicable a la organización en la que el

participante se desenvuelve (Estructura curricular, Maestría en Gestión para el Desarrollo, UNACH, 2021).

La figura 13 muestra el mapa curricular que se lleva a cabo en el programa.

Figura 13. Mapa curricular de la Maestría en Gestión para el Desarrollo UNACH.

MÓDULOS/SEMESTRES	UNIDADES DE COMPETENCIA/SUB-COMPETENCIA				PROYECTOS	CRÉDITOS
PRIMERO: BÁSICO	Conceptualización de la Gestión CR= 5	Diseño y Gestión de Operaciones CR= 5	Gestión Integral del Factor Humano CR= 5	Aplicación de la Gestión Socialmente Responsable CR= 5	Identificación del Objeto de Estudios CR= 5	25
SEGUNDO: HERRAMIENTAS PARA LA GESTIÓN	Gestión de Recursos CR= 5	Formulación de Proyectos de Desarrollo CR= 5	Aplicación de Tecnologías e Innovación CR= 5		Argumentación del Proyecto CR= 5	25
TERCERO: GESTIÓN	Aplicación de la Gestión Social CR= 5	Gestión de los Procesos de la Gestión Pública CR= 5	Análisis de las Estrategias de Gestión de Negocios CR= 5		Elaboración de la Tesis de Gestión CR= 5	25
					Total	75

Nota: Tomado de <https://mgdp.maestrias.unach.mx/index.php/sintesis-del-plan-de-estudios/mapa>

Como se puede apreciar en la tabla, la maestría tiene un componente investigativo a pesar de que su orientación es profesionalizante; este componente tiene tres etapas equivalentes a cinco créditos por cada una de ellas: estas etapas son: i) Identificación del Objeto de Estudio, ii) Argumentación del Proyecto, y, iii) Elaboración de la Tesis de Gestión.

De igual forma, los ejes de exploración del programa se distribuyen entre los docentes del núcleo académico básico y los docentes invitados, estas líneas son:

Gestión de negocios, Gestión pública, Gestión social, Orientación contable y asesoría fiscal a las micro, pequeña y medianas empresas, Formación y desarrollo integral de las MiPyMEs, Fuentes de financiamiento para las MiPyMEs, Aplicación de las ciencias económicas, administrativas y jurídicas que inciden en el avance empresarial basado en el desarrollo sustentable, Análisis y desarrollo

de la educación superior en zonas de bajo desarrollo económico, Análisis y desarrollo organizacional, Estrategias de vanguardia en las organizaciones, Procesos de gestión y desarrollo de las ciencias administrativas y contables (Maestría en Gestión de Desarrollo, UNACH, 2021).

El núcleo académico básico está compuesto por 9 docentes titulares y 6 docentes ocasionales, todos con doctorado como último nivel de estudios cursado. Por su parte, la dirección del programa nombra un comité tutorial conformado por el director de tesis y el tutor académico quienes se encargan de dirigir la integración definitiva del protocolo de tesis y brindar la tutoría durante el desarrollo de la investigación aplicada. En la actualidad el programa cuenta con 20 estudiantes.

4.1.1.2. Maestría en Educación en Colombia. El programa Maestría en Educación -en adelante ME- está orientado a la formación de profesionales que comprendan los diversos fenómenos educativos. El plan curricular se compone de cuatro períodos académicos, 44 créditos en total con una resolución vigente y un registro calificado por 5 años. El plan de estudios se compone de tres componentes: i) el componente de fundamentación, ii) el componente de profundización, y iii) el componente de investigación. Cada uno de ellos con áreas específicas para su desarrollo. La tabla 18 muestra la estructura del plan de estudios.

Tabla 18. Plan de estudios de la maestría en educación.

Fundamentación	Profundización		Investigación
Educación, pedagogía y evaluación	Procesos de enseñanza	Gestión académica	Investigación aplicada 1,2,3
	Procesos de aprendizaje		

Tomado del programa de estudios de la maestría en Educación.

Como se puede apreciar en la tabla 18, la maestría tiene un componente investigativo a pesar de que su énfasis es en profundización.

Este componente se trabaja desde el primer semestre bajo la asignatura Investigación Educativa aplicada, allí los estudiantes obtienen las bases de su núcleo de investigación y deciden el proyecto que realizarán; durante los tres siguientes semestres, se reúnen con su tutor para realizar la investigación que finaliza con la socialización del proyecto ante el comité tutorial.

El programa cuenta con siete sub líneas de investigación lideradas por docentes, ellas son: Autorregulación del aprendizaje, Ámbitos y experiencias, Liderazgo educativo, Modelos de acompañamiento, Gestión Educativa, Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y Procesos educativos para la diversidad y la transformación cultural.

El núcleo académico básico está compuesto por 31 docentes de planta (que conforman el núcleo básico en términos mexicanos) y 45 docentes por períodos académicos cumplidos, algunos de los docentes son doctores y otros son magíster. En la actualidad la maestría atiende a 1200 estudiantes de todos los semestres.

De esta manera, los dos programas tienen coincidencias en cuanto a la orientación o el énfasis que ofrece, las líneas de aplicación de conocimiento, las unidades de competencia o componentes del programa; y difieren en cuanto a la duración, el núcleo académico y la cantidad de estudiantes que tienen. La tabla 19 muestra el contraste de los dos programas.

Tabla 19. Contraste de los programas

	Maestría en Gestión para el Desarrollo (MGD)	Maestría en Educación (ME)
Enfoque del posgrado	Orientación profesionalizante.	Énfasis en profundización.
Registro oficial de calidad	Clave de registro ante DGProfesiones de la SEP 516563.	Registro calificado 4527 del 21/03/2018.
Duración	3 semestres.	4 semestres.
Créditos	75 en total 15 para la unidad de competencia en investigación.	44 en total 12 para el componente investigativo.
Currículo	Se presenta un plan de estudios por Módulos.	Se presenta por componentes.
Núcleo académico	9 docentes titulares. 4 docentes ocasionales.	20 docentes de planta. 40 docentes con contratación definida.
Último grado de escolarización de los docentes	Doctorado	Maestría y Doctorado.
Número de estudiante	20	1000 en todos los semestres.
Currículo	Proyectos definidos para cada módulo y de las unidades de competencias que contribuyen a su integración. <ul style="list-style-type: none"> - Gestión de negocios. - Gestión pública. - Gestión social. - Orientación contable y asesoría fiscal a las micro, pequeña y medianas empresas. 	Tiene dos líneas de profundización: <ul style="list-style-type: none"> - Evaluación y currículo. - Gestión Educativa. - Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. - Educación intercultural

Ejes de exploración	<ul style="list-style-type: none"> - Formación y desarrollo integral de las MiPyMEs. Fuentes de financiamiento para las MiPyMEs. - Aplicación de las ciencias económicas, administrativas y jurídicas que inciden en el avance empresarial basado en el desarrollo sustentable. - Análisis y desarrollo de la educación superior en zonas de bajo desarrollo económico. - Análisis y desarrollo organizacional. - Estrategias de vanguardia en las organizaciones. - Procesos de gestión y desarrollo de las ciencias administrativas y contables. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inclusión en educación.
Prácticas investigativas	<p>Se desarrolla un proyecto de investigación durante los tres módulos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primer módulo: Identificación del objeto de estudio. - Segundo módulo: Argumentación del proyecto. - Tercer módulo: Elaboración de la tesis en gestión. 	<p>Se desarrolla un proyecto investigación colectivo durante los cuatro semestres:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primer semestre: Identificación del objeto de estudio - Segundo semestre: Redacción del marco teórico y metodológico. - Tercer semestre: trabajo de campo, Resultados. - Cuarto semestre: Conclusiones, redacción de un producto de difusión, socialización del proyecto.
Producción final	Tesis sobre temas de gestión.	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo de investigación. - Producto de difusión.

Fuente: Creación propia

Como se muestra en la tabla, las dos maestrías presentan ejes de exploración⁵ en ambos programas; los estudiantes se inscriben en alguna de ellas y realizan sus proyectos de investigación. También se observa que los dos programas exigen una tesis (para el caso de México) y un trabajo de grado (para el caso de Colombia) como documento final de investigación; además, en la maestría de Educación se solicita un producto de difusión que puede ser una ponencia, un artículo de investigación, un capítulo de libro, entre otras posibilidades.

Es interesante observar que la diferencia más visible en ambos programas está dada por el núcleo académico y el número de estudiantes que maneja cada uno; pues la maestría en Gestión para el desarrollo cuenta con un número de estudiantes mucho menor que la maestría en educación; de igual manera, el núcleo académico no solo difiere en el número de docentes por estudiantes sino en el nivel de estudios de los mismos, pues en la MGD todos son doctores, mientras que en la ME hay magísteres y doctores.

Otro hallazgo interesante es que la ME titula a sus estudiantes bajo la modalidad de proyecto de grado que se realiza con grupos de 20 estudiantes bajo la dirección de un profesor tutor durante tres semestres, esto debido al volumen de estudiantes que ingresan a la maestría, mientras que la MGD tiene estudiantes que presentan tesis individuales con un tutor durante el último año de ejecución de la maestría.

Es preciso mencionar entonces que ambos programas tienen un enfoque en profundización, aunque los estudiantes deben presentar un proyecto de investigación que llevan a cabo durante los seminarios de investigación en el eje que lleva el mismo nombre, la diferencia radica en la cantidad de estudiantes de cada maestría y la dinámica de los proyectos de investigación justamente derivados de este fenómeno.

⁵ Líneas de generación de conocimiento, como se le llama en México o sublíneas de investigación, como se denomina en Colombia.

4.1.2. Análisis de los currículos desde la perspectiva de los actores de la región

Dentro del proceso sistemático y continuo del currículo de los programas es necesario evaluar la pertinencia entre el plan de estudios y su contexto, sus necesidades, problemas y tendencias; así como los diferentes componentes de la realidad institucional (Maldonado, 2015). Al realizar el análisis de los currículos de las maestrías desde las perspectivas de los actores de la región, es importante tener en cuenta aspectos como el proceso de elaboración del currículo, sus pros y sus contras, la multidisciplinariedad de los estudiantes y el perfil de los egresados.

Acerca del primer aspecto, el primer hallazgo tiene que ver con el proceso de elaboración del currículo de ambos programas; para el caso de la maestría en Gestión para el Desarrollo porque es la única maestría en línea que se ofrece en la Universidad Autónoma de Chiapas. Una de las docentes del programa que fueron entrevistadas afirma que, para el proceso de realización del currículo,

[...] nos acompañaba una experta en lo pedagógico, otro experto en lo didáctico y la redacción, y entonces, pues nosotros poníamos lo que íbamos a pedir, a hacer un mapa conceptual y tuvimos que entrarle al escenario de la rúbrica...Fue toda una gestión. En primer lugar, crear lo disciplinario y luego trasladarlo a la virtualidad, luego crear los contenidos para subir a la plataforma y creo que en donde tuvimos un poquito más de inconvenientes fue precisamente en esas redacciones del documento instruccional que era lo que pedíamos (DM3-CGC).

Desde la teoría de construcción de sentidos, los currículos de los programas virtuales pueden verse a partir de Max Weber y su teoría del orden legítimo toda vez que se establece a través de la autoridad y la normatividad que se reconocen y aceptan en el ámbito educativo al establecer programas y políticas educativas que definen los objetivos del aprendizaje, el plan de estudios y los requisitos de evaluación. Se establecen

reglas claras para la participación de los estudiantes en los cursos virtuales, que pueden incluir plazos para la presentación de tareas, normas de conducta académica y otros requisitos específicos.

En cuanto a la maestría en Educación, es un programa que cuenta con prestigio entre las universidades privadas en modalidad virtual por la cantidad de estudiantes, egresados y docentes que laboran allí. La elaboración del currículo se llevó a cabo con expertos de igual manera que se encargaron de

Determinar la pertinencia de conservar, actualizar, modificar el plan de estudios con relación al contexto y evaluar la pertinencia de elementos del currículo de acuerdo con los resultados obtenidos y la vigencia de estos en el contexto de actuación de programa académico teniendo en cuenta La metodología, didáctica y estrategias que los profesores implementan para lograr la formación integral (E-DC3-MCM).

A partir de lo anterior, es posible afirmar que, al elaborar un currículo, se aprecia una dimensión del sentido sobre normatividad que, según Alfred Schütz se refiere al cumplimiento de las políticas y regulaciones establecidas por la institución a fin de establecer criterios que propenden por un orden que garantice la calidad y la equidad en el proceso educativo. Así mismo, Eduardo Vizer acota la dimensión del sentido que refiere la organización política que concierne a las perspectivas de organización y legitimación de un sistema o una estructura de dominio social, aunque este presente desafíos, concordancias, pros y contras.

4.1.2.1. Los pros y los contras del currículo

Desde la perspectiva de los actores de la región, hay docentes y estudiantes que piensan que el programa al que pertenecen está muy bien elaborado y no requiere cambios.

Yo creo que como está en este momento, este programa está bien, o sea, hay unos cursos muy bien organizados, una línea curricular organizadísima, muy estructurada, el programa se actualiza; sin

embargo, en educación superior todavía son unos currículos lineales muy enfocados a la racionalidad y hoy por hoy la educación creo que está dando unos pasos súper avanzados hacia otros tipos de desarrollo. Es el mismo ejercicio de la del e-learning, de lo híbrido también para para investigar, para estudiar, para para profundizar en educación. Y creo que hay que incluirlo más, incluir que estas pedagogías emergentes, creo yo que sí es necesario, y actualizar un poco más o dinamizar un poco más los currículos. Desde esa perspectiva de liberación del pensamiento (E-DC1-ESC).

Yo pienso que han hecho un muy buen trabajo quienes lo han formulado y quienes lo han estructurado (E-DC2-JCG).

Desde mi punto de vista, el programa de la maestría es muy completo, tiene dos líneas de profundización que permiten escoger entre el liderazgo educativo y la profundización en procesos de enseñanza-aprendizaje; además nos formamos en bases de investigación (N- EC5-SAC).

El programa está muy bien diseñado, tiene varias líneas de gestión que apoyan el proceso de profundización e investigación (DM4-DHC).

No obstante, hay también actores de la región que piensan que el currículo requiere ajustes importantes en cuanto a las implicaciones para desarrollar el componente de investigación.

Lo único que me parece complicado es hacer un proyecto de investigación con diez compañeros. Es más difícil tener contacto con ellos (N- EC5-SAC).

En general, debe haber un mejoramiento continuo, debe de tener currículos actualizados, pertinentes, coherentes con los contextos que incluyan incorporar las tecnologías independientemente si es una maestría virtual o presencial. Que promuevan tanto profesores como estudiantes a aportarles esas competencias digitales, comunicacionales e investigativas en general, entonces creo que lo más conveniente es mantener actualizados los currículos con el contexto invitando al sector productivo, aunque suene como si fuera un mercado (E-DC3-MCM).

Yo lo veo muy bien, el problema que yo veo es la enorme cantidad de estudiantes y eso es complicado (GVD-O2).

De acuerdo con lo anterior, los actores de la región comparten una de las dimensiones del sentido propuestas por Anthony Giddens sobre la

conciencia práctica que implica la capacidad de los sujetos para reflexionar sobre sus acciones y tomar decisiones informadas en el diseño, implementación y análisis de estudios siendo conscientes de los posibles desafíos o problemas que puedan surgir para tomar acciones y abordarlos. Por ejemplo, si algunos estudiantes tienen dificultades para acceder a la plataforma en línea, el investigador puede buscar alternativas, como proporcionarles otros.

Esto también se aprecia en las percepciones de los actores de la región en cuanto a la actualización de currículos y su didáctica.

Si hablamos de gestión, es necesario actualizar los contenidos constantemente, ese es el pecado del cual padecen la mayoría de las universidades... es no actualizar constantemente el programa de estudios, esto lo vi como evaluador de programas de calidad, tú vas y preguntas, cuándo fue la última vez que la actualizaron y ya con la fecha que te dan identificaste muchas cosas, ya entiendes muchas cosas (E-DM1-JRMG).

Fijate que yo consideraría que dentro del escenario virtual deberíamos de pensar la práctica porque muchas veces uno de los grandes problemas que tiene todavía la educación virtual es que no le cambiamos la didáctica. Parece que el maestro muchas veces se siente dentro de su salón de clases con sus estudiantes y lo único que cambia es que está en un formato diferente, pero es la misma clase (GVD-O5).

Si nosotros podemos utilizar más recursos pedagógicos, considero que el tema de la investigación sería algo más factible para docentes y estudiantes, aunado a eso, por ejemplo, al realizar actividades de desarrollo y habilidades de pensamiento superior, lo que es educación con pensamiento crítico, muchas personas hablan del pensamiento crítico, pero nadie dice cómo se desarrolla. Bueno, yo propongo las preguntas intercaladas como una actividad que le permite al estudiante desarrollar esas habilidades (E-DC2-ESC).

O flexibilidad en los contenidos.

Un programa a distancia no te permite no programar, no es flexible, tú debes ceñirte a una metodología convencional y todos los estudiantes siguen la metodología y aprenden esa metodología. Sería más interesante el programa si al utilizar las plataformas interactivas donde los estudiantes trabajen contigo de manera interactiva de tal

manera que se puedan tener charlas más abiertas, que se puedan subir tareas que no estaban programadas, etc, entonces creo que habría que repensar la educación virtual desde la planificación didáctica hoy de tal manera que si fuese posible no ceñirse a la programación fijada y poco flexible (E-DM4-DHC).

Ellos tienen una plataforma en la que están diseñados unos cursos y esos cursos ya tienen todo el syllabus, toda la malla ahí y ellos pueden también disponer de su tiempo para ingresar a adelantar las actividades que tienen en el semestre(E-DC4-NHR).

Lo anterior contradice lo especificado en la lógica de la educación virtual donde se habla de flexibilidad curricular y comunicación bidireccional. Según Stojanovic (2008), en el aprendizaje virtual son indispensables los aspectos de creación, diseño, y desarrollo de materiales, además, en la Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI (2019) de la UNESCO, en el artículo 12, se manifiesta que el diseño instruccional “deja de ser lineal y heurístico para convertirse en múltiple, variado y holístico para facilitar el acceso a la información de manera compartida a través de debates generadores de conocimientos, dentro de grupos de trabajo y discusión” (p.175). De esta forma, es obvio que, aunque las políticas públicas pretendan organizar la educación virtual de cierta manera, los programas diseñan los currículos sin tal flexibilidad y sin tal didáctica porque deben cumplir con unos estándares establecidos por los sistemas educativos de cada país que están sujetos a una eficiencia terminal o registros de calidad que se miden desde el tiempo de duración de los programas, el número de estudiantes que ingresan vs. el número de egresados y la trayectoria escolar, entre otros factores.

En un análisis sobre construcción de sentidos en este aspecto, es preciso anotar que la falta de flexibilidad de los currículos en el entorno virtual obedece a los postulados de Pierre Bourdieu en cuanto a las representaciones discursivas, las cuales se refieren a las formas en que las ideas y significados se construyen y transmiten a través del lenguaje y el discurso. Para Bourdieu, las representaciones discursivas son prácticas de

discurso que reflejan las estructuras de poder y las relaciones sociales en una determinada sociedad. Estas representaciones discursivas pueden ser utilizadas tanto para mantener y perpetuar las desigualdades existentes como para cuestionar y resistir el orden establecido. De igual manera, también señala que las representaciones discursivas están estrechamente relacionadas con la dominación simbólica, ya que, a través del lenguaje y el discurso, ciertos grupos o clases sociales pueden imponer y legitimar su visión del mundo, mientras que otros grupos pueden ser excluidos o marginados.

4.2. Las mediaciones en la región virtual

La mediación en el ambiente educativo se relaciona directamente con los roles del docente y el estudiante y las formas de comunicación y negociación para la resolución de conflictos. No obstante, en los entornos educativos virtuales las mediaciones cuentan con herramientas tecnológicas y plataformas con carácter comunicativo instruccional y las herramientas de colaboración que inciden en el proceso de la construcción social de conocimiento, además de las funciones propias del asesor virtual y los estudiantes. Teniendo en cuenta esta premisa, en este apartado describo los hallazgos en torno a la región virtual considerando el papel de las mediaciones en el ámbito educativo y en el ambiente virtual. Para comenzar, muestro gráficamente en la figura 14, el lugar que ocupa la región virtual dentro de la región simbólica “Educación virtual y vida cotidiana”.

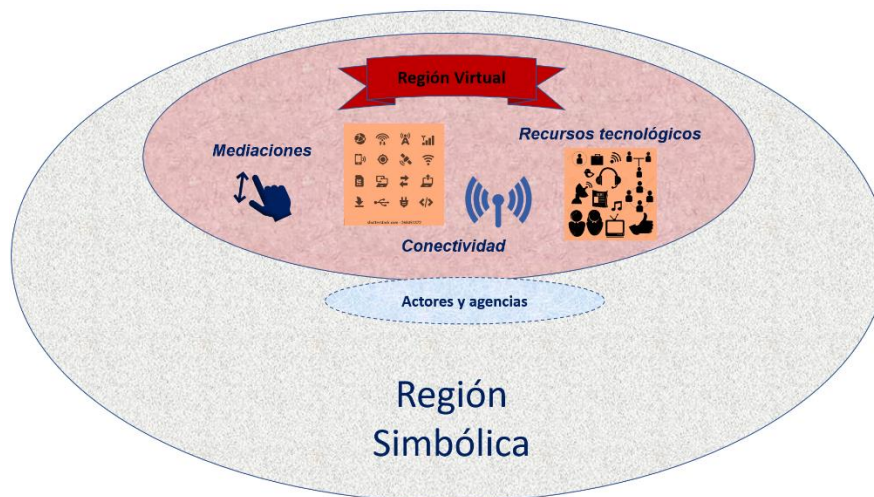


Figura 14. La región virtual dentro de la región simbólica.

Nota: Creación propia.

4.2.1. Perspectiva pedagógica de los actores de la región sobre las mediaciones

Con la tecnología y los ambientes virtuales de aprendizaje se logra la horizontalidad en la comunicación y los procesos, por lo que se generaliza la construcción del conocimiento. La comunicación asincrónica conduce a generar nuevas mediaciones centradas en estrategias de aprendizaje sin limitación espacio temporal. Asimismo, según expertos en mediaciones digitales, el uso de herramientas tecnológicas que brindan las plataformas y los entornos de interacción social facilita la interacción colaborativa al pasar de una mediación intracognitiva a una mediación colectiva.

Para los docentes, la interacción con las herramientas, medios y materiales digitales contribuyen a la estructura cognitiva del aprendizaje a través de los saberes, creencias y conocimientos previos

La asesoría como tutor virtual se realiza a través de las plataformas, de encuentros sincrónicos y de foros interactivos, encuentros continuos semanales para orientar al estudiante en el quehacer, en la actividad, en las orientaciones de trabajo, retroalimentaciones; todo ello contribuye a que el estudiante comprenda (E-DC1-ESC).

Nosotros al investigar en educación estamos mediados por la pedagogía, nosotros estamos mediados por el proceso de enseñanza aprendizaje, nosotros debemos tener una intencionalidad específica que no solamente tenga el tema profesionalizante, por decirlo así, sino que trasciende a la persona, a los valores, a su currículum (GVD-O3).

Ese tipo de productos me permitan a mí dar cuenta de que en realidad nuestros estudiantes están desarrollando habilidades para la investigación de manera inconsciente porque se ven obligados a leer más y a comprender lo que estaba leyendo (E-DM3-LAA).

Para los estudiantes, las mediaciones permiten construir conocimiento a partir de la virtualidad, dicho conocimiento es posible a través de un aprendizaje interactivo y motivador.

En las mediaciones pedagógicas, es importante mencionar que, con la implementación de las TIC se adquieren nuevas destrezas como el desarrollo de habilidades para manejo de herramientas tecnológicas, creación de videos, podcast, presentaciones didácticas, manejo de Word, Excel y otras (N-EM4-GNM).

La mediación tiene que estar siempre presente y la hace obviamente el profesor; ya que él es quien cumple esa función de mediador pedagógico no solo para investigación sino para el resto de los de las materias y cursos que componen un plan de estudios e incluso para los mismos problemas que se le puedan presentar a los estudiantes por ejemplo índole administrativo, de temas de bienestar, ahí también hay mediaciones pedagógicas que el profesor puede empezar a implementar (N-EC2-SYHS).

Estas perspectivas sobre mediación tanto de docentes como de estudiantes coinciden con las teorías de Jesús Martín Barbero quien argumenta que la virtualidad no es simplemente una alternativa a la realidad, sino un espacio complejo e interrelacionado donde coexisten múltiples formas de mediación. Así mismo, sugiere que la virtualidad ofrece una nueva forma de sociabilidad, donde las personas están conectadas a través de plataformas y redes digitales que permiten comprender las formas en que las tecnologías impactan la comunicación, producción de conocimiento y relaciones sociales.

De otra parte, en el grupo virtual de discusión, los docentes concuerdan en que las mediaciones permiten una reestructuración de las ideas ya que “generan una reflexión y modificación de las estructuras cognitivas construidas por la interacción con el ambiente virtual” (GVD-O3)

Pienso que la mediación influye mucho en la forma en que se construye el conocimiento pues como su nombre lo indica, se media entre procesos y personas; ahora si en ese proceso interviene la tecnología y si además está al alcance de los implicados en el proceso, pues se puede decir que hay una doble mediación en el proceso de aprendizaje: la del docente -estudiantes y la de tecnología-estudiantes y docentes (GVD-O1).

Lo anterior coincide con los postulados de Escobar (2011) quien ve la mediación como un “proceso de interacción pedagógica; social, dialógico, lúdico, consciente, intencional, sistemático, destinado a generar experiencias de buen aprendizaje” (p. 60). En suma, la mediación es una forma de interacción que involucra procesos académicos, sociales, lúdicos y pedagógicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De igual manera, las mediaciones facilitan la comunicación entre docentes y/o docentes y estudiantes

La interacción se da a través de todas las herramientas digitales: correo electrónico, herramientas para hacer videoconferencias, mensajerías, la plataforma. En el curso yo utilizo siempre los canales oficiales, eso sí es una costumbre en mi vida profesional (E-DC3-MCM).

Es importante darle la importancia a las mediaciones que ofrece una plataforma virtual, hay docentes que en lugar de aprovechar la mensajería, los foros, los textos hipermediales, les dan sus números personales de WhatsApp a los estudiantes y así los acostumbran a que todo se los den masticado (GVD-O3).

Esto favorece la interacción comunicativa entre sujetos generando espacios de colaboración que pueden permitir la construcción de conocimientos compartidos.

La verdad es que de no ser por los canales de comunicación que ofrece la plataforma y por la tutoría de los docentes, el proceso de

aprendizaje sería más difícil porque se requiere de comunicación para comprender las actividades y las explicaciones de lo que no comprendemos (N-EC10-CNC).

Existen muchos canales de comunicación que permiten que haya una interacción directa con los estudiantes; en la plataforma recibimos correos, mensaje, foros de dudas y atendemos de manera inmediata porque debemos responder en menos de 24 horas (E-DC2-JGC).

Lo anterior indica que la comunicación mediada por las TIC permite generar experiencias de aprendizaje relacionales y dialógicas a partir de la interacción social, la colaboración y la retroalimentación entre pares y asesores. Al respecto, Martín-Barbero argumenta que la virtualidad amplía las posibilidades de interacción y participación, permitiendo la creación de comunidades virtuales y la colaboración a distancia. Sin embargo, también advierte sobre la necesidad de desarrollar habilidades de mediación y comprender los aspectos simbólicos y culturales de la comunicación en la virtualidad.

De igual forma, Martín-Barbero afirma que la interacción en la virtualidad no reemplaza por completo la comunicación cara a cara, pero sí genera nuevas formas de interacción y vinculación social llamadas *Tecno mediaciones*. Él subraya que es crucial considerar el contexto sociocultural en el que se desenvuelve la virtualidad para comprender cómo se construyen y negocian las relaciones en estos espacios.

Yo he tenido estudiantes que no pueden comunicarse todo el tiempo por las condiciones sociales, geográficas o culturales en donde viven; sin embargo, al interactuar con ellos, me doy cuenta de que sus vidas como estudiantes son diferentes a sus vidas día a día ¡Eso me parece maravilloso de la interacción virtual! (E-DM3-LAA)

Así, Jesús Martín-Barbero plantea que la virtualidad genera nuevas formas de interacción y vinculación social, destaca la importancia de considerar el contexto sociocultural y los aspectos simbólicos de la comunicación en la virtualidad, reconoce las posibilidades de participación

y colaboración que ofrece la virtualidad, pero también hace hincapié en la necesidad de desarrollar habilidades de mediación para aprovechar plenamente estas tecnologías.

Ahora bien, para los docentes y estudiantes, es importante que las mediaciones en educación virtual sean una herramienta que facilita y promueve la interacción tecnológica, didáctica, comunicativa.

Cambié la dinámica y tuve que capacitar a los estudiantes con nuevas herramientas como videos de *YouTube*, formularios de *google forms*, entrevistas en *surveymonkey* (E-DM1-RMG).

Tuve que crear un espacio físico y virtual porque a veces tengo que entrar a una reunión, estoy en clase, tengo la impresora, los libros a la mano (E-DM3-CGH).

Además, las herramientas tecnológicas incluyen sistemas simbólicos que permiten desarrollar, construir, asimilar y ampliar conocimientos para representar, procesar, transferir y comunicar, así como crear nuevos conocimientos.

Otro factor, que no se puede dejar atrás y que fue decisivo para realizar la maestría, es la habilidad e interés de tener unas competencias en las Tecnologías de la Información y Comunicación, ya que estas son sin duda alguna, el reflejo y van en correspondencia a lo que desde mi pregrado forjé. Este factor, es tan clave hoy en día que se ha de considerar como un elemento que va en sintonía y en consecuencia positiva a sentirse útil, en la academia, siempre considerando las mejores posibilidades para generar cambio (N-EM2-YSOD).

En conclusión, las mediaciones tecnológicas son de total interés para los actores de la región ya que pueden lograr nuevas configuraciones de escenarios educativos (Marín *et al.*, 2009). Esto, a la luz de Martín-Barbero *et al.* (2005) sucede cuando la mediación no se concibe solamente como algo instrumental, sino que deviene más que en artefactos “a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras” (p.24). Así mismo, los actores de la región ven las mediaciones como oportunidades de interacción en un proceso de construcción de sentidos que, según George

Simmel hacen parte de las condiciones sociales, pero en nuevos escenarios de interacción como lo afirma Fernando González-Rey al referirse a la dimensión pragmática. En suma, estas nuevas interacciones mediadas por la virtualidad han generado transformaciones en la forma de comunicarse, estudiar, aprender, evaluar y llevar a cabo un proceso pedagógico.

Al respecto de este tema, los docentes consideran que en el entorno virtual de aprendizaje se debe crear un diseño instruccional con contenidos que propicien la interacción entre los actores y los medios, y una interfaz llamativa que propicie los conocimientos propuestos en el diseño del propio entorno.

Vas colgando dentro de una plataforma, los recursos tecnológicos, los objetos de aprendizaje para tus estudiantes. Si nosotros logramos a partir de estos objetos de aprendizaje que el estudiante no se quede solamente con el pequeño que hay, sorprendiste con un pequeño video, o con un episodio de podcast o un Tik Tok. Ahí es donde la investigación formativa entra en juego. Ahí es donde se ve ese gusto, esa inquietud por los estudiantes (E-DM2-LAA).

Además, consideran que es importante tener dominio de herramientas digitales para llevar a cabo las prácticas de enseñanza y aprendizaje que reconocen la planeación de los objetivos, las actividades y estrategias didácticas, así como la evaluación y la retroalimentación del proceso.

Es importante tener dominio digital de las herramientas y la facilidad de programar la organización porque antes de que existieran las plataformas teníamos en la cabeza o el escrito a mano cómo queríamos dar una clase, ahora nos exigen planeación y digitalización, programar fechas entonces como que ahora ya tenemos un panorama más amplio de lo que es la materia. El dinamismo es otra ventaja porque podemos ver videos, podemos dar conferencias, podemos meternos a eventos en vivo, sustituir en esta clase para asistir a algún evento, o sea, hay mucha flexibilidad. Y una última ventaja es que les das tiempo a los alumnos de hacer su propia organización (E-DC4-NHR).

En mi capacidad profesional como Licenciada en Informática de la universidad me llevó no solo a profundizar desde mi propia

experiencia todo la construcción que tenía como docente, sino que a su vez me invitó a repensar mis saberes y competencias de mi campo de conocimiento en Tecnología e Informática, que aportaron diferentes herramientas, para enfrentar las nuevas dinámicas sociales que se presentan en los colegios privados o públicos, dado que los contextos y los estudiantes presentan diferentes problemáticas que afectan su desarrollo académico y social (N-EM10-ALO)

En ese sentido, las tecnologías que participan en un proceso educativo pueden considerarse como sistemas de actuación externa y también como fuente para la generación de nuevos marcos de pensamiento.

Sobre todo, de algunos factores que propendan por un proceso de aprendizaje de escenarios virtuales en una educación superior, donde se presenta como una alternativa en la que no solo se simpatiza por unos costos más exequibles para quienes desean estar vinculados a una formación continuada y que puede ir desde un diplomado hasta un post-doctorado. Porque al mismo tiempo, es importante decir, que los escenarios virtuales en la medida en que van apareciendo y se van adentrando a los distintos programas de la educación superior, han de presentar programas académicos mejores diseñados, el cual incorporan elementos mucho más significativos, investigativos, colaborativos y de una metodología rigurosa (N-EM2-YSOD).

De esta manera, en el proceso de construcción de sentidos sobre las mediaciones en educación virtual, los actores de la región las interpretan como herramientas que facilitan la interacción de recursos tecnológicos, pedagógicos y de comunicación para la estructuración cognitiva que conduce a la interacción colaborativa del conocimiento. Además, las herramientas tecnológicas integran sistemas simbólicos que posibilitan el desarrollo, construcción, adquisición y extensión del conocimiento para su representación, procesamiento y transmisión.

4.2.2. Escenarios virtuales y recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza- aprendizaje

De acuerdo con algunos docentes y estudiantes, las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) permiten a docentes y estudiantes un acceso más rápido y eficaz a la información.

Personalmente tengo mi oficina portátil; es una de las ventajas que te da el trabajar en línea. Sobre todo, que, el acceso a la plataforma lo puede hacer desde un dispositivo móvil, en este caso, pues como tengo descargado todo lo que es de Google, el buscador, el gmail y el navegador Google Chrome, pues en el Chrome tengo guardada ya mis contraseñas de todas estas escuelas y nada más le doy rellenar. Escanea mi cara y acceso inmediatamente a la plataforma porque pues ya ves que hay unos mensajes inbox privados dentro de la plataforma moodle y hay otros que te de plano se desesperan y te mandan correo electrónico (E-DM1-JRMG).

Yo puedo recibir clase desde el celular mientras voy llegando a la casa, también puedo ver los mensajes, correos o foros de la plataforma desde mi dispositivo, así que la comunicación es eficaz y pronta (N-EC3-FRS).

Aunque, en ocasiones es importante aclarar que estas tecnologías no están hechas para invadir la privacidad de los actores.

Una de las mediaciones más importantes es mi teléfono celular, caso que las instituciones tienen muy claro respecto a la ley de la Protección de datos personales, entonces ellos preguntan si estarías de acuerdo o no en canciones de Grupo de Whatsapp y esas cuestiones. (E-DM1-JRMG).

Yo le digo a mis estudiantes que, aunque tengamos todas las herramientas requeridas, solo los atiendo en horarios laborales (E-DM4-LAA)

Dentro de los escenarios virtuales, la información que se puede recibir no es solo textual, sino también visual y auditiva, y no solo es estática sino también dinámica.

Últimamente he notado que los estudiantes aprenden mucho viendo videos, escuchando podcast, teniendo interacción con otros grupos,

con estudiantes de otros países, interactuando con las diferentes formas de conocer las herramientas digitales (E-DC4-NHR).

De esta manera, los escenarios virtuales mediados por TIC permiten realizar actividades complementarias para estudiantes y docentes debido al acceso a múltiples recursos educativos y entornos de aprendizaje pone al alcance de los estudiantes todo tipo de información y múltiples materiales didácticos digitales.

Tenemos muchos canales de comunicación, usamos whatsapp, la mensajería, los foros. los canales de la plataforma para lograr comunicación inmediata. Aunque, otra cosa que funcione muy bien son las videollamadas y la clase se convierte en sesiones individuales que tengo con los estudiantes para que podamos hacer un seguimiento correcto de lo que vamos a hacer en su trabajo de grado (E-DM2-LAA).

Ya aprendí este el cambia, el kahoot, la Cámara para grabar los vídeos para subir el material. He pagado para para actualizarme en conocimiento que les vas a transmitir para orientarlos en la investigación. Pero tienes que hacer una clase amigable como lo que estamos haciendo ahorita tú y yo. Entonces en donde existe una empatía en donde tú te sientas cómoda, yo también. Y en donde, pues en este momento pues te estoy abriendo mi escenario con plata completamente de mi casa, a mi persona. Y mi experiencia, que espero que sea de utilidad para sinestesias (E-DM3-CGC).

Según el enfoque de Levy (2004), los escenarios virtuales se utilizan como elementos transformadores en la práctica gracias a la percepción pedagógica del entorno y la transformación de nuevos espacios educativos.

Ellos consideran que manejo herramientas digitales, que hago un acompañamiento y seguimiento a través de estos medios digitales a mis estudiantes, que tengo una proyección internacional al ser un docente virtual pues ellos saben que se les deja la grabación; es en el caso en las en la Universidad donde laboro no es obligatorio que los asistan a las clases cara a cara o en vivo (E-DC3-MCM).

Es una parte de cultura organizacional. Entonces ella entrevistó a su tribu de Godínez en la oficina y empezó a ver sus hábitos de consumo, pero lo hizo en línea, entonces registró todo en línea y pues ellos descubrieron que lo grafica automáticamente (N-EM6-LLFZ).

En suma, los recursos tecnológicos, permiten una interacción más rápida entre los estudiantes y las actividades planeadas más que entre docentes y estudiantes, esto con la finalidad de estar informado sobre los procesos que se deben llevar a cabo en la plataforma y en algunos casos lograr una comunicación efectiva entre ellos; sin embargo, a pesar de que existen los recursos, en su mayoría no consideran que los canales de comunicación sean de total conocimiento, por lo cual se espera que esto sea funcional en su totalidad.

4.2.3. La conectividad en la práctica educativa mediada por la virtualidad

Los ambientes virtuales de aprendizaje requieren de ciertas condiciones como la capacidad de conexión de los estudiantes y los profesores para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo.

Cuando yo ingresé a la maestría, lo primero que me dijeron fue que si tenía conexión a internet para realizar las actividades que se proponen en la plataforma (N-EC2-MJHB).

Pues imagínate si un profesor no tiene conexión a internet ¡Cómo trabaja!, esa es su herramienta (E-DM4-DHC).

Sin embargo, algunos estudiantes viven en zonas apartadas de sus países y realizan sus actividades académicas con dificultad.

Sí, a veces, dependiendo de las condiciones climáticas o de conectividad de los estudiantes, no es posible hacer un ejercicio mucho más continuo de seguimiento. Yo he tenido estudiante incluso que están en zonas rurales que me dicen: “profe, yo descargo esto y lo leo”, pero yo no puedo estar en un foro virtual porque yo vengo hasta el fin de semana que salgo (E-DC2_ESC).

Tengo estudiantes que son profesores que viven en una vereda, en una zona rural y hasta el fin de semana vuelven a tener conectividad (E-DC1-JCG).

Yo vivo en Guerrero, donde a veces no hay conectividad por diferentes causas y cuando eso pasa, me toca esperar hasta que se reestablezca

el servicio y excusarme con los maestros porque es una situación que se sale de mis manos (N-EM6-LLFZ).

A veces los estudiantes viven en regiones recónditas donde no hay ni internet, ni teléfono, para ellos es buena la educación virtual y el gobierno debería garantizar esas oportunidades (E-DM3-CGH).

Algunos docentes afirman que la conectividad no debería ser una limitante para quienes quieren realizar sus estudios posgraduales de manera virtual y que el gobierno podría contribuir con esta problemática garantizando la conectividad en el país.

Es triste pensar que si una persona quiere hacer una maestría de manera virtual debe hacerlo solo si se puede conectar a una plataforma, aunque sus condiciones no sean precisamente las que garantizan que así sea (E-DC3-NHR).

Los estudiantes de la maestría tienen oportunidades de conectarse, es lo primero que se les exige para ingresar, que puedan hacerlo y es un poco triste porque sería muy importante que todos tuvieran la misma oportunidad de conexión con las mismas facilidades de todos, pero desafortunadamente, si no tienes internet no puedes ser un estudiante virtual (E-DM2-LAA).

No obstante, hay docentes que consideran que esta podría ser la única dificultad que pueden tener los estudiantes para realizar una maestría virtual.

Yo la única dificultad que podría encontrar es que la conexión se cayó y no puedo estar en la plataforma, que no tenga acceso a Internet, o que no tenga luz o agua, pero de resto, yo no le veo ninguna otra dificultad (E-DC3-MCM).

Veo más ventajas al poder encontrarnos con los estudiantes en un espacio común mediado por la tecnología digital que permite conectar al estudiante que está en la Guajira con el que está en la Amazonía o con el que está fuera del país en una misma hora y en un espacio sin tener que mudarnos ni al extranjero ni mudarnos aquí dentro del país (E-DM4-DHC).

Sin embargo, la maestría en Educación tiene un programa de promoción estudiantil que consiste en “becar” con tarjetas de conexión y

computadores portátiles -estos últimos en calidad de préstamo- a los estudiantes que viven en zonas apartadas del país o son de estratos sociales bajos; lo cual asegura que puedan estar en constante ingreso a la plataforma y cumplir con las actividades programadas.

Hay estudiantes becados que pueden acceder a conexiones permanentes con las tarjetas de TIGO y computadores que les brinda la universidad, pero deben asistir a clase, tener buen promedio y dedicar el tiempo que requieran. También, para los estudiantes que no pueden asistir a la clase, pueden escuchar la grabación en cualquier momento. También, hay acompañamiento permanente con los estudiantes, (E-DC4-NHG).

A partir de la conexión de los lugares apartados, hay docentes que aseguran conocer el país a través de las narraciones de sus estudiantes.

Uno va a su mundo, a su región sin conocerla. Yo creo que he conocido Colombia ahorita de verdad, a través de la educación virtual, por lo menos imaginariamente gracias a mis estudiantes... Algunas veces una videollamada permite que uno entienda su contexto (E-DC1-ESC).

Yo siento que la educación virtual me ha permitido conocer esos contextos apartados donde los estudiantes viven, no todos viven lejos o en zonas de difícil acceso, pero en el programa sí hay una cantidad de estudiantes en esas condiciones y cuando hablamos me describen sus lugares y pareciera que yo estuviera allí con ellos (E-DM1JRMG).

De igual manera, hay estudiantes que tienen las posibilidades de conectividad incluyendo banda ancha para poder asumir su rol como estudiante virtual.

Tengo internet de banda ancha, lo cual facilita la conectividad para hacer mis actividades (N-EM4- GNM).

Afortunadamente, no tengo problemas de conectividad para realizar las actividades de la maestría porque sí hay compañeros que ni computador tienen (N-EC3-FRS).

La conexión en Bogotá es muy buena, así que no hay problemas para realizar actividades (N-EC6-JAGH)

De lo anterior es posible deducir que la conectividad permite que los datos fluyan de forma bidireccional; no obstante, al tratarse de virtualidad es indispensable que el acceso a internet sea fijo para evitar inconvenientes de entregas de actividades o comunicación.

Es importante reconocer que en este apartado, el proceso de construir sentidos dentro del enfoque epistémico de la mediación en los ambientes virtuales se gesta a partir de considerar la perspectiva de los actores de la región que resultan ser de carácter cognitivo o pedagógico donde los roles que cumplen cada uno permite comprender que la interacción comunicativa no solo se forma en los espacios formales educativos virtuales a manera de diálogos mediados por la virtualidad y sus características de conectividad, sino que simboliza acciones que dan sentido y significado a las personas en su contexto de formación y en la cotidianidad.

Lo anterior visto desde las teorías de Jesús Martín Barbero centra el concepto de mediaciones como los procesos y prácticas que dan forma a la producción, circulación y recepción de los mensajes comunicativos. A partir de las construcciones culturales que determinan los sentidos y significados que se generan en el ámbito de la comunicación. A su vez, estos postulados coinciden con Eduardo Vizer en su acepción sobre las prácticas y acciones instrumentales relacionadas con las técnicas que están asociadas a la producción de los recursos que hacen que un sistema funcione y/o se transforme.

4.3. Trayectoria académica de los actores de la región

Esta categoría es emergente y surge de analizar la experiencia de los docentes y estudiantes en su formación académica que se relacionan, entre otros factores- con sus experiencias sociales y curriculares en un tiempo y espacio determinado a fin de analizar cómo ha sido esa trayectoria tanto en la modalidad presencial o la modalidad virtual según sean los casos.

En mi experiencia como docente he aprendido que en la medida que uno facilite una cantidad de recursos interactivos que sean pertinentes, mejor es el aprendizaje de los estudiantes; y más pronto los ayuda uno a graduarse, que en últimas es lo que ellos quieren (E-DC1-ESC).

A mí me interesa terminar la maestría pronto porque tengo planes para el futuro, quiero escalafonarme para un ascenso en el distrito, pero sin el título es imposible, por eso pienso que el tiempo lo tengo medido, no puedo darme el lujo de perder una materia, ni de atrasarme porque eso cuesta tiempo y dinero. (N-EC3-FSR)

Al respecto de lo anterior, Michel de Certeau (1996) sostiene que la trayectoria pone el tiempo en un espacio al ser una secuencia temporal de puntos recorridos. Sin embargo, su limitación radica en que reemplaza al acto y a la ocasión. Es decir, la trayectoria es una representación de la dimensión temporal de las prácticas que muestra el ritmo y la duración de un proceso, pero no proporciona información sobre su contenido o significado. Ahora bien, para analizar las trayectorias académicas, se deben tener en cuenta las estructuras formales de aprendizaje establecidas por el plan de estudios, como las asignaturas cursadas, las aprobadas o reprobadas, y las calificaciones obtenidas.

El profesor los está acompañando de manera permanente para que se haga un buen trabajo de investigación, que se les enseñe, por ejemplo, se les dé tips, les envíe el modelo de APA 7 para que citen y referencien. Eso facilita también y agiliza el trabajo en cuanto a forma y en cuanto a contenido, pues es el seguimiento que se haga a diario con ellos (E-DC2-JCG)

Yo procuro ser empático con los estudiantes, aunque no tengamos contacto alguno más que los mensajes por la plataforma o las actividades de entrega, pero sí tengo en cuenta si ha repetido alguna materia, si es cumplido en las actividades, si está al día o si entra a tiempo (E-DM3-CGC).

El análisis de las trayectorias permite identificar posibles dificultades y conocer las razones detrás de los logros y fracasos de los estudiantes, así como los factores que influyen en la duración de su trayectoria académica. Este enfoque contribuye a comprender los recorridos académicos de los

estudiantes y su relación con la construcción de sus subjetividades en el contexto educativo virtual.

No es el caso de la maestría que los estudiantes deserten en grandes cantidades, generalmente se gradúan bastantes de las cohortes que ingresan. La relación es 5 por cada 100, así que la tasa de graduación es grande, eso motiva a otros estudiantes de otras cohortes a seguir en el proceso y a los mismos estudiantes que tienen metas fijadas (E-DC4-NHR).

En el caso de la maestría la eficiencia terminal es complicada, pues los estudiantes en su mayoría no concluyen sus estudios. Las razones son variadas y van desde la falta de tiempo hasta la no conclusión de su trabajo de investigación. No tengo claro ese dato, pero sí sé que no se gradúan muchos (E-DM3-CGC).

Esto se relaciona con la construcción de las subjetividades de los estudiantes y sus recorridos académicos en el contexto educativo virtual, lo que para González-Rey significa la forma en que los sujetos se perciben a sí mismos en su motivación y en sus expectativas.

Cuando yo ingresé a la maestría estaba muy feliz porque veía materias que me llamaban la atención y me servían en mi quehacer docente, pero no me imaginé que viéramos investigación porque la maestría es en profundización y como yo había hecho una especialización, pensé que era como lo mismo, luego me doy cuenta de que tocaba hacer un proyecto con otros compañeros. Al principio en PIA 1 no entendía nada de lo que hacíamos, yo solo entregaba trabajos y ya, luego fue PIA 2 y nos tocó que disque recolectar información con instrumentos y yo ahí fue que entendí que estaba haciendo investigación, solo hasta ahí...y luego organizar esa información, escribirla, compararla con lo que dicen los autores...¡me volví un ocho! [...] ahora entiendo que investigamos dentro de lo que se puede en una maestría en profundización, pero investigar es importante para que la vida no se vaya sin darse cuenta de qué sucede a nuestro alrededor (N-EC7-FSR).

Yo empecé a ingresar a la plataforma con cierta frecuencia, lo que sucede es que, pues yo pensaba que estudiar de manera virtual era algo más fácil, que uno entraba a la plataforma cada vez que tenía tiempo, pero no era así. Había que entregar actividades en cierto momento y resulta que el tiempo se agotaba, así que me tocó armar mi propia agenda y ponerme mis propios horarios y buscar a mi tutor

y preguntarle por el proyecto de grado; así fui aprendiendo que estudiar virtual no era tan sencillo como parecía (N-EM2-YSOD).

De esta forma, la trayectoria escolar puede dar cuenta de la regularidad o no de la misma mediante un contraste de parámetros; por ejemplo, el que ofrece el plan de estudios: la secuencia de asignaturas correlativas fuertes o débiles, materias optativas y años de cursado.

De modo que, las capacidades profesionales que he desarrollado a partir de la formación académica de la maestría se encuentran: La capacidad de adaptación, apropiación de la virtualidad, liderazgo, comunicación de forma efectiva y hacer una buena gestión del tiempo. Capacidades que han hecho de mi labor y de otros tener un mejor desempeño, lo que es indudable que en esta posición resulta muy agradable para todos poder optimizar el trabajo y darle un valor agregado al mismo y eso ha sido posible porque el plan de estudios es muy claro y fácil de llevar (N-EM10-ALO).

Digamos que al iniciar la maestría así, siente uno como que está perdido porque yo ya llevaba unos años sin estudiar, entonces, cómo se te demora perder ese temor. Igualmente me tocó enfrentarme a la comprensión de lectura de textos en línea, esto fue un poco complejo; de pronto siento que algunos docentes deberían como tener en cuenta que no todas las personas que hacemos esto conocemos de plataformas y en general la modalidad de estudio...a mí me costó mucho, teníamos que hacer entregas de actividades cada dos semanas, pero no había retroalimentación a tiempo. Es como si hubiera un desapego del docente. Pero también estaba que las materias son interesantes y el plan de estudios bien estructurado, el problema lo veo más es en la investigación (N-EC10-CNC).

Así, la trayectoria o recorrido académico traduce el itinerario que los estudiantes realizan por las instituciones educativas, producto de una construcción dialéctica que se establece entre sus experiencias personales y sociales, el contexto sociocultural y la propuesta curricular de la institución (Kaplan y Fainsod, 2001). Esto es lo que Pierre Bourdieu llama sentido práctico, y se refiere a la capacidad que tienen los individuos de actuar de manera intuitiva y automática en un determinado contexto social, sin la necesidad de una reflexión consciente. El sentido práctico se construye a través de la socialización y la internalización de las normas y

valores culturales de una determinada sociedad. Es una forma de conocimiento práctico que guía las acciones y las decisiones en situaciones cotidianas, permitiéndonos adaptarnos y navegar en un entorno social determinado.

Los entornos virtuales generan otras posibilidades de relacionamiento con el conocimiento tanto con la posibilidad y la necesidad que se tiene de aproximarse asincrónica y sincrónicamente a los saberes y bajo una autonomía donde el cómo me acerco a estos, invita a desarrollar unas habilidades cognoscitivas, tales como, la motivación y la resolución de problemas, pero a su vez, nuevas formas de relacionarme y comunicarme con otros (N-EM10-ALO).

Esta ventaja de acceso a contenidos de calidad y a su diversidad han enriquecido mi aprendizaje pues para mi ha redundado en ampliar mi capacidad de aprender y la cantidad de formas en las que puedo hacerlo. Esto cada día me ha exigido en adaptarme y readaptarme a los entornos virtuales. A su vez, si la intencionalidad pedagógica en el entorno virtual es deficiente demanda para mi suplir desde mi autonomía estos vacíos de diseño que han tenido algunas asignaturas o algunos momentos en las mismas (E-DM4-DHC).

Un análisis imparcial de los recorridos escolares permite identificar de manera objetiva los aplazamientos y la continuidad de la trayectoria, así como las diferentes entradas y salidas de los estudiantes cuando ocurren. Este conocimiento es clave para identificar el momento, el lugar y las posibles razones por las cuales un estudiante experimenta retrasos, reprobaciones, repeticiones o, en el lado positivo, un recorrido sin contratiempos.

En la maestría sí hay estudiantes que aplazan por diferentes razones...por trabajo, por conectividad, por falta de comprensión del entorno virtual o porque no tienen tiempo para realizar el proyecto de investigación [...] algunos continúan uno o dos semestres después, por lo general regresan y se gradúan, no hay mucha deserción (E-DC4-NHR).

Hay muchos estudiantes que no aplazan, terminan materias en el tiempo establecido, pero no se gradúan, esto es porque pierden el interés en su proyecto de grado y no lo terminan (E-DM4-DHC)

En resumen, la trayectoria académica de los estudiantes en los dos programas se sostiene bien en el contenido curricular; sin embargo, se evidencia más deserción por parte de los estudiantes de la MGD que de los estudiantes de la ME a pesar de que son más y el acompañamiento del tutor alrededor de 80 a 1, a diferencia de la MGD que es alrededor de 4 a 1. En cuanto a los docentes, en ambos programas hay continuidad tanto en los de planta como en los de contratos parcializados, lo que permite una experiencia en el manejo de herramientas digitales, del tiempo de ejecución de su labor, de conocimiento del currículo y del camino recorrido en cada programa.

De esta manera, la construcción de las subjetividades de los estudiantes en el contexto educativo virtual está intrínsecamente vinculada a sus recorridos académicos. Dentro del proceso de construcción de sentidos, cito a Fernando González- Rey al reconocer una dimensión pragmática que refiere la forma en que utilizamos el conocimiento y los valores para interactuar con el entorno y para actuar en el mundo, Según este enfoque, los sentidos y significados no son estáticos ni inherentes a las palabras, sino que se construyen activamente a través de la interacción y el contexto. La dimensión pragmática considera factores como el propósito de la comunicación, el conocimiento compartido entre los interlocutores y las expectativas culturales y sociales.

González Rey también destaca que, en la construcción de sentidos, la dimensión pragmática está estrechamente relacionada con la dimensión emocional y la dimensión cognitiva; la primera se refiere a los sentimientos asociados a los actos cotidianos, mientras que la segunda se refiere a los procesos mentales y cognitivos involucrados en la interpretación y comprensión del sujeto en su contexto. Así, las interacciones en el entorno virtual en la trayectoria académica de los actores de la región -el apoyo de los docentes y pares, así como las dificultades y desafíos que enfrentan- influyen en la forma en que se perciben a sí mismos como estudiantes o

docentes en su motivación y en su nivel de compromiso en el aprendizaje virtual.

De otra parte, en lo que respecta a la multidisciplinariedad de los estudiantes de las maestrías, se destaca que los programas están diseñados para recibir licenciados o profesionales de todas las ramas a pesar de su carácter disciplinar; por ejemplo, en la MGD, en el perfil de ingreso reza “es necesario contar con estudios de licenciatura en alguna disciplina de las Ciencias Económico-Administrativas preferentemente, o en otros campos del conocimiento” (UNACH, 2013).

En nuestro programa estudian abogados, médicos, ingenieros, administradores porque el desarrollo se puede ver desde diferentes escenarios. Y, sobre todo, lo más importante es que terminan aplicándolo, ya sea en su entorno o en su propia empresa porque es la gestión de negocios. Puede ser la gestión social, pero también puede ser visto desde la gestión pública que me ha tocado ahorita son funcionarios públicos (E-DM3-CGH).

Nosotros tenemos como opción de titulación con el 50% de créditos de posgrado. Entonces, tiene mucho éxito, hay licenciaturas que tienen el apellido de gestión, no, solamente gestión para el desarrollo, gestión turística, gestión lingüística, entre otros (E-DM1-JRMG).

En los primeros módulos hay un tronco común, ya después son de especialización, entonces, si te das cuenta, en esa maestría en específico hay abogados e ingenieros, arquitectos, administradores, contadores, entonces hay muchos de este ámbito precisamente para que hablemos de gestión para el desarrollo, o sea, hay que enseñarles qué onda con gestión y qué onda con desarrollo, entonces, al final todo el mundo termina haciendo proyectos de gestión para el desarrollo de su universo inmediato (E-DM1-JRMG).

Al empresario que se metió y le recomendaron la maestría, pues gestión para el desarrollo empresarial, para quien trabaja en una multinacional, gestión para el desarrollo, por ejemplo, de recurso humano. Entonces la multidisciplinariedad, de esta maestría y el doctorado, también en su momento, permitió a sus estudiantes y adeptos a crear proyectos desde cero para gestionar el desarrollo. ¿Y qué desarrollo puede hablar? Pues el económico, el social, el cultural, que es muy importante también, no que es como que el tradicional (E-DM3-CGC)

En cuanto a la ME, el perfil de ingreso requiere docentes o profesionales en el ámbito educativo; sin embargo, “el programa tiene un gran porcentaje de estudiantes ingenieros, enfermeros, abogados, trabajadores sociales, psicólogos, entre otros” (E-DC4-NHR).

Esto significa que a pesar de que hay un perfil asignado para los dos programas, los aspirantes logran ingresar a las maestrías y culminarlas. Ahora bien, en cuanto a los requisitos de ingreso, la maestría en Gestión para el Desarrollo tiene en cuenta “un protocolo de entrada que va cambiando de acuerdo con la evolución del proyecto” (E-DM3-CGC), mientras que la maestría en Educación no lo requiere “no hay un protocolo de ingreso, los aspirantes se inscriben, envían los documentos requeridos, asisten a una entrevista y se matriculan” (E-DC1-JCGC).

Es de agregar que dentro del análisis de los currículos se requiere conocer la pertinencia del perfil profesional con egresados; sin embargo, ellos no hacen parte de los actores de la región; por lo cual solo mencionaré algunas características del perfil de egresados que se ofrece en los programas y que fueron mencionadas por algunos docentes en sus entrevistas.

Al concluir el programa, el egresado de la Maestría en Gestión para el Desarrollo será competente en diferentes tipos de gestión: pública, de negocios, de recursos y apoyos para las organizaciones, aseguramiento de la calidad y aplicación de tecnologías e innovación (E-DM3-LAAG).

Los egresados del programa profundizan en mediaciones pedagógicas en diversos ambientes de aprendizaje, evaluación de proyectos educativos, liderazgo en procesos transformadores y capacidad innovar en el campo educativo (E-DC3-MCM).

Dentro de las subjetividades de los docentes de cada programa se observa que ellos ven en los currículos la oportunidad para muchos estudiantes de realizar una maestría en pro de mejorar sus actividades académicas; sin embargo, dentro del proceso de construcción de sentidos y significados, tanto docentes como estudiantes piensan que es indispensable

que los currículos sean más flexibles y didácticos para lograr un mejor desenvolvimiento de la adquisición o desarrollo de nuevos conocimientos de los estudiantes. En Colombia se ve como una desventaja el hecho de tener una gran cantidad de estudiantes en el programa ya que eso no permite el desarrollo adecuado del proceso enseñanza-aprendizaje, mientras que en México los docentes manifiestan estar conformes con el número de estudiantes asignados por profesor hasta el momento. Al respecto de esto, surgen comparaciones acerca de las diferencias y similitudes entre la educación virtual y la educación presencial.

En general, lo que refiere a la trayectoria académica en cuanto al proceso de construcción de sentidos concuerda con la teoría de Eduardo Vizer sobre las prácticas y acciones instrumentales que se refieren a las actividades y comportamientos concretos que realizamos para interactuar con el mundo. La importancia radica en que estas prácticas y acciones instrumentales permiten dar significado a través de acciones y experiencias. Además, estas prácticas y acciones instrumentales están arraigadas en el contexto social y cultural y reflejan las normas, valores y creencias compartidas de una comunidad, y se convierten en una forma de construir y negociar significados con los demás.

Ahora bien, dentro de la experiencia que da significado a las acciones de la trayectoria académica de los actores de la región se encuentra aquella que se relaciona con los procesos vividos en educación virtual y educación en modalidad presencial

4.3.1. La transición de la presencialidad a la virtualidad

Esta es también una subcategoría emergente, que, a pesar de intentar no realizar una comparación, resulta inevitable hacerlo, más aún cuando los actores de la región, en su mayoría, han atravesado estas modalidades de estudio. Las modalidades o metodologías en educación superior bien sean presenciales o virtuales usan diversas metodologías que difieren en el

modo en que realizan su mediación, en los ambientes de aprendizaje y en la relación entre profesor y estudiantes (Arias-Velandia *et al.* 2017). Al respecto, los actores de la región han tenido la oportunidad de ser parte de las dos modalidades, por lo que al hablar de educación virtual es inevitable realizar una comparación entre ellas que se relaciona; en primer lugar, con la transición de la presencialidad a la virtualidad, las semejanzas o diferencias y, por supuesto las ventajas y desventajas que se viven en las dos modalidades.

El primer ejercicio de comparación se refiere al proceso vivido entre la presencialidad y la virtualidad. En su mayoría, los docentes y estudiantes han explorado las dos modalidades; sin embargo, en su mayoría tuvieron que vivir una transición para ajustarse a estos cambios. Dicha transición se relaciona con las habilidades de manejo de herramientas tecnológicas.

Yo aprendí a desarrollar cursos virtuales ya siendo profesor, aprendí cierto manejo de habilidades, desde luego, un perfil de educador virtual. Yo creo que sí se necesitan habilidades porque muchos nos formamos para ser licenciados en educación, pero no nos formamos inmediatamente para un perfil de profesor virtual o presencial. (E-DC2-JCG).

De igual manera, se relaciona con la disciplina que se requiere para ingresar a la plataforma y estar pendiente de los procesos que se deben llevar a cabo.

Yo hice el pregrado y la especialización de manera presencial. Y ya en virtual me costó un poco más porque no soy tan disciplinada para determinar un horario y sentarme y responder a él. Entonces tuve que aprender de la peor manera y fue perdiendo un semestre porque no entendía la plataforma, no encontraba las actividades, no asistía a las clases, no sabía dónde escuchar las grabaciones y no tenía interés en conocerla, yo estaba acostumbrada a que le preguntaba al profesor y él me respondía todo lo que necesitaba....en virtual yo escribía un mensaje y a mí misma se me olvidaba que lo había escrito, solo hasta que perdí esos cuatro millones de pesos del semestre, entendí que debía ser disciplinada para terminar la maestría (N-EC9-LGP).

Para mí como docente fue un cambio fuerte, debían llamarme la atención por no ingresar al aula o no responder los correos de los

estudiantes...fue un proceso arduo acostumbrarme o más bien, comprender que debía estar pendiente de una plataforma y lo que sucedía dentro de ella (E-DM4-DHC).

Las principales transiciones tienen que ver con el trato entre docentes y estudiantes; pues si bien algunos de ellos consideran que su relación es muy buena “siempre que necesito algo, el docente está allí para aclarar mis dudas” (N-EM9-LMR). “Yo no tengo inconveniente en atender a mis estudiantes cuando lo requieran, es parte del proceso” (E-DC2-ESC). Hay otros, en cambio que aseguran nunca ver a sus estudiantes o a sus docentes, según sea su rol “Yo tuve un profesor con el que nunca tuve contacto, ni siquiera tenía una foto de perfil como para *googlearlo* y conocerlo” (N-EM1-JELD). “tengo estudiantes que ni sé que existen pero que pasan la materia porque entregan todo, pero jamás hemos tenido contacto alguno” (E-DM3-CGH).

Las relaciones que se tejen entre docente y estudiante tienen diferencias en cuanto a la cercanía que proporciona estar de manera presencial con los estudiantes o a través de la pantalla.

Para mí la relación estudiante-docente de manera virtual es casi inexistente, no es tan asertiva como cuando se hace de manera presencial donde uno puede ver el avance del estudiante, hasta en sus gestos se puede reconocer eso, pero en la virtualidad no. No he tenido la experiencia de compartir con los estudiantes, ni de conocerlos (GVD-O4).

En la presencial los pones por equipos, te vas acercando a ellos, te sientas un rato con uno, con el otro... digamos, hay una relación más personalizada. En la clase están trabajando y están preguntando, les vas dando asesoría (E-DC4-NHR).

Sin embargo, hay docentes y estudiantes que sostienen que se llegan a conocer por las voces o los espacios que muestran durante las sesiones virtuales.

Yo conozco a mis estudiantes por su voz porque ellos no prenden las pantallas, pero cuando envían un correo lo leo en mente con la voz de

ellos, también puedo saber qué está haciendo en el momento de escuchar la clase, aunque tenga la cámara apagada (E-DC1-JCGC).

Yo escucho a la profe y siento que la conozco, además ella es muy cálida con nosotros a pesar de que somos bastantes en clase, pero puedo asegurar que los conoce a todos o a casi todos (N-EC5-SAC).

No obstante, aunque las relaciones entre estudiantes y docentes sean directas, indirectas, amenas o no tanto; esto refleja un proceso de construcción de sentidos desde la perspectiva de Anthony Giddens, que tiene que ver con el saber mutuo, y que se refiere al conocimiento compartido y mutuamente entendido entre las personas en una interacción social que además, implica comprender y anticipar las acciones, intenciones y expectativas de los demás a través de señales contextuales, reglas sociales, confianza y la capacidad de interpretar el significado de las acciones. El saber mutuo involucra la capacidad de interpretar y atribuir significado a las acciones y comunicaciones de los demás. Esto implica comprender el lenguaje verbal y no verbal, así como los gestos y expresiones faciales, aunque sean mediados por la virtualidad, representa diferentes formas de comunicación necesarias para la interacción en una sociedad o en este caso, en una comunidad virtual educativa.

Dentro de las narrativas de los actores de la región en cuanto a las experiencias sobre las relaciones que se tejen a través de la virtualidad, también se puede citar a Max Weber en su teoría de la acción social cuando refiere a cualquier actividad o comportamiento que tenga un significado o una intención subjetiva para los actores involucrados. Específicamente, Weber menciona la acción racional con respecto a fines que se da cuando los actores eligen medios racionales para alcanzar objetivos específicos. Está basada en una evaluación cuidadosa de los medios disponibles y las consecuencias esperadas.

Así mismo, asocio estas narraciones a la acción afectiva que es una forma de acción en la cual los actores se guían por sus emociones, impulsos o sentimientos; es decir, no sigue un razonamiento lógico o un objetivo

específico, sino que se basa en la expresión emocional. También refiero la acción tradicional propuesta por el autor, en donde los actores reconocen que sus acciones aún están arraigadas a costumbres, hábitos o normas culturales establecidas.

4.3.2. Semejanzas y diferencias entre la educación virtual y la educación tradicional presencial

En la educación presencial, las actividades educativas se desarrollan en salas físicas de la institución, con la presencia física de docentes y alumnos al mismo tiempo. En la educación virtual, las actividades de enseñanza y aprendizaje tienen lugar en escenarios desarrollados en una plataforma en línea y las interacciones entre docentes y estudiantes se llevan a cabo en los mismos escenarios utilizando actividades simultáneas en diferido o trabajos en línea (Silvio, *et al.* 2004). Al respecto, los docentes piensan que la participación del estudiante es pasiva en los escenarios virtuales más que en los presenciales.

La construcción del conocimiento en la virtualidad está parametrizada por unos mínimos que terminan siendo los que el estudiante debe hacer, o sea, tampoco hacen más. Eso ocurre también en la presencialidad con la diferencia de que los estudiantes atienden mejor a las indicaciones dadas sin que tenga que dar tantas explicaciones al respecto (E-DM4-DHC).

Para mí, la diferencia entre educación virtual y presencial es que en la presencial debes tener un manejo de grupo diferente a la virtual porque no todos pueden hablar al mismo tiempo, no todos participan igual, antes toca preguntar varias veces y cuando la cámara está apagada (E-DC1-JCGC).

No obstante, los estudiantes piensan que su rol es activo y le permite desarrollar habilidades y competencias relacionadas con la autodidacta y el autoaprendizaje.

El estar estudiando la maestría ha despertado mi inquietud por actualizar conceptos y estrategias, aplicadas a las prácticas en el aula

que transformen metodologías tradicionales y desarrollen experiencias donde el estudiante sea el protagonista de su aprendizaje y se motive a crear espacios de investigación (N-EM6-LLFZ).

Y también motivación intrínseca hacia el aprendizaje

Yo tengo un rol activo en las clases, siento que soy capaz de tomar el curso a mi propio ritmo, y puedo aportar el conocimiento adquirido en mis investigaciones. A veces me siento solo y necesito la ayuda de un docente, pero en general siento que fluyo con facilidad (N-EC2-ASQ).

Lo anterior deja ver que las opiniones acerca del rol de los estudiantes en el proceso de educación virtual difieren de quien lo afirme, pues de un lado, los docentes sienten que los estudiantes tienen una participación pasiva mientras que estos últimos piensan que su rol es activo.

En cuanto al acompañamiento en términos de materiales didácticos, los docentes ven oportunidades diferentes en las plataformas digitales ya que piensan que el acceso a estos materiales es más fácil de manera digital que física.

De cualquier manera, los materiales en la virtualidad o la presencialidad son necesarios, solo que se cambia un libro físico por uno digital, unas fotocopias por *hiperlinks*, hay juegos, etc, la verdad es que en la plataforma es más fácil conseguir vídeos o materiales que en la presencialidad requieren un traslado, la búsqueda de aparatos para proyectar, entre otros (E-DM3-CGC).

La educación virtual plantea una oportunidad de acceso a la sociedad 4.0, donde se destaca la transformación digital y la forma como se debe enseñar y aprender de forma ágil, sencilla y efectiva que difícilmente permite otra modalidad (N-EM10-ALO).

Sin embargo, en la observación periférica se pudo constatar que en ambas maestrías hay espacios dedicados a consultas de materiales que tienen que ver con vídeos explicativos sobre el manejo de la plataforma, bibliografía que se debe consultar en cada módulo de aprendizaje; en el caso de la ME hay infografías y evaluaciones cortas por cada módulo que orienta a los estudiantes en la comprensión de los mismos, mientras que en la MGD

no existen. Así mismo, la ME cuenta con exámenes tipo MOOC para comprender los temas que se explican y que brindan puntos extra en la calificación final.

En suma, las semejanzas y diferencias de la educación virtual se relacionan con el rol del docente y el estudiante, las relaciones que se tejen entre ellos y el acceso a materiales didácticos.

4.3.3. La educación virtual tiene ventajas

Algunos estudiantes y docentes ven en la educación virtual algunas ventajas relacionadas con el manejo del tiempo.

La modalidad virtual me brinda la oportunidad de poder acceder desde mi casa a un entorno de aprendizaje que favorece los procesos de pensamiento y me motivan a seguir fortaleciendo aprendizajes que me ayuden en las nuevas dinámicas académicas (GVD-O1).

El manejo del tiempo para mí es lo principal porque yo tengo que orientar las clases en unos días establecidos con estudiantes que están ahí en línea, no tienes que ir a sacar copias, no tienes que ir por el libro, sino todo está ahí en línea (E-DC4-NHR).

También se relacionan con las herramientas que ofrece el mundo digital.

Cuando era estudiante de turismo tenía que ir al cañón del sumidero bajo el sol todo el día hasta que tuviera 200 encuestas, pero ahora, es mejor porque hay aplicaciones como *Google Service Note* que permite realizar ese tipo de actividades (E-DM1-JRMG).

Por ello, cada espacio que se da en la virtualidad es un escenario tan relevante hasta el punto de romper con aquella barrera (distancia) que en su momento era tan limitada y que hoy en día se celebra, (N-EM2-YSOD).

Estas facilidades han provocado que algunos docentes y estudiantes no quieran regresar a las clases presenciales ya que desarrollan, entre otras cosas, habilidades de autoaprendizaje y autorregulación del aprendizaje.

Yo amo la virtualidad, tanto que, si tuviera que volver a la presencialidad, no lo haría a menos que sea de extrema necesidad. Le veo más ganancia y más oportunidad de aprendizaje y de autoaprendizaje, de autorregulación del aprendizaje en la virtualidad que en la presencialidad precisamente (E-DC3-MCM).

Creo que hoy en día todos los posgrados podrían ser virtuales, incluso aquellos que tienen práctica. Se pueden establecer convenios para sitios de práctica para que los estudiantes vayan a hacer sus laboratorios (N-EM10-ALO).

De igual manera, piensan que quienes aprenden en escenarios virtuales crean habilidades diferentes para tal objetivo y permite el desarrollo de quienes acceden a ellos.

Quienes aprenden en línea tienen habilidades diferentes y los presenciales pues tienen otras necesidades; sin embargo, el mercado laboral les va a pedir organizar eventos de ambos aspectos (GVD-O6). La educación virtual en su calidad de permitir un mayor acceso a los procesos formativos abre las puertas para que más personas de diversas condiciones sociales, culturales, económicas y políticas nos vinculemos a un programa de formación posgradual que favorecen nuestro desarrollo social (N-EM10-ALO).

Finalmente, reconocen que la virtualidad y la realidad no están separadas, sino que más bien se complementan.

El mundo está avanzando y en cualquier elemento de la vida que tú tomes está la tecnología, está la mediación, está el avance virtual en cualquier cosa (GVD-O5).

Mira las monedas virtuales, mira el dinero virtual ¡el dinero virtual es real! Tienes que trabajar duro y tienes que trabajar en la vida real, duro. Y para que estos muchachos en la maestría virtual me rindan Ellos tienen que estudiar en la vida real, ellos tienen que leer en la vida real y ellos Tienen que elaborar y estructurar en la vida real es que el medio es el virtual pero la vida continúa y lo que estamos usando es un medio (E-DM1-JRMG).

Lo anterior permite reafirmar que, aunque existan diversas opiniones acerca de que la virtualidad es sinónimo de algo irreal, en el proceso de construcción de sentidos y significados sobre este ítem, los actores de la región tienen su vida académica en escenarios virtuales de aprendizaje,

aunque esta solo sea una dimensión de su vida diaria; es decir, tienen sus procesos de vida, aunque los académicos, en cierta medida, se presentan de manera virtual.

Así como es importante resaltar que la trayectoria académica alude a los procesos vividos en relación con la academia, dentro de esas trayectorias es posible analizar las prácticas investigativas de los actores de la región.

4.4. Las prácticas investigativas en la región virtual educativa

Teniendo en cuenta que esta investigación acuña el término “Prácticas investigativas” como lo que significa investigar en educación virtual, se establece que no solo he tenido en cuenta cómo se lleva a cabo el proceso de investigación formativa (Colombia) o formación en investigación (México) sino también otros procesos que se relacionan con la producción académica de estudiantes y docentes, las didácticas utilizadas por docentes y estudiantes en las direcciones de tesis y posturas críticas de los actores de la región en procesos investigativos, entre otros.

Ahora bien, al realizar la intervención en las regiones virtual y educativa, emerge una nueva región que entrelaza y combina estas dos vertientes de la región simbólica toda vez que al hablar de prácticas investigativas se tienen en cuenta los currículos propios de la región educativa y los procesos académicos de la región virtual; es por ello que la figura 15 muestra dicha fusión/ subregión dentro de la región simbólica.

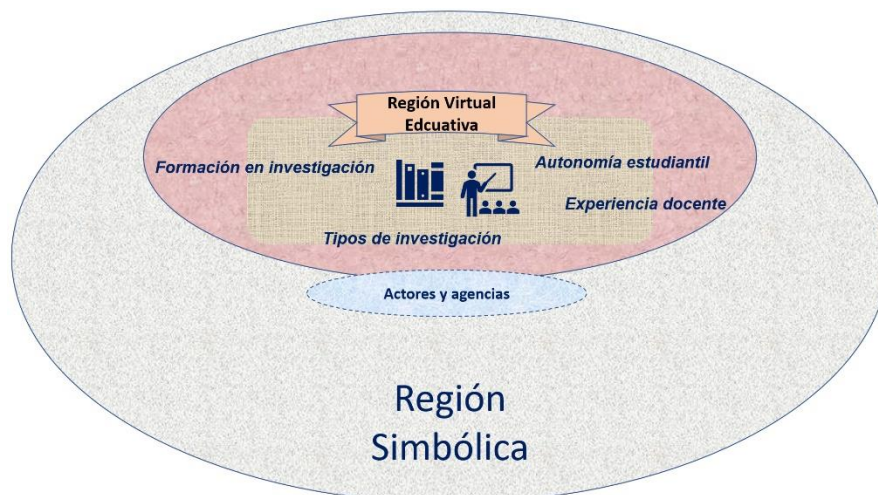


Figura 15. La región virtual educativa dentro de la región simbólica.

Nota: Creación propia

De esta manera, en este apartado tomo en cuenta cinco subcategorías relacionadas con los procesos de formación en investigación, intereses de investigación de los actores de la región, los tipos de investigación que se llevan a cabo en ambos programas, la experiencia docente y la percepción de autonomía estudiantil que tienen los actores de la región.

4.4.1. Los procesos de formación en investigación en maestrías virtuales

Como se mencionó en apartados anteriores, la investigación formativa o formación en investigación se refiere a la enseñanza a través de la investigación (Parra, 2004) cuyas características adicionales fundamentales son, de un lado, que es una investigación dirigida y orientada por un profesor; y, de otro lado, los agentes investigadores no son profesionales de la investigación, sino sujetos en formación. Al respecto de esto, vale la pena analizar estos procesos de formación en cuanto al componente de investigación de los programas, el rol del docente y el estudiante y sus percepciones sobre este proceso y la forma en que se investiga en ambientes virtuales de aprendizaje.

En primer lugar, está la descripción del componente investigativo en los programas; para ello, es necesario dar a conocer que la MGD solicita un protocolo de entrada que “va cambiando de acuerdo con la evolución de la investigación” (E-DM3-CGC). Mientras que la ME no solicita un proyecto para ingresar al programa.

Ahora bien, los dos programas tienen un componente investigativo que se desarrolla en diferentes fases; por ejemplo, la MGD tiene

Una materia inicial para desarrollar el objeto de estudio, en la número dos hacen el apartado del marco teórico y en el módulo 3 hacen la aplicación de los instrumentos metodológicos. La idea de esto es que el alumno al terminar ya tenga un documento sólido para que le asignen un director a través del comité de posgrado. Y entonces ya el director recupera un documento con un avance bastante sustancial, luego es decisión del estudiante y el docente cuando entregarán y defenderá su investigación (E-DM3-CGC).

Mientras que la ME tiene un proceso de investigación que

Se desarrolla en cuatro semestres, pero a partir del segundo semestre, ya en forma, primero, se identifica el problema y se realiza la teoría. Luego realizan el diseño de la investigación y los resultados con análisis y discusión y en cuarto se presentan productos de la investigación: artículos, ponencias, capítulos del libro libros, etc. y se sustenta la tesis (E-DC1-ESC).

Cabe destacar un aspecto muy importante que tiene que ver con las modalidades individuales o colectivas de trabajo, pues mientras que en la MGD se realizan proyectos individuales, por lo cual un tutor se encarga de un estudiante en el proceso; entre tanto, en la ME se desarrollan proyectos colectivos debido a la cantidad de estudiantes que ingresan al programa; así hay un tutor para 20 estudiantes que trabajan en colectivo en un proyecto. En ambos programas se realiza una sustentación de los proyectos terminados, la cual se lleva a cabo de manera virtual con pares evaluadores que funcionan como jurados de las tesis. Sin embargo, en la MGD, los

estudiantes tienen la oportunidad de graduarse por promedio, pero esta opción la deben contemplar bajo ciertos aspectos y características.

Teniendo en cuenta el proceso de investigación formativa, tanto docentes como estudiantes de ambos programas consideran que sí hay un ejercicio investigativo dentro de los mismos.

Creo yo que sí hay un ejercicio juicioso de investigación. Y de hecho hay un repositorio que tiene una biblioteca donde quedan todos esos trabajos de investigación, además de las publicaciones (GVD-O4).

He trabajado en equipo con 19 compañeros. Y de la mano de la tutora establecido los parámetros de investigación para poder llegar a conclusiones (N-EC12-HABR).

En ese orden de ideas, cabe conocer el rol del docente en este proceso, por lo que, en su mayoría, tanto en la MGD como en la ME coinciden en que orientan a los estudiantes acerca de cómo se elabora un planteamiento de problema, cómo se hace una pregunta de investigación, después cómo se elabora un marco teórico, qué elementos se deben tener, que antecedentes, qué proyecciones o impactos se buscan con la investigación, luego la metodología y los resultados. Esto deja ver que la idea de investigación de la mayoría de los docentes se relaciona con los parámetros establecidos en los currículos y en general, en las rutas de formación en investigación de los sistemas educativos en cuanto a educación superior.

No obstante, hay algunos profesores que sienten que su aporte va más allá de lo establecido en los programas

Soy observador, soy crítico, me encanta leer, aportar y de acuerdo con las nuevas políticas de la maestría yo sería un co-investigador junto a mis estudiantes (GVD-O2).

Yo mismo enseñando voy aprendiendo más cosas porque mientras más simple quieres que sea pues como que vas resolviendo estas preguntas que no sabías que tenías, entonces sí tengo por ahí unos materiales de investigación para investigadores nuevos o no tanto, O para quienes se están formando en investigación, para quienes les

interese, en mi caso, como la materia lo pide, sin embargo, no todos tienen que hacer investigación (GVD-O6).

O incluso de lo que significa formar para investigar

La idea no es formar a un investigador o una investigadora, es que los estudiantes, de manera inconsciente se apasionen por la investigación ...que puedan desarrollar este gusto, este placer, o por lo menos ese interés por investigar, llevar más allá... Un proceso crítico, reflexivo, de desarrollo de habilidades, de crecimiento superior como el pensamiento crítico (GVD-O4).

Esto debido a que piensan que los estudiantes no gustan de investigar por muchas razones, entre ellas “porque ya está estigmatizado. Para muchos estudiantes, metodología de investigación es sinónimo de estar leyendo todo el día todos los días aprendiéndose autores, discutiendo, analizando, haciendo tareas” (GVD-O3). “Hay estudiantes que ingresan pensando que como la maestría en es profundización no deben investigar, que solo van a ver materias, entonces cuando se encuentran con Investigación Aplicada, sufren” (GVD-O1).

A pesar de ello, los estudiantes deben llevar un proceso que los guía en el camino de la investigación formativa. Esto hace que los estudiantes sostengan que su rol en investigación es activo, especialmente los estudiantes de la ME ya que afirman

Nosotros tenemos que poner el contexto, la población, solicitar los permisos para realizar el trabajo de campo, trabajar conjuntamente en una misma investigación, entonces somos agentes activos en la investigación (N-EC1-HABR).

Si yo no soy actor en mi propio proceso investigativo no puede ser nadie más, es mi investigación (N-EC9-LGP).

De igual manera, piensan los estudiantes de la MGD “Si yo desarrollo mi propio proyecto, es obvio que mi rol es activo en este proceso” (N-EM5-ACR). “Yo considero que hago lo que debo hacer de acuerdo con las actividades de entrega de la plataforma, así, entrego a tiempo lo que toque

entregar y en las reuniones con el tutor hago lo que me dice” (N-EM6-LLFZ). Sin embargo, los docentes no afirman lo mismo puesto que consideran que los estudiantes “siguen instrucciones sobre cómo investigar, también preguntan y esperan respuestas inmediatas a sus inquietudes” (GVD-O1).

Desafortunadamente, el programa se ha vuelto algo tan masivo que estos procesos de investigación se están convirtiendo en una fábrica de graduarse. Y se deterioran todos los procesos, los académicos, los de investigación, los de práctica profesional o social, como se llama en las grandes dimensiones de la de la educación universitaria y la profundización académica (GVD-O7).

Por lo anterior, algunos docentes afirman que a los estudiantes les hace falta tener bases de investigación cuando ingresan al programa “Aunque los estudiantes ya hicieron un pregrado y algunos habrán hecho otros posgrados, falta fortalecer los procesos de investigación porque incluso llegan ellos sin tener una muy buena formación en solo con formular un planteamiento de un problema (E-DM4DHC). Y esto se puede ser debido a que en el pregrado e incluso otras maestrías tienen diversas modalidades de grado que no incluyen investigación.

Yo pienso que graduarse haciendo tesis no debería ser opcional sino esencial y necesaria en el nivel de maestría. No digo que un proyecto práctico y un beneficio social con comunidad no sean válidos, pero yo pienso que, por el nivel de la maestría, la investigación además de útil demuestra competencias necesarias para el ejercicio profesional porque ahora en pregrado hay muchas opciones de grado, pero en las maestrías hacen tesis o hacen tesis (GVD-O2).

Al respecto, algunos estudiantes mexicanos ven una ventaja en graduarse por promedio, pues consideran que al ser “buenos estudiantes se reconoce el esfuerzo y la dedicación que tenemos para cursar la maestría” (N-EM8-VEO). “Yo pienso que hacer una tesis no necesariamente me forma como investigadora, pues yo puedo comprender las bases y luego si quiero investigar lo hago y lo aplico” (N-EM1-JRLD). Por su parte, los estudiantes colombianos no tienen opción de graduarse por promedio estudiantil, por lo que piensan que al realizar proyectos colectivos pueden tener la oportunidad

de investigar de manera rápida y efectiva, pues consideran que no pueden perder tiempo para obtener sus títulos. “personalmente, no veo problema en graduarme con un proyecto porque entre todos nos ayudamos y sustentamos y salimos en el período establecido” (N-EC1-HABR).

Ahora bien, aquellos estudiantes que se enfrentan a la formación en investigación sienten que sí se establecen una relación con este proceso. “Yo he aprendido a investigar, me gusta y lo pongo en práctica porque es algo que llama mi atención” (N-EM8-RCP).

Nosotros hacemos trabajo de campo, después de formular un problema, unos objetivos y buscar teoría al respecto. Luego obtenemos resultados y los analizamos y sacamos conclusiones, eso es un proceso de investigación y lo tenemos claro, no importa si lo hacemos individual o de manera colectiva (N-EC10-CNC).

Con respecto a la diferencia entre las maestrías con énfasis en investigación y énfasis en profundización, hay docentes que sostienen que no ven diferencias en este eje y que además representa una ventaja el hecho de profundizar en alguna línea específica de los programas además de investigar “Los estudiantes están teniendo doble ganancia porque profundizan en una de las dos líneas que se tienen que son: procesos de enseñanza-aprendizaje o liderazgo educativo y adicional, hacen un trabajo de investigación y presentan un trabajo de investigación” (E-DC4-NHR).

La formación en investigación depende también del diseño de la investigación o el objetivo de la investigación, siempre hay un trabajo de campo donde se aplican instrumentos, pues tienen que validar y aplicar los instrumentos y obtener resultados. Así, se realiza un proceso de verdad (GVE-O7)

Ahora bien, el hecho de estudiar en modalidad virtual “no significa que el trabajo de campo se haga de la misma forma, pues los estudiantes realizan sus investigaciones en sus lugares de trabajo” (GVD-O8). En algunas ocasiones, si el proyecto de investigación da para ello, hay entrevistas, observaciones o algunas técnicas que se pueden hacer de

manera virtual, pero cuando los proyectos son investigación-acción se hacen en campo.

En este orden de ideas, hay algunos intereses de investigación en las dos maestrías de acuerdo con los ejes de exploración de las mismas. De un lado, en la ME “hay sublíneas de investigación relacionadas con gestión curricular, liderazgo educativo, autorregulación del aprendizaje, evaluación y tecnología aplicada a ambientes de aprendizaje” (E-DC3-MCM). Entre tanto, en la MGD “las líneas de investigación son gestión social, gestión pública y gestión de negocios” (E-DM3-CGC). Ahora bien, los principales temas de investigación en la ME son en su mayoría “investigación-acción, intervenciones educativas, ahora se ha incrementado investigación documental; en su mayoría son cualitativas, aunque hay algunas cuantitativas que son muy interesantes” (GVD-O2). Y aunque hay 7 sublíneas, por lo general, las que más tienen salida son “autorregulación del aprendizaje, modelos de acompañamiento, TIC en educación y liderazgo educativo” (E-DC3-NHR).

De acuerdo con lo anterior, es importante reconocer que, los estudiantes de ambos programas consideran que sí realizan investigación toda vez que siguen las pautas para su desarrollo: plantean un problema de investigación, formulan objetivos, consultan teoría al respecto, siguen un diseño metodológico, obtienen resultados, los analizan y sacan conclusiones sobre la investigación realizada. Además, consideran que el hecho de investigar en un contexto laboral o cercano a sus necesidades contribuye a su formación.

Esto concuerda con los supuestos de Eduardo Vizer (2005) sobre construcción de sentidos cuando afirma que la existencia de los «dominios ontológicos» se manifiesta como construcciones institucionales y discursivas, constituidas a lo largo de los años y de la historia pues, el hecho de que en los programas de maestría confluyan distintas experiencias y formas de ver la investigación, genera unos dominios ontológicos, en donde se construye o descubre de distintas maneras el ser individual y colectivo.

De otra parte, los docentes en ambos programas tienen discursos divididos sobre el proceso investigativo que los estudiantes llevan a cabo, pues si bien, algunos consideran que sí se forman en investigación, otros consideran lo contrario. Esto se debe a que a pesar de que los estudiantes siguen pautas de investigación, no poseen un sentido crítico para realizarla por sus propios medios y sin el acompañamiento de los tutores sería un proceso difícil de llevar a cabo; no obstante, en la formación en investigación, tanto tutor como tutorado tienen un papel preponderante en este proceso; por lo cual no es preciso argumentar la carga de la investigación solo en uno de los actores.

4.4.2. Intereses en investigación de docentes y estudiantes de maestrías virtuales

Los intereses de investigación de los actores de la región se relacionan, entre otros factores, con las labores de investigación que desempeñan los docentes y los estudiantes, los criterios de obligación o voluntad para realizar productos académicos de difusión y las conformidades o inconformidades de realización de la investigación. En primer lugar, los docentes de México y Colombia tienen experiencia en dirección de tesis, monografías y proyectos de grado en diferentes niveles educativos.

De igual manera, han realizado publicaciones académicas relacionadas con sus disciplinas, han participado en eventos como coloquios, conferencias, congresos y pertenecen a diferentes grupos de investigación reconocidos en cada uno de los países “Yo he dirigido trabajos de grado, también he desarrollado algunas versiones de coloquios de investigación, grupos de estudio, también escribo y publico artículos de esas investigaciones” (GVD-O2). “Pertenezco a una red de investigación que se llama “Avanzaciencia” y a la red Centro de pensamiento complejo, son entidades privadas que me han permitido participar en coloquios y

actividades académicas” (GVD-O5). “Pertenezco a un grupo de investigación conformado por docentes de la maestría” (GVD-O1).

Estoy participando en la red Connait, ahorita estoy como colaborador de un cuerpo académico en mi facultad, donde estudié con publicaciones respectivas a turismo y gastro y aparte, pertenezco a esta red de académicos de calidad que están certificados por el Consejo Nacional para la calidad de la educación turística, el CONACYT de calidad en el país (GVD-O8).

Pertenezco al Consejo mexicano de Investigación educativa. También formo parte del Grupo reformas y contrarreformas educativas para nuestra América, del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (GVD-O3).

Por su parte, los estudiantes de la ME, además de realizar su proyecto de grado, deben publicar algún producto de su investigación en algún escenario académico, puede ser un artículo en revistas de investigación, una participación como ponente en un congreso o webinar, dependiendo de las afinidades del estudiante; entre tanto, los estudiantes de MGD no realizan este tipo de difusiones como un requisito indispensable de graduación “Nosotros tenemos tres semestres donde debemos hacer investigación, que en últimas son solo dos porque el cuarto semestre es para escribir un artículo o preparar una ponencia para podernos graduar” (N-EC9-LGP). “Nosotros no tenemos la obligatoriedad de escribir algo diferente a la tesis, si queremos hacerlo después, lo hacemos” (N-EM8-VEO).

Al respecto de las publicaciones, los docentes de los dos programas piensan que es importante difundir sus productos por diversas razones.

“La universidad tiene unos incentivos para los docentes e investigadores. Entonces si se escriben artículos o participas en ponencias, dependiendo de la categoría en que se encuentren te van a dar una remuneración económica. Ellos también apoyan la participación de los estudiantes mediante su producto de difusión (GVD-O4).

En este aspecto hay quienes se dedican a formar empresa, pero tienen que aplicar investigación. De todas formas, no puede haber empresas que no apliquen investigación y si no lo está haciendo, pues están perdiendo clientes. En el aspecto gastronómico, si no aplican

investigación, no se actualizan, entonces no van a estar a La Vanguardia de la cocina y la organización cultural. Bueno, en lo personal yo considero que no puedes vivir sin investigar. El simple hecho de investigar a lo mejor no una investigación académica, pero sí una investigación aplicada a sus vidas. A lo mejor no plantean hipótesis, no son como protocolarios, pero sí les queda la base de la investigación (DM1-RMG)

Sin embargo, algunos docentes colombianos afirman que realizan publicaciones o difusiones de sus investigaciones porque está contemplado dentro de su plan de trabajo y deben cumplir con él. “Yo debo responder por unas horas destinadas a investigación en el programa, aparte de los cursos que me son asignados y las actividades que debo realizar en ellos” (GVD-O1). “Nosotros no tenemos esa obligatoriedad, pero sí publicamos, sobre todo quienes estamos interesados en tener una plaza en el SIN” (GVD-O8). Esto puede significar que los docentes escriben por voluntad, por obligación o por necesidades académicas, lo cual puede generar conformidades o inconformidades en el quehacer docente o investigativo.

Significa la vocación científica, volverse a colocar en el tema de la ética en investigación, qué tanto las instituciones de educación superior públicas y privadas de México y de Colombia están velando por eso, por esa ética no por el cuidar, por el desarrollo de estos valores dentro de la ciencia. GVD-O1.

Por ejemplo, ahora nos están poniendo a hacer unos cursos adicionales que no estaban en nuestro plan de trabajo y entonces eso solo se remite a quitar horas. Entonces ahora solo hay tres horas de investigación, pero con ese tiempo, realmente no se puede hacer nada, no alcanza el tiempo para el análisis, ni siquiera para abordar un tema de investigación, para revisar bien los soportes teóricos. No creo que haya una investigación con rigurosidad académica para hacerlo, además tenemos bastantes estudiantes para dirigir, entre 15 y 20 por proyecto (GVD-O2).

De esta manera, los intereses de investigación de los docentes y los estudiantes se relacionan bien con su vocación o con la obligación para realizarla. A la luz de Eduardo Vizer (2005), estos intereses de investigación de los docentes se conjugan en consonancia con la primera dimensión que

propone el autor en el proceso de construcción de sentidos y que se refiere a *Prácticas y acciones instrumentales*, entendidas como un conjunto de “técnicas asociadas a la producción y la transformación de los recursos necesarios para el funcionamiento de un sistema, una comunidad u organización social” (p. 8). El hecho de que los docentes y los estudiantes realicen diferentes prácticas de investigación bien sea por continuar con un proceso académico o por cumplir con requisitos institucionales permite la continuidad del funcionamiento del sistema en el que están inmersos independientemente de su sentir al realizarlas.

4.4.3. La percepción sobre autonomía estudiantil desde el punto de vista de estudiantes y docentes

Hablar de autonomía significa abordar el concepto desde su complejidad pues, si bien toda definición es arbitraria y relativa al contexto de su elaboración, lo esencial es comprender la relación y coincidencia entre el concepto a definir y el contexto donde se desarrolla. De un lado, ser autónomo significa tener la capacidad para darse normas a uno mismo sin influencia de presiones externas o internas (Muñoz, 1984); de otro, la autonomía se refiere a la capacidad no solo de imponerse reglas sino también de ser capaz de pensar por sí mismo en un sentido crítico, teniendo en cuenta diferentes ámbitos (Moreno *et al.* 2007).

En este sentido, los estudiantes de los dos programas consideran que son autónomos en el proceso de aprendizaje porque están al tanto de las actividades a entregar “Nosotros somos autónomos, por nuestros propios medios realizamos las actividades propuestas, leemos, escribimos mensajes a las docentes, discutimos entre nosotros y entregamos a tiempo lo que toca realizar” (N-EC7-FSR). De igual manera, algunos estudiantes piensan que para estudiar de manera virtual es necesario conocer sobre autonomía para llevar a cabo el proceso de aprendizaje.

Yo considero que si queremos estudiar de manera virtual debemos entender lo que es la autonomía estudiantil, es importante saber qué se entregará, dar un recorrido por la plataforma, preguntar cuando no se sabe algo, sin pena, sin problema porque los profesores están también para aclarar dudas y no estamos exentos de tenerlas. (N-EM8-PRF).

Esto último deja entredicho la contradicción entre la autonomía del estudiante y la reclamación para que haya un docente que aclare sus dudas; en este sentido, el concepto de autonomía está sostenido en el cumplimiento de las actividades; es decir, en el concepto de Muñoz (1984) sobre regular las propias normas que para este caso se relacionan con los tiempos de entrega y la asistencia a clases sincrónicas. De otro lado, hay estudiantes ven la autonomía como un acto que surge de

la disciplina por parte del estudiante y la responsabilidad del docente de que se logre establecer tanto horarios como estrategias autónomas que promueven hábitos de estudio constante en el estudiante, alcanzando un ritmo adecuado de aprendizaje, que hacen que el estudiante virtual sea un ejemplo para lograr sus metas y promover el desarrollo social de las comunidades, al reconocer que se pueden alcanzar metas que motivan la enseñanza (N-EC2-YSOD).

En la interpretación de esta afirmación, es preciso aclarar que, aunque se hable de autonomía, hay una exigencia del estudiante hacia el docente para que este último sea quien le de las bases de la autonomía que lo hará un ejemplo de vida. Esto, de nuevo concuerda con el supuesto de formación de sentidos propuesto por Vizer (2005) que se refiere a la existencia de construcciones institucionales y discursivas, constituidas a lo largo de los años y de la historia, toda vez que en la historia de la educación virtual se habla con mucha seguridad de la autonomía estudiantil convirtiéndose en un discurso global acerca de las ventajas de esta modalidad de educación.

No obstante, toda vivencia personal, las interpretaciones y subjetividades de los educandos, debe permear a sus procesos de aprendizaje hasta el punto de ser el mismo dinamizador de cambio y/o transformación frente a la construcción de un proceso y

acercamiento educativo con la educación superior virtual, el cual será, visto como el pilar o sustento de un aprendizaje que a su vez apunta a unos elementos claves de cambio, así como las relaciones comunicativas, en pro de acercar e interconectar con otras personas, constantes y variables que abran paso a un programa de desarrollo o método de aprendizaje que motiven. (N-EM2-YSOD).

Ahora bien, desde la perspectiva de los docentes, el concepto de autonomía estudiantil difiere del concepto que tienen los estudiantes, pues aseguran que ellos pueden ser disciplinados en las entregas de sus actividades, pero carecen de un sentido crítico en el proceso de aprendizaje “Generalmente, los estudiantes son disciplinados, asisten a clase, hacen sus actividades a tiempo, pero antes de eso preguntan muchas veces por correo qué es lo que tienen que entregar aunque está explícito en detalle en la plataforma” (E-DC1-ESC). Esto ha llevado muchas veces a que los docentes se vean en la obligación o necesidad de repetir la actividad a entregar en la plataforma por correo, por mensajería y hasta por grupos de whatsapp a fin de que realicen la entrega.

El primer año que ingresé a la maestría como tutor de estudiantes, cometí el error de agregarlos a un grupo de whatsapp, sí, fue un grave error, las entregas de actividades debían realizarse los domingos antes de la media noche y estaban el viernes, sábado y domingo a las 9:00 p.m. preguntando cómo subir la tarea, en qué formato, cómo eran las instrucciones, que no podían ingresar a la plataforma.... Era desgastante (GVD-O1).

De igual manera, hay docentes que consideran que, si los estudiantes son autónomos, deben ser también críticos, deben comprender las instrucciones y proponer ideas en su propio aprendizaje, más aún cuando se trata de investigación, pues en algunas ocasiones los estudiantes no solicitan aclarar sus dudas durante los encuentros sincrónicos sino durante la semana a través de correos o mensajes

En virtualidad es posible que un estudiante no se sienta en suficiente confianza para preguntar dos o tres veces. Entonces escriben durante la semana para aclarar lo que no preguntaron en la clase (GVD-O2).

No obstante, hay también docentes que piensan que sí tienen estudiantes autónomos en el sentido crítico de la expresión, estudiantes que pueden sacar adelante sus tesis solos casi sin ayuda del tutor, pero estos casos son más pocos que los otros. “He tenido estudiantes que además de hacer sus actividades, proponen, ayudan a los demás y son casi mi mano derecha en este proceso” (E-DC2-ESC). “He tenido estudiantes críticos, que han tenido muchos méritos para salir adelante y lo logran gracias a su constancia, disciplina y sentido crítico del esfuerzo. (E-DM3-CGC).

En cuanto al proceso de investigación, algunos docentes piensan que los estudiantes son “autónomos programados” porque su autonomía en el aprendizaje está basada en un conjunto de actividades programadas que deben cumplir de acuerdo con lo que dice el instructivo que se debe hacer “La pregunta es ¿De qué autonomía estamos hablando?, yo la llamaría una autonomía programada que no llega ni siquiera al nivel de inteligencia artificial sino al de robótica” (GVD-O3). De esta forma, el concepto de autonomía estudiantil que se ha formado en los docentes se relaciona con el de Moreno *et al.* (2007) que promueve la capacidad de pensar por sí mismo en un sentido crítico, teniendo en cuenta diferentes ámbitos.

En este sentido, el concepto de autonomía se confunde con la disciplina en el proceso de educación y esta disciplina depende del tiempo de entrega de actividades. Esto desmitifica los postulados sobre educación virtual que promulga la autonomía estudiantil como una de sus principales banderas, toda vez que esa autonomía se refiere a la disciplina y la responsabilidad de realizar entregas a tiempo, asistir a clases, responder foros y cumplir en tiempo y forma con lo que se encuentre programado en la plataforma.

En este punto es interesante analizar cómo se percibe cada actor de la región a sí mismo en lo que respecta a la autonomía; según Alfred Schütz, la dimensión de la relevancia consiste en cómo los individuos atribuyen importancia o significado a las situaciones y objetos en su entorno social; en este caso, a la forma en que se identifican o no como seres autónomos.

Schütz sostiene que la relevancia es subjetiva y se basa en las experiencias y conocimientos del individuo. Cada persona le otorga relevancia a diferentes aspectos y elementos de su vida cotidiana, dependiendo de sus intereses, valores y contexto social. La relevancia se construye a través de la interacción social y el intercambio de significados compartidos. Los individuos internalizan las normas y valores de su entorno, lo que influye en cómo perciben y valoran las distintas situaciones; esto explica por qué los estudiantes se identifican como seres autónomos y porque los docentes piensan lo contrario.

4.5. Entre la virtualidad y la vida cotidiana de los actores de la región simbólica

Teniendo en cuenta que la vida cotidiana hace parte del sentido que se le otorga a diferentes momentos de la vida (Cuéllar, 2009), esta categoría la analizo de acuerdo con los espacios que viven los actores de la región vistos no solo como estudiantes y docentes de maestrías virtuales en México y Colombia sino como ciudadanos comunes y corrientes con experiencias dignas de ser estudiadas como un marco de referencia genuino para el crecimiento personal y social de cualquier ser humano. Estas experiencias logran recapitular los tipos de vida que forman el entorno propicio en el que fluye la misma en las diferentes dimensiones que la conforman.

La figura 17 muestra el lugar que ocupan los espacios de vida cotidiana y los actores dentro de la región simbólica “Educación virtual y vida cotidiana” en esta primera fase de análisis.

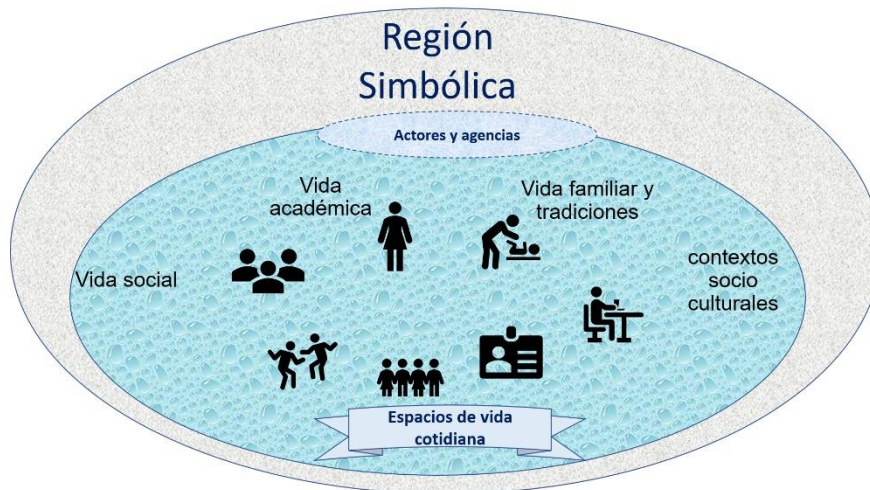


Figura 16. Actores de la región en los espacios de vida cotidiana.

Nota: Creación propia

Por tanto, al hablar de la vida cotidiana de los actores de la región simbólica se encontró; de una parte, el análisis relacionado con los docentes y los estudiantes en su vida social, académica y familiar; y, de otra parte, la relación entre los actores como una sola figura de agentes que comparten la educación virtual y transcurren en el día a día de la cotidianidad.

De esta manera, esta categoría la analizo teniendo en cuenta los postulados de Hortensia Cuéllar, Peter Berger y Thomas Luckmann sobre la filosofía de la vida cotidiana como marco de referencia en la búsqueda del sentido de la vida, diferenciándolo de los modelos de vida que proponen el logro de una vida feliz en otras disposiciones de la existencia humana (Cuellar, 2009). Para ello, ubico cuatro dimensiones de la vida cotidiana; a saber: i) la relación entre la virtualidad y la vida cotidiana ii) el papel de la familia en la cotidianidad; iii) los contextos socio culturales de los investigadores en México y Colombia; y, iv) la nueva cotidianidad del siglo XXI.

4.5.1. La relación entre la virtualidad y la vida social de los actores de la región

En los resultados obtenidos de las entrevistas a los docentes en esta subcategoría de análisis, se evidencian sentimientos encontrados frente a lo que significa tener una vida social que fluya de manera espontánea y corriente y que se relacionen con sus actividades académicas y las tareas propuestas en este ámbito; de un lado, hay docentes que afirman que manejan sus tiempos de manera adecuada, duermen ocho horas, tienen vida social, personal, profesional y trabajan en las horas que son laborables (E-DC3-MCM); lo cual significa que el transcurso de la cotidianidad fluye tranquila y azarosamente dentro de sus quehaceres como docente. Así mismo, afirman que tienen el tiempo suficiente para disfrutar de salidas y de su vida “Yo trabajo normalmente y tengo tiempo para salir y disfrutar mi vida normalmente. Yo vivo mi vida social normal, no puedo decir que la virtualidad me quita tiempo, ni tampoco el programa en donde estoy” (E-DC3-MCM).

De igual manera, expresan que el hecho de ser docente virtual les permite realizar actividades que no serían fáciles de llevar a cabo si no fuese porque este hecho les permite ahorrar tiempo.

Enseñar de manera virtual favorece el tener cosas personales que hacer como cuestiones de citas médicas, algunas diligencias que pronto uno no puede hacer desde casa y tenga que ir a una oficina o a un banco, etc., trabajar a distancia favorece mucho las posibilidades de organizar el tiempo de otras maneras (E-DC1-ESC).

Lo anterior significa que ser docente virtual facilita realizar actividades que tal vez no se realizarían si tuviera que cumplir con un tiempo establecido para asistir a clase de manera presencial; en ese orden de ideas, el tiempo se optimiza de manera constante “Yo me reúno con mis amigos los fines de semana, pero eso igual lo haría si tuviera un trabajo presencial” (E-DC4-NHR). No obstante, hay docentes que afirman que su vida social se ha visto

afectada por las exigencias académicas debido al hecho de adquirir un nuevo trabajo para cumplir con las necesidades de su vida cotidiana.

Bueno, los que no tienen contacto con este medio, piensan que ser docente virtual es relajado, que no trabajo mucho, pero los que trabajan conmigo sabemos lo que implica; las preparaciones de clase, la organización de un ejercicio, la estructuración de un proceso académico, la evaluación, los planes de mejora a futuro, la elaboración curricular, etc. (E-DC2-JCG).

En palabras de Cuellar (2009) este tipo de pensamiento es profundamente humano toda vez que tiene una vertiente social indiscutible que se relaciona con la saturación de actividades para subsistir en sociedad.

Por su parte, la mayoría de los docentes mexicanos afirman que su vida social no se ha visto afectada con la labor de docente virtual toda vez que siguen asumiendo sus roles con tranquilidad.

Yo tengo mi vida social muy normal, la verdad es que ser docente virtual no me quita tiempo para vivir ni para compartir con los amigos, yo soy una persona que ama la tecnología y me acoplo muy bien a ella, entonces no es problema compartir con los amigos, la familia, salir, rumbear, nada de eso se ve intervenido por el hecho de ser profesor virtual (E-DM1-JRMG).

De igual manera, afirman que a pesar de que deben hacer asesorías los sábados en la tarde y los domingos, siempre tienen tiempo para asistir a reuniones sociales e incluso ser anfitriones de las mismas “no me puedo quejar de que sea algo difícil o que la virtualidad me quitó mi vida social. Tenía menos vida social cuando era docente presencial porque tenía que desplazarme y gastar tiempo de un lugar a otro” (E-DM3-CGC).

No obstante, a pesar de que hay docentes que no se ven afectados en su vida social, también hay otros que requieren organizar sus actividades con antelación para distribuir su tiempo de manera adecuada entre las actividades académicas y las sociales “yo tengo que distribuir mi tiempo muy bien para saber en qué momento debo dedicarme un fin de semana a calificar o a trabajar en algún proyecto o en qué tiempo puedo salir a hacer vida social porque las dos no se pueden combinar” (E-DM2-LAA).

llego a mi casa y entonces hago un pequeño descanso antes de empezar a enfrentar el trabajo virtual, la calificación de actividades, la valoración de intervenciones en los foros. Y todos elementos del plan de trabajo que me han estructurado para un período de un año. Entonces yo soy esposo y padre de familia., por lo cual debo organizar muy bien mi tiempo para que no se mezclen las actividades del trabajo con las dinámicas familiares (E-DC2-JCG)

Al realizar un análisis entre lo que viven los docentes colombianos y mexicanos, se puede observar que ambos son conscientes de que los horarios establecidos para trabajar en las plataformas deben ser asincrónicos teniendo en cuenta que sus estudiantes trabajan y estudian simultáneamente, en su mayoría organizan las sesiones o encuentros con los estudiantes en horas de la noche o los fines de semana a fin de atender sus necesidades. Sin embargo, su vida social transcurre con normalidad. Esto concuerda con los postulados de Berger y Luckmann (1967,1993) cuando afirman que “la vida cotidiana implica un mundo ordenado mediante significados compartidos por la comunidad” (p. 61), pues es notable que todos comparten la idea de organizar tiempos académicos y laborales para construir su ser social.

Ahora bien, en consonancia con Berger y Luckman, el hecho de acomodarse o no a que la virtualidad forme parte de la cotidianidad, es lo que Alfred Schütz denomina “la dimensión del constante fluir y cambio de sentido” toda vez que el sentido que se otorga a las situaciones y eventos sociales está determinado por el contexto; es decir, el significado de algo puede cambiar dependiendo de las circunstancias y las interacciones sociales. De una parte, cada persona construye su propio sentido según sus experiencias y perspectivas; pero también desde un punto de vista intersubjetivo se construyen sentidos comunes y compartidos en donde los juicios y significados pueden transformarse a medida que se obtiene nueva información o experimentamos diferentes situaciones.

Por su parte, Anthony Giddens postula que estos comportamientos obedecen a la dimensión del sentido relacionada con la conciencia práctica

que implica la capacidad de evaluar y ajustar las acciones en función de la situación en la que se encuentren los sujetos y el reconocimiento de las normas y convenciones sociales y el contexto para adaptar el comportamiento de manera adecuada.

De otra parte, en oposición a lo establecido en las entrevistas a los docentes, el grupo virtual de discusión entre docentes colombianos y mexicanos resaltó que existe cierto inconformismo por parte de algunos docentes colombianos con respecto a su “carga laboral” mientras que los docentes mexicanos asienten que la “asignación académica” no es tan pesada; por lo tanto, no constituye una carga. “Tengo una carga laboral de 48 horas semanales entre las cuales debo hacer clase a cuatro grupos, calificar semanalmente, reportar casos de estudiantes en riesgo, cargar evidencias de mi trabajo a un drive y realizar producción intelectual” (GVD-O3).

Por su parte, en la misma discusión, un docente mexicano asintió que su asignación académica es flexible y que el tiempo de ejecución de la misma depende solo de él, y; por lo tanto, no ve su trabajo como una carga sino como una asignación más en su quehacer como docente (GVD-O4).

Existe entonces, la sensación -de una parte- de que para algunos docentes la “asignación académica” se convierte en una carga para quienes se sienten agobiados con la cantidad de actividades por las que deben responder

Pues no se trata de estar equivocado o no, usted pertenece a un programa donde se le asignan pocos estudiantes, a mí no, y eso sí marca la diferencia, el día que usted trabaje en un programa donde tenga que dirigir cuatro tesis con 80 estudiantes me cuenta si no se siente desgastado...aunque sea feliz (GVD-O1).

y, de otra parte, la contraposición a esta sensación.

Pues yo no creo que por ser docente virtual la vida sea un completo desastre, si bien yo no trabajo en un programa gigantesco, también debo reconocer que mi aporte al mismo no está perdido, así que no concuerdo con lo que dice el doctor al respecto de perder la vida por

ser docente, creería entonces que está en el lugar equivocado (GVD-O8).

Con estas afirmaciones se evidencia lo que expresa Cuéllar (2009) en cuanto a los aspectos de la vida cotidiana que tienen que ver con las realidades que pueden resultar irrelevantes o incomprensibles para algunos, pero completamente existenciales para otros porque “la actividad productiva y la vida doméstica se valoran como hechos centrales de nuestro bienestar” (p.49). Un paradigma que entiende que vale la pena vivir la vida en un ámbito existencial que no sea la vida normal.

Ahora bien, es innegable que, tanto para los docentes mexicanos como los colombianos, la vida familiar se ve afectada, sobre todo por las dinámicas establecidas en la educación virtual, toda vez que deben también adaptarse a los horarios laborales de sus estudiantes, como se puede apreciar en el siguiente párrafo.

“Hay cambios de pronto porque atiendo estudiantes en horas de la noche porque ellos trabajan la mañana, pero trato de cumplir con un horario del normal de las que está asignado para mí, para el desempeño de mi labor docente” (E-DC3-MCM).

“Yo había destinado unos horarios para atender a los estudiantes, pero ellos trabajan en los horarios que me había propuesto” (E-DM4-DHC),

“Yo tengo codificado mi teléfono con todas las plataformas necesarias, en específico el correo electrónico institucional, lo tengo instalado mi cuenta en *gmail* en la aplicación, entonces en tiempo real puedo contestar cualquier situación que tenga algún alumno” (E-DM1-JRMG).

Estas afirmaciones cobran sentido de acuerdo con Berger y Lugmann cuando afirman que la realidad se define como una cualidad propia de los fenómenos que se reconocen como independientes de la propia volición. Sin embargo, la vida académica de los docentes transcurre en el diario vivir aportando al programa al que pertenecen

También nos permite participar en diferentes escenarios académicos como investigadores... el hecho de no tener que trasladarnos a un lugar de trabajo nos abre posibilidades de ahorrar tiempo y dinero en desplazamientos y hoy en día el tiempo es oro (E-DC1-ESC).

A mí me tocó coordinar la creación de la maestría, ver el contenido de las materias, el desarrollo que se requería en el Estado, las líneas de investigación, etc. Entonces me tocó ser parte del cuerpo académico para la propuesta del contenido, su registro y demás (E-DM3-CGC).

Esto deja ver que, aunque la vida académica influye directamente en la vida social de los docentes, hay mucho trabajo en este espacio vital que no debe ser ignorado o subestimado porque al hacerlo, se pierden momentos valiosos en ambas dimensiones de realización personal, apertura social, trabajo colaborativo, servicio y reconocimiento a los demás. Este tipo de aportes al programa en el que laboran los docentes tanto de México como de Colombia tienen que ver con lo que Berger y Luckmann afirman sobre el conocimiento que es concebido como la certidumbre de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas; lo cual significa que los aportes de los docentes constituyen una construcción colectiva de conocimiento.

En cuanto a las narrativas de los estudiantes se pudo evidenciar que en algunos su vida social y académica también está ligada al trabajo de la educación virtual; hay estudiantes que afirman que sus trabajos o su familia no les permite hacerse cargo de las actividades propuestas en sus programas; por lo cual es necesario disponer de los fines de semana para adelantar dichas actividades.

luego de llegar a mi casa después del trabajo debo atender a mi familia, tengo muy claro que no puedo organizar nada de la universidad porque tengo dos hijos pequeños que demandan tiempo, entonces la universidad queda para el fin de semana (N-EC4-AGA).

Por mi parte, mi vida social comienza a las 9:00 pm, momento en que llego a mi casa a ver televisión o hacer algo diferente a trabajar, generalmente dedico algunos días de la semana a realizar actividades

de la maestría en las noches, pero por lo general, lo hago el fin de semana (N-EM10-ALO).

Para otros, su vida social transcurre de manera normal teniendo en cuenta que organizan sus horarios y sus actividades para lograr tener provecho de su tiempo.

“Yo decidí estudiar de manera virtual por la facilidad que me ofrece este tipo de estudio, yo soy ama de casa, pero aprovecho para estudiar mientras mis hijos crecen, así que organizo mi tiempo para estudiar en los horarios de escuela de mis hijos” (N-EM8-VEO).

“yo ya sé que tengo clase los miércoles en la noche, así que ese día mi familia sabe que no debe interrumpirme en la hora y media que estaré allí, el resto de la semana me pueden decir lo que sea, pero el miércoles es sagrado y ellos se deben acomodar a esa situación” (N-EC7-FDJ).

“Yo trabajo y estudio a la vez, pero también soy esposa y madre, entonces si no organizo mi horario, todo es un caos; sin embargo, cada semestre organizamos los horarios con mi esposo y mis hijos y una vez listos comenzamos de nuevo la rutina semestral” (N-EC2-ASQ).

Estas afirmaciones coinciden con la dimensión que Cuellar denomina “práxica y poiética” que hace énfasis en el trabajo diario y su desarrollo que tiene múltiples facetas relacionadas tanto a los oficios y ocupaciones más simples, como los que requieren un alto grado de responsabilidad familiar y académica. Por tanto, se hace necesario destacar que, para los estudiantes mexicanos y colombianos, las vivencias personales fueron una motivación para iniciar su proceso de formación superior virtual, y pese a diferentes situaciones personales que se presentaron, decidieron bien comenzar o continuar con el proceso.

Yo volví a estudiar después de aplazar la universidad un año porque uno hace las cosas al revés, primero fui madre y luego se me ocurrió estudiar, pero la bebé requería mucho tiempo y no podía asumir un trabajo, estudiar y cuidar de ella a la vez, así que decidí aplazar la universidad, en orden de prioridades (N-EC9-LGP).

Yo lo pensé dos veces para comenzar este proceso, pues nunca había hecho algo virtual y uno a los 50 años se lo piensa, no solo por lo virtual sino por volver a estudiar, pero no me dejé de mi cabeza y decidí comenzar y me ha gustado mucho porque me llena de energía saber que le pude a la tecnología y a la cabeza (N-EM6-LLFZ).

En general, pienso que nada nos puede quedar grande, todo lo podemos hacer así nos parezca difícil y estudiar de manera virtual no es la excepción (N-EC3-FRS).

Las vivencias personales que se obtienen estudiando esta modalidad son una motivación para construir un proceso acertado a los resultados de aprendizaje que se pretenden alcanzar (N-EM4-GNM).

Para Cuellar, en el reconocimiento de lo cotidiano se comienza a forjar el futuro de las personas y se “encuentran los mejores bebederos al mundo de la educación y la cultura” (p.32); para ello, los pequeños detalles conducen a terminar la labor iniciada para otorgar competencias específicas a los actores y son fuentes de crecimiento personal, familiar y académico.

Un hallazgo importante que tienen en común los estudiantes de maestría virtual tanto en México como en Colombia se relaciona con el miedo que enfrentaron en su mayoría para decidirse a estudiar de manera virtual; pues ello significaba enfrentar cambios en la vida cotidiana y comprender nuevas tecnologías digitales que en su mayoría desconocían, además de relacionarse de otras formas con sus compañeros y docentes; lo que para Berger y Luckmann implica un “intercambio inmediato de significados que se relacionan con las dinámicas cambiantes de la vida cotidiana con enfrentamientos a temas desconocidos y un menor grado de tipificación que en el caso de las “relaciones-ellos”, que implican a otros sujetos anónimos” (p.78).

De esta forma, en la construcción de la vida social y académica de los estudiantes se encontraron coincidencias con respecto a la falta de contacto presencial con los compañeros de estudio para poder fortalecer las relaciones sociales entre ellos y el desarrollo de las actividades propuestas en cada una de las asignaturas.

“El tiempo se ve condicionado a encuentros virtuales dependiendo de las jornadas laborales que tenemos” (N-EM1-JRLD).

Una de las cosas más difíciles para mí ha sido tener una clase sin ver a mis compañeros. Nosotros no encendemos las cámaras y sabemos que detrás de la clase hay alguien con una voz particular pero que no conocemos, y eso que tenemos encuentros semanales, pero no nos vemos; eso me genera cierta angustia, nos conocemos, pero no nos conocemos...es muy raro eso (N-EC5-SAC).

No obstante, algunos estudiantes tienen menos disponibilidad y energía que otros para relacionarse frente a frente y estipular, organizar los temas de estudio, tareas o simplemente construir nuevo conocimiento.

“A mí me es indiferente saber quiénes son mis compañeros, no tengo mucho tiempo para socializar, si me toca hacer actividades grupales, pues las hago, pero en la medida de lo posible, prefiero trabajar solo” (N-EM5-ACR).

“A veces tenemos trabajos grupales y ni así nos vemos las caras, solo nos repartimos los temas y entregamos, pero eso no me afecta” (N-EC12-MPVP).

Finalmente, en cuanto a las vivencias personales de los estudiantes es importante considerar que para los estudiantes mexicanos, el proceso de socialización con sus compañeros es limitado, pues no tienen mucho contacto entre ellos, no tienen una relación de amistad, ni de construcción de sociedad dentro del ámbito virtual; mientras que los estudiantes colombianos interactúan no solo en clase sino dentro de grupos de whatsapp que han creado para ponerse al día en contenidos, felicitarse por sus cumpleaños o contarse anécdotas entre ellos.

Un dato que considero bastante relevante en el análisis de la vida social y académica de los docentes y estudiantes tanto de México como de Colombia es que en el proceso de indagación, los docentes hablan abiertamente de su vida social fuera de los espacios académicos; es decir, hablan de su vida social con amigos, familiares, los fines de semana y/o fuera de jornadas laborales; mientras que en el discurso de los estudiantes

de ambos países no se habla de una vida cotidiana con amigos, con actividades políticas, culturales o familiares a pesar de que en la construcción de las narrativas se indagó al respecto.

Esto podría ocurrir por tres razones: i) porque los informantes estudiantes - en términos investigativos- consideran que este aspecto no está dentro de la expectativa de indagación; ii) porque realmente no consideran sus relaciones más allá del trabajo, de la familia o su estudio; o iii) es tal el nivel de carga laboral académica, familiar o física que no hay esos otros ámbitos de la vida cotidiana, o que existen pero no son considerados relevantes dentro de la narrativa de ellos; por ello, hablan de su vida social dentro de la vida académica mediada por la virtualidad.

Lo anterior, en la concepción de Berger y Luckmann significa que la realidad social de la vida cotidiana de los estudiantes “es aprehendida en un continuo de tipificaciones que se vuelven progresivamente anónimas, a medida que se alejan del aquí y del ahora, de la situación de interacción “cara a cara” (p.56). así, según los autores, los docentes y estudiantes se encuentran en el mismo eje de la vida cotidiana en cuanto a lo que respecta a la vida social y académica, pero en extremos diferentes: en un extremo estarían aquellos con los que un sujeto interactúa de forma intensa y permanente fuera del ámbito académico virtual; en el otro extremo, cabrían unos más abstractos, anónimos, que incluso pueden ser inaccesibles “cara a cara”.

En otras palabras; la interacción y la intersubjetividad son escenarios de interdependencia que implican un intercambio directo de significados, pero que determina ciertas características que permiten un mayor margen de negociación entre actores. La interacción en el entorno virtual puede generar una sensación de anonimato y una disociación entre la identidad online y la identidad offline de los estudiantes. Esto puede influir en su forma de participar en el entorno virtual, en su nivel de compromiso, en la construcción de su propia voz y en su sentido de pertenencia a la comunidad académica. Los estudiantes pueden sentirse más libres para expresarse y

explorar diferentes facetas de su identidad en el entorno virtual, lo que puede impactar en su nivel de participación y en su compromiso con el aprendizaje.

4.5.2. El papel de la familia en la cotidianidad docente y estudiantil

Dentro de los resultados relacionados con la vida cotidiana en el ámbito familiar, se observa que los docentes y estudiantes tanto en México como en Colombia diferencian los momentos que se deben o pueden dedicar a la familia y a las actividades académicas

Lo que he procurado es no mezclar, por ejemplo, redes sociales, vida personal o familiar, esta última menos que las demás porque a pesar de que no tengo hijos, mi familia (mi padre, mi madre, mi hermana) son parte de mi núcleo social al que le dedico el tiempo que se merecen y no es justo con ellos que mientras compartan tiempo conmigo yo esté en alguna actividad académica (E-DM1-JRMG).

Tengo una hija de 9 años y ella yo la recojo el colegio casi todos los días [...] y es el momento de compartir, hablar con ella para que me cuente sus cosas del colegio, sus conflictos con sus compañeros, con sus profesores, ayudarle con las tareas. Entonces, bueno, yo distribuyo mi tiempo entre el ejercicio virtual, entre las clases que tengo que dictar tres a la semana y estar con ella (E-DC2-JCG).

Estas formas de vida cotidiana se relacionan con el clima familiar al que hace referencia Cuellar (2009) donde la familia es un solo “ámbito solidario de encuentro y reconocimiento fecundo” (p.34); cuya relación con el trabajo profesional busca lograr un balance de manera que no se descuide ninguna de estas dimensiones.

Pareciera que es una constante que tanto docentes como estudiantes organicen sus funciones laborales sin que ellas intervengan en su vida familiar, bien sea porque planifican minuciosamente sus actividades o porque manejan sus tiempos adecuadamente.

Estoy libre por las tardes, ya estoy con mi hija cuando te ella tiene una tarea o algo, yo le ayudo. Y ya finalizando la noche, llega a mi esposa, le doy algo de comida, pasamos un tiempo juntos y después

entonces a dormir, y así sucesivamente, todos los días hasta el sábado. Entre sábado y domingo ya nos liberamos un poco, yo después de la clase de los sábados procuro no trabajar más y el domingo se lo dedicamos a la niña para ir a algún lado para ir a un centro comercial, para ir a pasear (N-EM8-VEO).

Mi hijo me cuestiona “¿Es que usted hasta qué hora va a salir de esa reunión, a qué hora hoy?” y, pues, yo le digo: “Yo creo que me demoro una hora y media” y a la hora y media me llama “usted dijo y mire, ya es la hora y media. Nosotros ya vamos a cenar”. Entonces es importante tener en cuenta que el tiempo para la familia y para la academia es diferente y no se puede mezclar (E-DC1-ESC).

Al respecto de estos hallazgos, Cuellar afirma que en el transitar diario entre la familia y el trabajo cotidiano se forjan los grandes ideales personales y sociales que pueden conducir al encuentro con la calidad de vida o los marcos de referencia buscados por muchos; por lo cual, la familia tiene un papel muy importante en los espacios de vida cotidiana de esta región.

En ocasiones, los sentimientos de fracaso son inevitables tanto en los docentes como en los estudiantes; sin embargo, estas situaciones contribuyen a formar un carácter de resiliencia sobre el peso que pueda tener la vida y el trabajo ordinarios para la obtención de los logros.

Antes de ser docente virtual tuve muchos inconvenientes en mi casa, estaba recién casado y mi esposa estaba enferma, tuvimos que enfrentar momentos difíciles porque no teníamos trabajo, así llegamos a la educación virtual que me permitía además de trabajar en lo que me apasiona, cuidar de mi esposa, eso me cambió la vida (E-DM2-LAA).

Personalmente he atravesado varios inconvenientes, yo vivo en un territorio bastante alejado de la ciudad. Me tocó hacer muchos sacrificios para poder continuar estudiando, pero a pesar de todo, he logrado salir adelante porque eso me va a permitir una mejor calidad de vida, porque no es lo mismo ser profesora con solo la carrera profesional que ser profesora con maestría (N-EC12-ALO).

Popayán queda como a 7 horas de acá de donde vivo; y la verdad cuando me gradué de licenciada, no quería volver a saber nada más porque me perdí muchos momentos con mi hijo, con mi familia... fue algo bastante complicado (N-EC3-FRS).

Estos actos de resiliencia o de fuerza para seguir adelante están relacionados con un saberse como familia, vista como “la comunidad establecida por la naturaleza para la convivencia de todos los días” (Berger y Luckmann, 1978, p.177), y es en esa convivencia que se tejen las entramadas de la vida diaria, el trabajo y la familia. Sin embargo, a pesar de que hay docentes y estudiantes que tienen la capacidad de administrar su tiempo laboral y familiar, también hay quienes requieren ayuda para este tipo de labores.

Al principio olvidaba entrar a la plataforma porque no tenía en cuenta los horarios, los olvidaba, me costaba darme cuenta de que, aunque estuviera de manera virtual tenía un trabajo que enfrentar y eso me trajo muchos inconvenientes con los jefes y con los estudiantes, hasta que me tocó comprender que debía organizarme para seguir adelante (E-DM4-DHC).

Yo tuve que reorganizar muchos aspectos de la familia, compromisos también con el hogar, yo tengo un hijo de 6 años que a veces también devenga a tiempo de asesoría en tareas, de acompañamiento de trabajo de jardín, de jugar con él... y también toca llegar de trabajar a leer artículos, a redactar, a participar en foros durante toda la maestría[...] es un reto bastante grande y uno en la educación, pues sale bastante agotado mental y físicamente; entonces ha sido un reto, pero le toca a uno reestructurarse, reorganizar sus tiempos, a veces hay que trasnochar, a veces toca también madrugar y sacrificar de pronto algún fin de semana o quitarle tiempo al entretenimiento o las actividades de fin de semana para para sentarse a finiquitar detalles de los de los diferentes trabajos que habría que entregar en cada una de las fechas (N-EC7-FSR).

Lo cierto es que tanto docentes como estudiantes reconocen que el ámbito familiar es importante para llevar a cabo cualquier actividad cotidiana y desempeñarse en el rol que tiene.

Considero que cursar una maestría virtual me ha ayudado mucho a organizarme con mi familia, a distribuir el tiempo de mejor manera para realizarnos como personas, construir la cultura, la civilización, la historia, ayudando a los otros. Y lo digo en plural porque este reto es familiar, no es personal porque al graduarme a quienes primero agradeceré después de Dios será a mi familia por su apoyo (N-EC2-ASQ).

La familia siempre tendrá un lugar en nuestras vidas, tendremos que acoplarnos a dinámicas y ritmos que favorezcan a la familia y saber decir no cuando se necesite, todo es un balance y no podemos decir que es del todo bueno ni del todo malo (GVD-O7).

Luego se dio la oportunidad de continuar, se me fue como que perdiendo la idea de no seguir; al contrario, me motivó más y cuando se presentó esta oportunidad de continuar con la maestría, decidí seguir, precisamente por mi hijo... porque su padre falleció y yo asumí la responsabilidad de crianza sola, pero la verdad ya me sentía bastante cansada porque desde que inicié el pregrado no he parado prácticamente y siento que sí necesitamos un respiro para dedicarle tiempo a la familia y especialmente a mí (N-EC3-FRS).

Como puede apreciarse, los actores de esta región reconocen que en la vida cotidiana y familiar es donde se forjan como personas en términos de trabajo, producción y descanso, en la vida matrimonial y familiar y de reconocimiento al otro. Por tanto, es importante considerar que el papel de la familia en los espacios de vida cotidiana tiene que ver directamente con las actividades de la vida a las que se les otorga una mayor densidad antropológica, ética y social.

4.5.3. El contexto socio cultural en la vida cotidiana de los actores en México y Colombia

En el análisis del contexto sociocultural de los actores de la región se parte del principal hallazgo relacionado con el supuesto de que Colombia y México comparten muchas características educativas, sociales y culturales.

En primer lugar, es de resaltar que, tanto en México como en Colombia, las dos maestrías tienen estudiantes que viven en zonas apartadas de las grandes ciudades en condiciones de difícil acceso a la educación bien sea de manera presencial o virtual.

Aquí en Colombia, por lo menos en esta diversidad regional y de recursos ambientales; aún no hay un buen acceso a recursos tecnológicos o a la información, sin embargo, como se puede, tengo estudiantes que se conectan una vez por semana y logran terminar

su maestría [...] me pregunto si eso no pasaría si fuera en otros lugares donde pronto hay mayor equidad (E-DC1-ESC).

La mayoría de mis estudiantes son de región, muchos de sector rural [...] entonces, en la maestría encuentran la facilidad de poder estudiar porque hay estudiantes que duran tres horas en llegar a la escuela donde trabajan, que no pueden hacer una maestría presencial, por eso es una ventaja que ellos estudien una maestría que es virtual (E-DC3-MCM).

Yo tengo estudiantes de todas partes, algunos viven en otros estados, por allá en guerrero donde es Difícil la comunicación; sin embargo, hacen lo posible por conectarse y lo hacen después de ir a trabajar en el campo, con su familia, recogiendo cosechas, en fin, pero aun así llevan su proyecto de investigación; hay otros que no alcanzan a terminar su carrera por muchas razones y ellas tienen que ver con su contexto social, no es fácil continuar porque está primero vivir y luego estudiar (E-DM2-LAA).

Mi área de experticia es turismo y gastronomía. En mi trabajo de campo, yo como investigador me acerco con la cocinera tradicional, me voy al lugar de vivienda de mis estudiantes y me hospedo una semana con la señora para entender la dinámica de cómo se levanta a las 4:00 de la mañana para ir a buscar en el mercado los mejores productos, sí prende la leña, como prende el comal, cómo impregna la cala el comal, cómo corre peligro la señora por estar cocinando diario con leña y entender el contexto, no solamente desde ella, sino como investigador (E-DM1-JRMG).

Lo anterior denota que las condiciones sociales de algunos estudiantes están en desventaja con respecto a otros que tienen facilidades de conexión, de desplazamiento en ciudades y condiciones de vida que les permite realizar sus estudios de manera más práctica; esto es lo que Cuellar (2009) recalca como la dimensión aporética de la vida cotidiana, que está marcada por la dualidad entre las sombras y la luces; situaciones que “se encuentran surcadas por problemas que cotidianamente hay que resolver, pero que forjan el carácter (ethos) porque pequeños o grandes problemas siempre aparecen y forman parte constitutiva de la condición e historicidad humanas” (p.32). Sin embargo, lo relevante de esta dimensión y en particular de los actores de la región no es quedarse en el problema sino

saber resolverlo, y buscar alternativas que otorguen la satisfacción de la batalla ganada en el crecimiento personal o institucional en la vida ordinaria.

Me llama la atención el modelo de la maestría, el tema de poder manejar también el tiempo de la flexibilidad de compartir con estudiantes de diferentes regiones del país que a pesar de sus dificultades económicas y de conectividad logran construir su futuro mediante el desarrollo de competencias interculturales y comunicacionales en la virtualidad. Para aprendizajes más auténticos, más significativos y por cuestiones de la vida. Pues porque estoy en la virtualidad (E-DC3-MCM).

Así, dentro del contexto sociocultural de ambos países, existe una interacción interesante que deja ver el interés tanto del estudiante como el docente en el área de la educación.

Esto ha potenciado en mí el relacionarme con personas de más regiones de la ciudad y del país, los cuales representan múltiples culturas siendo un reflejo más cercano de la sociedad. De este modo, para mí la experiencia en la maestría ha ampliado mi conocimiento del país y de otras subjetividades al poder apreciar no solamente a la persona sino al entorno que la cámara me deja ver de ellos y que ellos también expresan desde los diversos canales de comunicación de la plataforma o de las herramientas virtuales, por ejemplo, el uso de las imágenes, sus acentos, la forma como se expresan, y como entre la diversidad de personas se puede entender y realizar trabajos en equipo que favorecen el uso de la Tecnologías de la Comunicación de la Información (N-EM10-ALO).

De esta manera, el eje central de la "construcción social de la realidad" es afirmar que "el sujeto crea la sociedad y la sociedad se convierte en una realidad objetiva, que a su vez crea el sujeto" (Berger; Luckmann, 1967/1993, p.61); es decir, que la sociedad es un producto de las personas, es una existencia objetiva que se forja a partir de las subjetividades de los individuos. Es en este punto donde vale la pena resaltar los intereses que tienen los estudiantes de las maestrías virtuales al cursarlas; intereses que están relacionados con sus expectativas de vida

Digamos que los que quieren hacer la maestría por gusto es su principal motivación, otros lo hacen porque quieren desarrollo

profesional para aplicar esos conocimientos. Otros lo hacen porque les gusta la educación, son profesores, no necesariamente que eso signifique algo en el escalafón gubernamental, sino que son profesores universitarios. También hay otros que hacen una maestría porque quieren ser profesores universitarios y son ingenieros, médicos, enfermeros, entonces necesitan competencias en pedagogía y esas competencias se los da la maestría en educación (E-DM4- DHC).

Desafortunadamente, para poder tener bienes y recuperar la inversión del estudio, es necesario trabajar en dos lugares, pero eso desgasta bastante; sin embargo, gracias al trabajo en la maestría he podido recuperar algo de las inversiones de los estudios (N-EC10-CNC).

Por último, el factor que esperaría uno, es el de tener una gratificante opción financiera que provea la satisfacción personal e intelectual de lo que realmente se logra con un título de maestrante, sabiendo que esto no lo será todo por el momento, debido a que la continua dedicación por aprender y más en ambientes virtuales, está a la mano o al clicar con el *mouse* lo que se desea aprender. Un aprendizaje virtual y autónomo, que sin duda alguna rompe con todo paradigma de la escuela tradicional (N-EM2-YSOD).

Ante las afirmaciones anteriores se puede deducir que las experiencias educativas de los estudiantes de maestría están relacionadas con los procesos sociales que viven en su cotidianidad y determinan los conocimientos que ha incorporado para tener expectativas de vida que implican un mundo ordenado mediante significados compartidos por la comunidad. Ahora bien, en estas expectativas hay un componente del presente que abarca fenómenos aprendidos en el pasado en las subjetividades aprehendidas y que se convierten en hábitos que forman parte de su cultura y de su contexto social.

Bueno, yo creo que una rutina establecida desde la mañana hace la diferencia. Y tener unos horarios de cumplimiento en esa rutina. El día tiene 24 horas y como usted las administra, está la diferencia. Yo realmente les he comprobado a los estudiantes que sí se pueden hacer muchas cosas en 24 horas; entonces, esa distribución del tiempo va a permitir que tú cumplas con lo que te propones. Hacer un horario para el día, la semana o el mes porque si tienes una rutina ya súper fija, pues lo puedes hacer y te va a dar el tiempo perfectamente (E-DC4-NHR).

A lo mejor hay un indicador social ahí que hay que atacar y pues el interactuar con tu formación académica, capacitación constante y tal, la charla y meterse, pues a lo que estamos haciendo nos permite tener un panorama como investigadores más integrales de lo que estás diciendo (E-DM1-JRMG).

Los estudiantes de la maestría trabajan de lunes a sábado y hay momentos en que debo pensar que solo puedo trabajar con ellos los sábados en la tarde o los domingos y aunque sean mis días de descanso soy consciente de que debo ayudarles porque es la única forma de que ellos salgan adelante (E-DM3-CGC).

En ambos contextos, tanto el colombiano como el mexicano prevalece la percepción de docentes y estudiantes de realizar acciones que propendan por su interés en educarse y contribuir al proceso de educación donde la interacción fluya para construir diferentes puntos de vista pero que confluye en vínculos permanentes e interacción con sus semejantes; desde estas situaciones de interacción, los sujetos construyen la sociedad y, a la vez, son contruidos por ésta como afirman Luckmann y Berger.

Esto, a la luz de González-Rey hace parte de la dimensión del sentido que refiere a la identidad colectiva; la identidad colectiva que se refiere al sentido de pertenencia y conexión que los individuos experimentan como miembros de un grupo o comunidad específica. Esta identidad colectiva puede basarse en características compartidas, como la cultura, la etnia, la religión o el origen geográfico.

No hablo solo por mi porque sé que casi todos mis compañeros se identifican más como estudiantes de educación a distancia que de educación virtual porque tenemos que asistir a encuentros sincrónicos (no son obligatorios... por ahora), pero sí importantes y los profes tienen que dar sus clases obligados (N-EC 5-SAC).

Tanto como identificarse como un docente de un programa virtual ¡No! Porque el programa tiene actividades programadas, pero como la interacción con estudiantes es muy poco común, pues, ahí sí creo que es virtual, yo no estoy obligada a dar clases en un horario específico, respondo foros, correos, califico, pero no como actividades obligadas en tiempos determinados (E-DM3-CGH).

También puede surgir a través de la participación activa en actividades colectivas, la adhesión a normas y valores compartidos, y el sentido de solidaridad entre los miembros del grupo. La identidad colectiva puede influir en la forma en que los individuos se ven a sí mismos y cómo se relacionan con otros grupos.

Muchos dicen: “¡Qué pereza trabajar en grupo en una investigación!”, pero a mí me encanta porque tengo compañeros de todas partes de Colombia; no nos conocemos físicamente, pero hablamos como si así fuera, nos entendemos, aprendimos a trabajar documentos en línea y eso es un gran reto; por eso me gusta, no solo estoy aprendiendo, sino que hemos hecho amistades (N-EC8-PRF).

Es importante tener en cuenta que en la discusión generada a partir del grupo virtual de discusión entre docentes colombianos y mexicanos se generaron ideas que, si bien no eran compartidas entre ellos, aportan bastante a conocer el contexto sociocultural en materia de educación superior virtual que se lleva a cabo en ambos países y que se relacionan con la interdependencia entre conocimiento y acción; es decir, con cada forma de conocimiento que trae incorporadas formas de acción diferenciadas, lo cual conlleva, a su vez, consecuencias también diferenciadas (Berguer y Luckmann, 1967) .

El Foro Económico Mundial en 2013 dijo que, como producto de la llegada de la cuarta Revolución Industrial, las y los jóvenes del siglo 21 buscan la utilidad de las cosas y obtener el mayor beneficio al menor tiempo. Eso es una realidad y ahorita hablamos de que los estudiantes pueden utilizar herramientas como chat GPT, pedirle una tesis sobre una temática y no demora más de 2 horas en entregarte un texto (GVD-O1).

En maestría es más difícil que eso suceda (en pregrado tal vez), pero uno como director se da cuenta, imposible no, entonces dónde queda el acompañamiento de nosotros como tutores ¿nosotros como docentes será que no nos fijamos que eso pasa de verdad? Y ¿si nos fijamos no haremos algo al respecto? (GVD-O4).

Una cosa es dirigir un estudiante y otra es dirigir ocho en un solo en un solo grupo. Cuando ingresas a la maestría y te dan toda la oferta

educativa no te avisan que trabajarás con grupos grandes, sé que suena difícil decir que uno no se fija en si lo escrito lo hizo el estudiante o la inteligencia artificial, pero sí sucede porque la carga laboral es muy grande y turnitin no detecta el plagio de GPT 4 (GVD-O8).

En palabras de Cuellar, estas afirmaciones hacen parte de la dimensión antropológica de la vida cotidiana en donde los sujetos encuentran diversos puntos de vista y buscan el sentido de sus actividades mediante el autoconocimiento y el conocimiento del otro. Es por eso por lo que esto se convierte en un espacio vital que no se puede ignorar ni despreciar para evitar pasar momentos de realización personal, de apertura social, de trabajo colaborativo y emprendedor, de atención, servicio y reconocimiento de los otros (Cuellar, 2009).

En definitiva, en el contexto sociocultural relacionado con la vida cotidiana de los actores se percibe que la realidad social es independiente de sus propias aprehensiones. La realidad, por tanto, aparece en un contexto que pareciera objetivado como algo impuesto a los actores; pero que en definitiva se erige como el medio básico para proveerles de las intersubjetividades indispensables y que dispone el orden dentro del cual la realidad de la vida cotidiana adquiere sentido para las personas ellos mismos.

4.5.4. La nueva cotidianidad del siglo XXI

En los siglos XX y XXI, internet y las tecnologías de la comunicación han transformado por completo las nociones de espacio y tiempo (Llorca y Caro, 2015). El espacio y el tiempo virtual se caracterizan por la velocidad y la instantaneidad de las comunicaciones, aunque esa velocidad desespere a quienes se han acostumbrado a ella.

Me desespero cuando después de calificar un estudiante me pide que le habilite la plataforma para una entrega porque ya había terminado con todo eso (E-DC4-NHR).

A mí me desespera que la plataforma no cargue la actividad pronto, entonces me pongo a ver TikTok y así me entretengo porque a veces tarda hasta diez minutos cargando (N-EM7-RCP).

La excesiva presencia de la tecnología ha llevado a una colonización de nuestras nociones de espacio y tiempo, ocupando todos los aspectos de nuestra experiencia humana. Es importante considerar la necesidad de una alfabetización digital (E-DM2-LAAG).

Lo anterior permite ver la aceleración de la sociedad actual que, entre otras cosas está mediada por la virtualidad y es la causante de la inmediatez que produce el ritmo acelerado de las nuevas formas de comunicación y formas de apreciar el mundo; algo que Eduardo Vizer denomina Ecología del espacio y del tiempo y que tiene que ver con procesos que cultivan, reproducen y estructuran diferentes espacios y territorios sociales.

Estos espacios y territorios cada vez son más virtualizados han ido modificando el ritmo de las interacciones, tradiciones, la cultura y las relaciones humanas que provocan nuevos significados a la temporalidad (Wajcman, 2017). Uno de los factores más recurrentes es la falta de tiempo tanto de docentes como de estudiantes.

Yo tengo muchas cosas por hacer, soy padre soltero, debo llevar a mi hija al colegio de lunes a viernes, luego ir al trabajo, llegar a la casa, comenzar a trabajar en la maestría y ayudar a mi hija con las tareas, los sábados vamos a natación, también me toca preparar la comida. Es un ritmo acelerado... a veces quisiera descansar un poco más (E-DC2_JGC).

Pues a mí me llama la atención ver que puedo estar conectado al celular y a la computadora al mismo tiempo y en dos reuniones simultáneas (risas) porque es como si el cerebro se dividiera para eso, luego termino muy cansado en las noches y me pregunto “¿Por qué estoy tan cansado?” ... pues claro, todo el día me la pasé haciendo doble trabajo (E-DM1_JRMG).

En palabras de Wajcman, “la cantidad de tiempo del que disponemos es un aspecto crucial de la libertad y la autonomía individual, y a la vez, un indicativo de igualdad” (p.28). esta aceleración y falta de tiempo es culturas,

pues en su totalidad, los docentes de Colombia y México tienen dos o más trabajos para desempeñarse en su vida y cumplir con las necesidades familiares diarias, pareciera que culturalmente deben tener estas condiciones para vivir en el mundo acelerado actual.

De la misma forma, los estudiantes de ambos países estudian además de trabajar

Yo prefiero no pensar en el día a día sino más bien ejecutarlo porque yo trabajo y estudio y sé que varios compañeros también lo hacen, pero además tenemos familias a las que prestarles atención, pero si no es así no se puede salir adelante (N-EC12-MPVP).

Ya en maestría darse el lujo de solo estudiar es muy extraño, en este nivel tenemos que trabajar y estudiar es otro trabajo (N-EM4_GNM).

De esta manera, es difícil negar las exigencias de la cotidianidad actual, los ritmos acelerados hacen parte de ellas y pareciera que los actores de la región escogieron ese camino de la sociedad acelerada. Esto es lo que González- Rey denomina la dimensión axiológica de la sociedad y hace referencia a las creencias y los criterios que guían la percepción y juicio de la realidad.

A manera de conclusión de este capítulo

En este capítulo se abordaron las categorías de análisis relacionadas con los procesos de construcción de sentidos en la región educativa desde las perspectivas de Alfred Schütz, Max Weber, Eduardo Vizer y Pierre Bourdieu teniendo en cuenta sus posturas epistemológicas sobre normatividad, organización política y representaciones discursivas. Así mismo, se tuvo en cuenta este proceso en las mediaciones de la región virtual a partir de las teorías de Jesús Martín Barbero y Eduardo Vizer respecto a la socialización del ser humano a través de diferentes medios, prácticas y acciones instrumentales y mediaciones y sentidos.

En una tercera categoría analizo los procesos de construcción de sentidos al respecto de la trayectoria académica de los actores teniendo en cuenta los postulados de Anthony Giddens, Max Weber, Georg Simmel, Fernando González-Rey y Eduardo Vizer en cuanto a la dimensión pragmática, las prácticas y acciones instrumentales, el saber mutuo, la acción social y la percepción según las condiciones sociales.

Al examinar las prácticas investigativas, surge el análisis con los postulados de Georg Simmel, Alfred Schütz, Fernando González-Rey y Eduardo Vizer sobre los dominios ontológicos, la dimensión epistemológica, la percepción mutua y las dimensiones ontológica y de la relevancia. Finalmente, en la categoría relacionada con la virtualidad y la vida cotidiana analizo las posturas de Alfred Schütz, Anthony Giddens, Hortensia Cuellar, Berger y Luckman, Eduardo Vizer y González-Rey sobre dimensión del constante fluir y cambio de sentido, la conciencia práctica, el clima familiar, el sujeto y vínculos interpersonales, la ecología del espacio y dimensión axiológica.

Todas estas teorías y su análisis con respecto a la construcción de sentidos dan lugar a comprender la región desde sus elementos simbólicos exponiendo los elementos que la conforman y que además permiten evidenciar los hallazgos a partir de los objetivos propuestos.

Entonces ¿Cómo construyen sentidos sobre prácticas investigativas, los actores de la región?

Las conclusiones de este proceso

A lo largo de esta investigación se ha podido evidenciar el proceso de construcción de sentidos en la región simbólica “Educación virtual y vida cotidiana” en lo que se refiere al proceso de los actores en cuanto a la forma en que ven la educación virtual, los currículos de los programas a los que pertenecen, la importancia de las mediaciones en su camino a la educación, las prácticas investigativas y la virtualidad en su vida cotidiana.

Para el análisis de este proceso he tenido en cuenta las posturas epistemológicas sobre el sentido construidas por Georg Simmel, Max Weber, Alfred Schütz, Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, Fernando González-Rey y Eduardo Vizer, partiendo de la interpretación de los actores sobre los significados (propios de una región simbólica), el contexto sociocultural (propio de este enfoque regional) y sus esferas de vida y lugar que se ocupa en la estructura social. Desde allí, es preciso afirmar que el sentido contribuye a mantener o perder, reforzar o debilitar las conexiones entre el significado de los medios y mensajes y las relaciones inscritas en ellos.

En consecuencia, las conclusiones de esta investigación se presentan abordando, en primer lugar, los elementos simbólicos de esta región que, además, permiten evidenciar los hallazgos a partir de los objetivos propuestos bajo tres premisas.

La primera relaciona *la normatividad en la virtualidad y la vida cotidiana con las características de la educación virtual y los currículos de los programas* de los que los actores de la región forman parte, respondiendo al objetivo específico de: "Describir los escenarios, espacio-tiempos y propuestas de diseño curricular, pedagógico y didáctico en los procesos de investigación formativa de los dos programas virtuales de posgrado".

La segunda premisa da cuenta de *la relación entre la trayectoria académica y las prácticas investigativas* de los actores de la región, vinculada con el tercer objetivo específico: “Examinar los intereses en las prácticas investigativas de docentes y estudiantes de dos maestrías virtuales desde la perspectiva de los Estudios Regionales en la región simbólica”.

La tercera premisa alude a *los procesos de vida cotidiana en el siglo XXI en relación con los procesos de construcción de sentidos sobre prácticas investigativas en educación virtual*, interpelando el segundo objetivo: “Especificar las significaciones, relaciones, identidades y construcciones sociales de vida cotidiana que inciden en los sentidos que se construyen sobre investigación en el ámbito virtual en estudiantes y docentes”.

Ahora bien, para responder a la pregunta de investigación *¿Cómo construyen sentidos sobre prácticas investigativas en su vida cotidiana los estudiantes y docentes de educación en maestrías virtuales adscritos a dos programas de posgrado en México y Colombia?* Se puede decir que, percibiendo la normatividad, potenciando o no el interés por investigar a partir de la trayectoria académica y evidenciando las relaciones, identificaciones, ritmos de vida, y el tiempo, que surge entre lo virtual y lo cotidiano no sin antes reconocer los elementos simbólicos de la región de estudio.

Los elementos simbólicos de la región

Teniendo en cuenta que los símbolos son utilizados por las personas para transmitir ideas, conceptos, emociones o valores de manera más abstracta, esta región tiene elementos simbólicos en su proceso de construcción de sentidos que se relacionan con las identificaciones de los actores que influyen en cómo se perciben a sí mismos, y cómo son percibidos por los demás; las relaciones que se tejen entre la virtualidad y la cotidianidad; y, las interacciones mediadas por las tecnologías (tecno

mediaciones) y la comprensión de la realidad. La figura 17 muestra el esquema final de la región con sus componentes simbólicos.

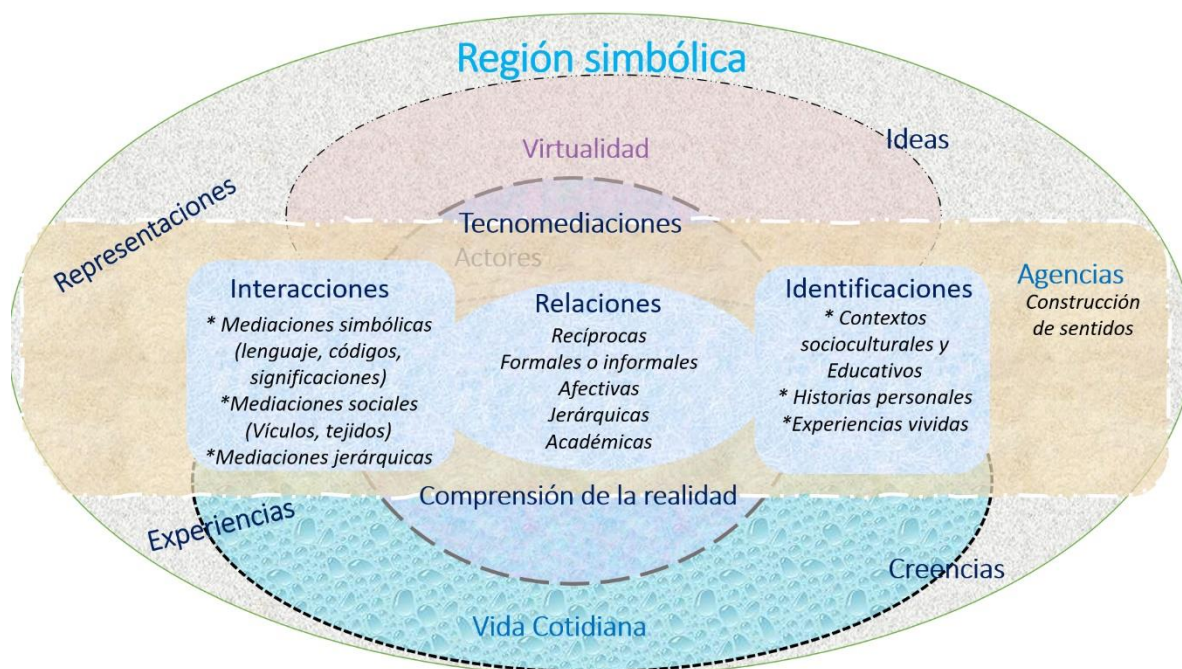


Figura 17. Esquema final de la región desde sus componentes simbólicos

Creación propia.

En primer lugar, las identificaciones se representan de manera individual y colectiva en la región y están moldeadas por una variedad de factores, como los contextos socio culturales y educativos, las historias personales y las experiencias vividas.

Así mismo, en la región se tejen relaciones que son de carácter recíproco, formal o informal, afectivo, jerárquico y académico y que varían, dependiendo de su complejidad, y de factores como la cultura, la historia, las normas sociales, las instituciones y las estructuras de poder.

Los símbolos pueden tener múltiples capas de significado y pueden evocar asociaciones y connotaciones diferentes en los actores y sus contextos. A menudo, los símbolos adquieren su significado a través de su uso y su asociación con determinadas ideas, creencias o experiencias

compartidas por un grupo de personas. Pueden ser utilizados para transmitir conceptos abstractos, capturar la esencia de algo, provocar emociones o conectar a las personas a través de un sentido compartido de identidad o pertenencia.

Esto se evidencia en las interacciones entre los actores de la región, que están dadas, siguiendo a Martín-Barbero, por *mediaciones simbólicas* como el lenguaje, los códigos, los sistemas de representación y significación que hacen posible la comunicación y construcción de sentidos en el espacio virtual. También se dan a través de *las mediaciones sociales*, que incluyen los vínculos que se tejen en las comunidades y dinámicas relacionales que emergen en la red y conforman lo social en la virtualidad; y finalmente, lo que aquí se ha denominado *mediaciones jerárquicas*, dadas por las lógicas que inciden en la regulación, apropiación y direccionamiento de los flujos sociales, y que pueden transformarse de manera compleja y multidimensional a procesos, instancias y estructuras propias de su ser como actores de la región.

Estas representaciones simbólicas son utilizadas por los actores para afirmar sus identificaciones y posiciones en la sociedad que, además, están cargadas de significados y valores que utilizan los actores de la región para representar y comprender la realidad social. A través de estas representaciones se crean significados compartidos, relaciones, actos que influyen en las acciones, comportamientos, cambios y transformaciones.

A partir de estas formas simbólicas de construir sentidos y significados, los actores de la región perciben las normatividades con las que deben interactuar, potencian sus intereses, y evidencian las relaciones e identificaciones en sus procesos diarios.

Percibiendo la normatividad

Como se pudo apreciar en el capítulo 4, en los apartados en que se abordan la región educativa y la región virtual, la normatividad hace parte

no sólo del componente educativo de la región, sino de la vida cotidiana. Esto significa que la normatividad existe desde los sistemas educativos, sus políticas públicas, los programas educativos enmarcados en ellas, los currículos y las actividades derivadas de ellos. De igual manera, la normatividad se encuentra presente en las reglas que proporcionan una estructura para la acción social y establecen expectativas sobre el comportamiento deseado en diferentes contextos. Para esta conclusión, se reflexiona en primera instancia la normatividad a nivel de la región educativa y luego en la vida cotidiana.

En primer lugar, los currículos educativos a los que se adscriben los actores de la región se organizan, plantean y visualizan desde las políticas públicas y los marcos regulatorios o normativos dentro de los cuales operan las instituciones educativas. Estas políticas definen los estándares y requisitos mínimos que deben cumplir los programas de posgrado, como los criterios de calidad, la acreditación y otros aspectos relacionados con la excelencia académica.

Con base en esto, es preciso comprender que la *flexibilidad curricular*, referida constantemente desde la educación virtual como una de sus principales características está determinada por las políticas educativas que rigen los sistemas educativos de cada país; los currículos dependen también de estas políticas y esto implica una aprobación institucional que permita establecer los cursos y asignaturas que se impartirán, definir los requisitos de los créditos y establecer los objetivos de aprendizaje; entre otros factores que están determinados por un tiempo y unos alcances específicos.

Siguiendo a Weber y Schütz cuando afirman que la reglas hacen parte del marco normativo e institucional que guía las acciones de una sociedad (para este caso, la educativa), concluyo que la educación virtual no ofrece la flexibilidad curricular que promete y, a continuación, desgloso el porqué de esta afirmación.

Una cosa es la educación virtual y otra la flexibilidad curricular

El proceso de enseñanza-aprendizaje que han llevado a cabo los actores de la región ha resultado satisfactorio para la mayoría de ellos en términos de inversión de su tiempo, los espacios que pueden llegar a organizar para llevar a cabo este proceso y los recursos tecnológicos y habilidades digitales que han desarrollado. No obstante, respecto al principio de “flexibilidad curricular” hay bastantes contradicciones, pues los currículos que guían los programas de estudio son más bien lineales.

Se entiende por flexibilidad curricular mantener los objetivos generales para los estudiantes, pero teniendo en cuenta “la diversidad social, cultural de estilos de aprendizaje de los alumnos, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender” (Ministerio de Educación Nacional, 2019). De igual manera, esta flexibilidad también procura respetar los ritmos de aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, los currículos de los programas en los que se encuentran los actores de la región se establecen en tiempos determinados, con cierta cantidad de estudiantes, con actividades predeterminadas y en uno de los programas, con clases semanales que los docentes deben impartir obligatoriamente.

Desde una mirada intrarregional, el sentido que los actores le otorgan a la falta de flexibilidad curricular se relaciona con los dominios ontológicos de los que habla Eduardo Vizer, y que se manifiestan en construcciones institucionales y discursivas constituidas a lo largo de los años y de la historia. Esto es, aunque tanto estudiantes como docentes son conscientes de esta problemática, continúan reproduciendo un sistema al hacer parte de él.

La falta de flexibilidad de los currículos de estos dos programas tiene que ver directamente con la rigidez de los sistemas educativos de ambos países, pues como se observó en la descripción de estos, la educación tiene

lineamientos similares desde la educación inicial hasta los niveles posgraduales.

Esto sugiere que, aunque solo haya analizado dos programas de maestría con similitudes en cuanto a los lineamientos curriculares, a pesar de ser de distintas facultades y sectores, es probable que otros programas virtuales de ambos países sigan lineamientos similares en cuanto a contenidos, didáctica y pedagogía, pues algunos docentes y estudiantes expresaron en sus entrevistas y narraciones que han impartido clase o han hecho parte de otros programas virtuales con características curriculares semejantes.

En otros ámbitos, dentro de la simbología de la región, algunos actores dan cuenta de los aspectos positivos de la misma en cuanto a pedagogía y didáctica que se relacionan, principalmente con los componentes de profundización de ambos programas, pues consideran que tienen un hilo conductor que cumple con las expectativas de estudiantes y docentes.

Otros actores construyen sus sentidos sobre la educación virtual destacando la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas mediante la configuración de nuevas rutas de enseñanza y aprendizaje basadas en las mediaciones TIC en educación que conduzcan a mejorar o transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin desvirtuar el rol del maestro ante la exigencia del cumplimiento de metas de productividad y rentabilidad para las universidades, que van en contra de las posibilidades que ofrece la educación digital en estos procesos.

Lo anterior permite realizar una reflexión sobre lo que significa la educación virtual en los programas estudiados, pues si bien la ME tiene su registro calificado como un programa virtual, sus actividades pedagógicas se asemejan más a la educación a distancia en cuanto a la obligatoriedad de las clases semanales; entretanto, la MGD, si bien no tiene obligatoriedad de encuentros sincrónicos entre docentes y estudiantes, sí requiere de

entregas determinadas por un tiempo estipulado con antelación para responder a las actividades programadas.

Con respecto a esto, los dos programas cuentan con los recursos tecnológicos y los ambientes virtuales de aprendizaje necesarios para llevar a cabo el proceso, pues dentro de las aulas virtuales se encuentran recursos, actividades, medios de comunicación, espacios para ver el progreso en cuanto ingreso al aula, calificaciones, materias cursadas, avisos de mensajes de los tutores, recordatorios para la entrega de actividades y avisos de alerta por las actividades o procesos que no se han realizado, entre otros. Estos escenarios y recursos permiten que los estudiantes y los docentes se identifiquen como parte de programas virtuales, aunque su dinámica siga desarrollándose en unos modos que arrastran las viejas prácticas pedagógicas y didácticas de la educación tradicional aun cuando la virtualidad se muestra como una educación innovadora.

La normatividad en la vida cotidiana

Si bien los actores de la región se ubican en dos países con contextos socioculturales diferentes, su vida cotidiana transcurre de maneras similares en muchos aspectos. Esto puede ser debido a que, en su mayoría, tanto docentes como estudiantes tienen características homogéneas en cuanto a su edad y estado civil, ya que la mayoría son docentes o estudiantes entre los 31 y los 50 años de edad y son casados o conviven con una pareja. Esto supone que, de manera explícita e implícita, rigen sus vidas con ciertas reglas y pactos familiares o sociales, dependiendo de las relaciones interpersonales que tienen.

La normatividad, según Bourdieu, se refiere a las reglas, convenciones y expectativas sociales que guían y regulan las acciones y comportamientos de los individuos en diferentes contextos. En esta investigación emergen dos formas de comprender la normatividad desde los actores de la región; una de ellas es la *normatividad explícita*, que se manifiesta bajo las reglas

fundamentadas en leyes, convenios, contratos y otros tipos de documentos o acuerdos que están formalmente establecidos. La otra forma es la *normatividad implícita*, que no se establecen mediante acuerdos formales, pero existen dentro de los parámetros de convivencia académica o social y que tienen un significado valioso para llevar a cabo procesos de construcciones sociales.

Para el caso de esta investigación, la normatividad en la vida cotidiana de los actores se evidencia -en su forma explícita- en el acatamiento de las reglas establecidas al firmar el contrato de matrícula semestral por parte de los estudiantes o los contratos laborales de los docentes, los reglamentos institucionales, curriculares y demás para llevar a cabo sus procesos de enseñanza o aprendizaje.

Así mismo, hay normas sociales aprendidas en el contexto virtual del que hacen parte los actores, tales como normas de cortesía, *netiqueta*, comportamiento en espacios virtuales, interacciones sociales y consideraciones culturales; entre otras. Un ejemplo más concreto de la normatividad social se puede observar en las interacciones que se llevan a cabo entre los docentes y otros estudiantes en el entorno virtual y que influyen en su construcción de sentidos y significados.

Por otra parte, la *normatividad implícita* común en los actores está dada por factores sociales y familiares, que varían según su significado en la vida cotidiana. Un ejemplo de ello son las normas sociales interiorizadas respecto de los acuerdos a los que llegan las familias, tanto de docentes como de estudiantes, para realizar sus actividades diarias que involucran la vida académica y la del día a día (organizar los quehaceres, llevar los niños a la escuela, trabajar, estudiar, entre otros). Estas son reglas implícitas, que rigen el comportamiento dentro de las familias y que incluyen responsabilidades compartidas, de acuerdo con los roles que se otorguen, los límites de comportamiento y formas de comunicación.

Es importante tener en cuenta que las normas pueden ser flexibles y pueden variar según el contexto, como es el caso de los tiempos cesantes de

la actividad académica de los actores de la región, en donde los roles se redistribuyen de otras maneras, de acuerdo con las nuevas actividades que, aunque excluyen estar al frente de las responsabilidades como docentes o estudiantes, no excluyen las otras, como seres sociales con vidas cotidianas.

A manera de ejemplo: en la mayoría de los hogares de los estudiantes y docentes que participaron de esta investigación se han establecido acuerdos familiares para que mientras ellos y ellas participan de las actividades académicas, otros miembros asuman tareas de la vida cotidiana (cuidado de los hijos y/o mascotas, preparación de los alimentos, quehaceres del hogar), pero vale, decir entonces, que la universidad entra a hacer parte de la experiencia de la vida cotidiana y viceversa.

De esta manera, en la región, los actores construyen significados en su vida cotidiana mediante las normas que se convierten en una parte integral de la construcción social de la realidad, toda vez que permite interpretar y asignar significaciones a su entorno y ayudan a establecer expectativas sobre el comportamiento deseado en diferentes contextos.

Para el caso de las prácticas investigativas, la normatividad se establece a partir de la ética en lo que refiere a obtener el consentimiento informado de los participantes, proteger su privacidad y confidencialidad, respetar los derechos de autor para evitar el plagio y acatar las normas de publicación y divulgación de las investigaciones.

De esta forma, las normas tienen un papel importante en el proceso de construcción de sentidos, toda vez que al aplicarlas de manera explícita o implícita contribuyen a generar intereses académicos y sociales que potencien el interés por investigar.

Potenciando o no el interés por investigar a partir de la trayectoria académica y la “autonomía”

Esta segunda premisa emerge de los resultados de la investigación en clave de los intereses perceptibles en las prácticas investigativas de docentes y estudiantes de las dos maestrías virtuales analizadas en esta investigación. De ellos se desprenden dos ámbitos de reflexión: el primero, referido a la manera en que se relacionan las trayectorias y prácticas que aportan a los sentidos sobre la investigación; el segundo, referido a las percepciones de “autonomía” como una de las características que se le atribuyen a la educación virtual.

Trayectorias académicas, prácticas y sentidos de la investigación

La trayectoria académica y las prácticas investigativas son importantes y podrían ser complementarias, aunque difieren en sus objetivos. De un lado, la trayectoria académica se refiere al recorrido que se lleva a cabo en cuanto a progreso y logros en términos de educación y formación; mientras que las prácticas investigativas son acciones y actividades orientadas a la búsqueda, generación y aplicación de conocimiento a través de la investigación.

Esto significa que en la construcción de conocimiento sobre investigación hay experiencias detrás que permiten alcanzar ciertas metas, tales como llevar a cabo algún proceso que requiera formarse o impartir formación en investigación y que están relacionadas con la trayectoria académica de los actores, específicamente en investigación.

Para el caso de esta región, el interés por las prácticas investigativas, tanto de docentes como de estudiantes, tiene varios vértices: por un lado, se encuentran los estudiantes que llegaron al programa de la ME y se

encontraron con el proceso de formación en investigación por accidente, ya que pensaban que, al ser una maestría en profundización, no habría que llevar a cabo un proceso de formación en investigación, ni tampoco difundir sus productos, derivados del conocimiento adquirido. También están los estudiantes que reconocen sus nuevos aprendizajes en investigación, y la importancia de los mismos para su vida académica en adelante.

De otro lado, están los estudiantes de la MGD que, aunque tienen pleno conocimiento del proceso investigativo al que deben enfrentarse, no culminan sus propuestas, o se tardan demasiado en llevarlas a cabo, luego del acompañamiento con sus tutores durante los tres semestres del ciclo académico. También se encuentran los que culminan exitosamente este proceso y se gradúan en los tiempos establecidos para tal fin.

Así mismo, están los docentes que, motivados por incentivos económicos, deciden realizar investigaciones, publicarlas o divulgarlas a través de eventos académicos, y los que investigan por la pasión de construir nuevos aprendizajes y contribuir a tener nuevos conocimientos que permitan continuar llevando una trayectoria académica.

No obstante, a partir de estos intereses en investigación, que pueden ir desde los “accidentes académicos”, hasta la pasión por adquirir nuevas experiencias y conocimientos, se manifiesta una dimensión epistemológica en el proceso de construcción de sentidos que implica reflexionar acerca de la forma en que los actores adquieren nuevos conocimientos, qué consideran válido y legítimo, en términos de conocimiento, y cómo justifican sus creencias y afirmaciones.

Para el caso de los estudiantes es menester tener en cuenta que, aunque algunos no consideraban la investigación como un derrotero, en sus relatos manifiestan que sí evidenciaron nuevos conocimientos que contribuyen a comprender estos procesos; sin embargo, el cuestionamiento que surge es acerca de cómo se puede evaluar ese conocimiento a nivel de maestría, a fin de si corresponde a las capacidades y habilidades

investigativas que se requieren en un posgrado o si se logran establecer significaciones más profundas sobre lo que es investigar.

La respuesta podría encontrarse en las actividades profesionales que realizan los estudiantes una vez egresan de los programas y las necesidades o formas de investigación que se requieren en dichos campos profesionales y/o las transformaciones sociales, educativas, profesionales y personales que experimenten, una vez concluido su proceso académico posgradual. No obstante, estos cambios ya se evidencian en la manera en que los estudiantes comienzan a percibir la importancia de investigar en su campo laboral y la reconfiguración de sus sentidos sobre este aspecto, en comparación con las primeras etapas de su formación.

Con esto quiero decir que, aunque muchos estudiantes no están preparados para llevar a cabo un proceso de formación en investigación, aunque su trayectoria académica sea amplia o excelente, el proceso mismo los lleva a reflexionar sobre lo que significa idear y formular un problema de investigación, plantear unos objetivos, diseñar metodologías para ejecutarlos y obtener resultados que permitan concluir la investigación y en mayor o menor medida, algunos sentirán que fue útil hacerlo y otros no. Lo cierto es que sus percepciones sobre investigación se transforman, aunque en algunos haya un gran impacto y otros aún requieran mayor formación.

Por su parte, los docentes incorporan sus prácticas investigativas desde sus saberes y experiencia ya que, si bien no se encuentran en un proceso de formación en investigación propiamente dicho, sí son conscientes de la importancia de divulgar las investigaciones de las que forman parte, bien sea como miembros de grupos de investigación, como docentes y/o como participantes en eventos académicos, entre otros.

No obstante, los docentes perciben que el acompañamiento al proceso de investigación de sus estudiantes genera una dinámica disruptiva respecto a lo que usualmente entienden por “estudiar”, usualmente asociado a la transmisión y adquisición de contenidos. La disrupción sucede porque la investigación tiene un rango importante de incertidumbre,

búsqueda, exploración y crítica, que se convierte en una forma de estudio y aprendizaje distinta y que puede generar reacciones de rechazo o interés por parte de los estudiantes.

Es aquí donde la trayectoria académica y el interés por investigar - aunque están relacionados- difieren dependiendo el punto de vista desde donde se observe, pues si bien la trayectoria académica de docentes, estudiantes y/o programas puede ser excelente en cuanto al recorrido y progreso de la formación educativa, la investigación requiere procesos que motiven planteamientos críticos sobre producción de conocimientos. En este punto, hay diferencias entre docentes y estudiantes que se relacionan con la autonomía estudiantil y la percepción que tienen al respecto de este concepto.

Las percepciones de los actores de la región sobre autonomía en educación virtual

Otra característica que varios autores refieren sobre la educación virtual está asociada al concepto de autonomía. En líneas generales, los sentidos que le otorgan los actores de la región a este término está dividido entre: i) quienes piensan que esto se refiere a las entregas oportunas de las actividades, la asistencia a los encuentros sincrónicos, o la solicitud de aclaración de dudas a través de los foros creados para ello; y ii) quienes consideran que la autonomía debe partir *del ser* más que *del hacer*, desde un punto de vista crítico y propositivo por parte de los estudiantes.

Esto significa que existe una confusión entre la autonomía y la disciplina o auto disciplina para cumplir con las actividades asignadas por parte de los estudiantes quienes, en clave ontológica, sostienen que gracias a ser estudiantes virtuales son un ejemplo de autonomía para la sociedad y la comunidad con la que se identifican; mientras que los docentes no ven

diferencias entre las identificaciones de los estudiantes con la educación virtual o presencial.

Estos *sentires* sobre la autonomía me llevan a inferir que esta característica de la educación virtual a nivel global es entendida como la capacidad del estudiante de entregar actividades a tiempo, porque este constituye una forma de regular-disciplinar a los estudiantes, lo que nos lleva de nuevo al tema de porqué resulta evidente que la educación en general no es flexible.

Esto puede deberse a la oferta y demanda de programas virtuales a nivel mundial, o a la visión de grandes empresas como una política de mercadeo para vender/producir educación y que genera un modelo para otros, aun cuando su competencia en el mercado no es tan fuerte. Lo anterior es lo que González-Rey denomina un “proceso de subjetivación” en el que el sujeto interioriza una serie de momentos, ideas y/o formas de apreciar su subjetividad a partir de ideas externas que influyen en sus procesos mentales y su comportamiento, en un proceso de internalización del mundo externo y que le permite autorregularse para pensar que es autónomo.

Ahora bien, desde el punto de vista de las prácticas investigativas, la autonomía estudiantil es aún más controversial, pues, de una parte, está la apuesta de los docentes por guiar un proceso en donde se requiere un papel muy activo del estudiante en cuanto a proponer, inferir, llevar a cabo procesos y no sólo esperar instrucciones para realizar.

El inconveniente principal se encuentra en el programa de ME, cuyas investigaciones deben hacerse de manera colectiva, y con una gran cantidad de estudiantes; sin embargo, aún con esas condiciones, tanto docentes como estudiantes logran culminar sus procesos ¿Cómo lo logran? A partir de las relaciones que se construyen como actores de un proceso que interesa a los estudiantes en tanto requisito de grado, para culminar la maestría, y a los docentes para guiar el proceso, como parte de sus asignaciones laborales y profesionales en la universidad donde trabajan.

De otra parte, en la MGD, el proceso de investigación es más amable en cuanto a la cantidad de estudiantes; por consiguiente, las tutorías que se imparten son más personalizadas; no obstante, las percepciones sobre autonomía no difieren mucho entre docentes y estudiantes con respecto a las de la comunidad de la ME, ya que el acompañamiento en la práctica de formar investigadores es similar. De modo que, si bien hay un acompañamiento tutorial más personalizado, cuando los estudiantes se enfrentan al proceso de trabajo de campo y análisis de los resultados sienten que quedan solos en un proceso que comenzó bien, pero que estiman que requiere de más acompañamiento.

Ahora bien, los sentidos que se construyen alrededor de las prácticas investigativas resultan en el interés de los actores de la región por indagar acerca de procesos directamente relacionados con el entorno en el que desarrollan sus subjetividades, pues se evidencian docentes comprometidos con la investigación en la medida que difunden los resultados obtenidos de las mismas a través de diferentes medios académicos, y estudiantes que se interesan por conocer procesos de indagación en sus propios contextos culturales.

Es interesante conocer las construcciones sociales alrededor de la investigación que establecen los actores de la región, bien sea entre ellos, como comunidad educativa, o como seres sociales fuera de dicha comunidad.

Las prácticas investigativas terminan siendo parte de un proceso que comienza con la inmersión de un sujeto en un suceso de interés particular -como lo es realizar una maestría con la finalidad que le otorgue cada sujeto- y que se desarrolla mediante la formación de sistemas y experiencias que permiten comprender la producción de prácticas discursivas en diversas dimensiones de la subjetividad social; lo cual resulta de interés en la formación sobre investigación y las actividades que surgen alrededor de ella.

No obstante, a pesar de que las teorías sobre formación en investigación refieren constructos donde los formados son guiados y los docentes son

guías, es importante que el proceso de indagación guiado por epistemes, teorías, conceptos y métodos sirvan de referencia para construir nuevos aportes y perspectivas teóricas en distintos ámbitos del saber humano y desde diversas miradas intersubjetivas.

Evidenciando las relaciones, identificaciones, los ritmos de vida y el tiempo que surge entre lo virtual y lo cotidiano

Las relaciones que se tejen entre docentes, entre estudiantes y/o entre estudiantes y docentes son importantes para establecer el interés por las prácticas investigativas.

Es común que al hablar y tratar de educación virtual se deje de lado la reflexión sobre la vida cotidiana de quienes hacen parte de este proceso. No obstante, detrás de esas significaciones hay un tejido de relaciones, identidades y construcciones sociales que inciden en los sentidos que se construyen sobre ser parte de un programa virtual y tener una vida con las actividades que requiere la cotidianidad.

Para los actores de esta región, la vida cotidiana hace parte de las dimensiones sociales que distinguen varios niveles de interés al formar parte de una sociedad mediada por dinámicas de movimiento, acciones, sentires, pensares y haceres que se precisan a diario y que además hacen parte de las subjetividades que se manifiestan también de manera intersubjetiva, bien sea por imposición, o por decisión propia. Respecto a lo anterior, se forman las identificaciones propias de los sujetos, que les permiten “*ser en un espacio*” en donde convergen similitudes, diferencias y formas de verse o de percibirse a sí mismos y a los demás.

En primer lugar, las relaciones sociales que han establecido los actores de la región se pueden clasificar de acuerdo con el tejido entre los actores en México y los de Colombia: en la MGD las relaciones entre estudiantes y docentes son más sucintas que las de la ME; esto se debe a

que en la MGD se propicia el ambiente de trabajo individual, mientras que en la ME se promueve el colaborativo, debido al número de estudiantes del programa. Esto ha permitido que se creen relaciones académicas entre estudiantes, entre docentes y/o entre estudiantes y docentes a pesar de la distancia física y de estar mediadas por la virtualidad.

Con esto me refiero a que las relaciones académicas que se tejen en la ME entre estudiantes y docentes tienen un carácter más informal y recíproco que las de la MGD, que son más formales, aunque también son recíprocas; entendiendo la diferencia entre lo formal y lo informal como las denotaciones de respeto, estrategias de cortesía, diferencias de edad, y/o títulos académicos. Así mismo, la reciprocidad implica beneficiarse mutuamente y se basa en la confianza y consideración positiva del otro y se emplea según el tipo de tratamiento que se quiera atribuir a la otra persona en relación con su ocupación, amistad, cortesía y afecto, ya sea como expresiones honoríficas o formas más amplias.

Por su parte, las relaciones entre estudiantes y sus pares varía en la ME y en la MGD. En la primera se comparten, además de experiencias académicas, algunas relaciones enraizadas en la vida cotidiana, esto debido a que muchos de los estudiantes se conocen entre ellos en el proceso de investigación que llevan a cabo, distribuyen sus labores académicas en reuniones extra clase y por lo general tejen relaciones de amistad, aunque su contacto sea mediado por la virtualidad. De igual manera, hay estudiantes que ingresan al programa conociéndose personalmente de manera previa, y deciden llevar a cabo el proceso de manera conjunta.

En el caso de la MGD, los estudiantes son más ajenos a la construcción de relaciones de amistad, e inclusive académicas, ya que hay un mayor énfasis en las actividades de carácter individual que las colaborativas, lo que limita la interacción constante entre ellos; sus relaciones sociales dentro del aula se dan mediante los foros de discusión, y algunas veces en las salas de chat.

Esto me lleva a pensar en los procesos de interacción de los entornos virtuales y las formas en que se producen los actos comunicativos, las formas en que se llevan a cabo los intercambios de conocimientos, producción de actividades en línea y las formas en que se perciben o se identifican los actores de la región en su dimensión virtual ¿Se establecen acaso identificaciones digitales? Pues bien, si la interacción está dada en mayor proporción a través de plataformas y herramientas digitales, esto puede llevar a la construcción de una identidad dentro de una sociedad digital, que se refiere a cómo las personas se presentan a sí mismas en línea, cómo gestionan su presencia digital y cómo se relacionan con otros en el entorno virtual.

Ahora bien, ser parte de una sociedad donde los actores se identifican, permite interpretar que las acciones sociales influyen en sus representaciones sociales y las de los sujetos que forman su contexto. Así, las identificaciones que se pueden encontrar en el ámbito de la educación virtual pueden dar lugar a su construcción tanto a nivel individual como colectivo. Algunas de las identificaciones que pueden surgir en el contexto de la educación virtual tienen que ver con su papel como docentes y/o estudiantes de esta modalidad, lo cual implica adaptarse a las dinámicas, a gestionar su tiempo y a utilizar herramientas tecnológicas para la enseñanza o el aprendizaje.

Entonces se puede afirmar que también se crean identificaciones académicas que permiten a los estudiantes explorar y desarrollar actividades relacionadas con sus objetivos educativos dentro de una comunidad virtual que puede llevar a la construcción de identidades culturales, compartir y aprender sobre diferentes perspectivas, valores y prácticas en su comprensión del mundo, lo que Eduardo Vizer denomina *vínculos de asociación interpersonal*, donde es posible reconocerse como sujeto en sí mismo y como parte de una sociedad.

De esta manera, entender las relaciones culturales y particulares requiere comprender la importancia de las narraciones en la construcción

de significados que realiza el ser humano; es decir, se refiere a la conexión entre la cultura y el hombre para tejer relaciones dentro de una sociedad donde los significados entran a mediar entre lo culturalmente establecido y lo inusual, toda vez que las prácticas interpersonales crean los significados que constituyen sus características.

Es importante destacar que las relaciones que se tejen entre los actores de la región influyen en la forma en que construyen sentidos sobre sus prácticas investigativas. De un lado, el acompañamiento del docente al o a los estudiantes define de cierta forma si el proceso de investigación se cumple o no a cabalidad, y esto se puede observar en ambos programas ya que, como lo destacan los estudiantes de la ME, sin el acompañamiento permanente sería muy difícil culminar este proceso y además de todo, difundir la investigación. Por su parte, los estudiantes de la MGD manifiestan lo mismo, pero debido a la falta de acompañamiento que sienten luego de entregar el documento hasta su metodología.

A partir de lo anterior, las relaciones y las identificaciones de los actores de la región no solo se limitan al ámbito virtual o a la cotidianidad, pues en la medida en que uno y otro se complementan, las formas de vida y los cambios hacen posible que se tejan esas relaciones. Es precisamente dentro de esos cambios que se manifiestan las construcciones de sentido en relación con las nuevas formas de vida y adaptaciones a las disponibilidades del tiempo.

La vida cotidiana del siglo XXI: entre la virtualidad y el tiempo

No es un secreto que la virtualidad en la era digital ha permeado varios contextos en la actualidad, y que el ritmo de vida se ha visto acelerado en cuanto a las demandas laborales, las responsabilidades familiares, las obligaciones sociales y las expectativas personales. Para el caso de los actores de la región, resulta evidente que la decisión de formar parte de una comunidad educativa virtual obedece en gran parte a una forma de

organizar su tiempo, no sólo en su cotidianidad, sino a largo plazo, específicamente a un año y medio y dos años, que es el tiempo de duración de los programas a los que se adscriben.

Ellos han encontrado en la virtualidad oportunidades laborales y estudiantiles que no encontrarían de manera presencial. Con esto me refiero a que el tiempo es un factor determinante en la toma de decisiones al pertenecer a un programa virtual, especialmente para los estudiantes, quienes han decidido encontrar un equilibrio entre la ajetreada forma de vida del siglo XXI, sus trabajos y la cotidianidad.

Las condiciones de vida influyen en la capacitación, tanto de docentes como de estudiantes, pues cada día se evidencia una mayor preparación para los diferentes campos laborales, lo cual resulta en buscar estudios que les permitan, además de evitar deslazamientos y ahorrar tiempo en su vida diaria, terminar en un determinado momento esas metas propuestas.

Ahora bien, los cambios en la vida cotidiana también están permeados por la tecnología, que, si bien ha brindado herramientas que permiten acortar distancias, también ha contribuido a una mayor sensación de falta de tiempo debido a las multitareas mediáticas de la actualidad, tales como las constantes notificaciones, la disponibilidad instantánea y las distracciones digitales que les presionan para estar siempre conectados y disponibles.

En algunos casos, los docentes sienten que el tiempo es el factor que decide sus agendas, ya que deben abrir los foros, calificar, retroalimentar actividades y dirigir proyectos en un tiempo determinado, para cumplir con los requisitos del programa. De igual manera, los estudiantes sienten que sus formas de vida también están relacionadas con el tiempo del que disponen, por la misma razón de entrega de actividades en plazos estipulados en la plataforma y esto me lleva de nuevo a la flexibilidad curricular ausente en los programas virtuales.

Ahora bien, en cuanto a las prácticas investigativas, el tiempo tiene la misma connotación para los estudiantes, aunque difiere en los docentes.

Por un lado, los estudiantes tienen plazos establecidos en cada semestre para entregar avances y culminar en tiempo y forma, mientras que los docentes realizan investigaciones en sus propios tiempos y ritmos, a menos que su trabajo esté condicionado por proyectos con financiación, de lo que se derivan fases, momentos y tiempos de entrega determinados para su finalización.

Así mismo, la relación tiempo-vida cotidiana fluye mediante la investigación sobre los contextos en los que se desenvuelven los actores de la región de acuerdo con las tendencias, necesidades y análisis de contextos, entre otros. Siguiendo a Schütz, estas dinámicas de aplicación de la investigación entre los actores de la región se desarrollan en circunstancias socialmente construidas y compartidas, en las cuales se atribuyen y negocian significados en sus interacciones diarias. Sin embargo, este mundo social está en constante flujo y cambio, ya que las interpretaciones y significados que se le atribuyen a las acciones y situaciones pueden variar, según el contexto y las perspectivas individuales.

Referencias bibliográficas

- Acuña, G. Luis Alan (2018). Formación de investigadores educativos en Chiapas: realidades y falacias. *Revista Latinoamericana de estudios educativos. nueva época*. SUJ, VOL. XLVII, NÚM. 1.
- Acuña, G. Luis Alan; Pons Bonals, Leticia. (2019). El profesorado de una zona escolar ante el precepto de calidad educativa IE *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), pp. 95-110. https://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.455
- Africano, G. Bethzaida; Anzola, D. Myriam. (2018). El acto educativo virtual. Una visión desde la confianza. *Universidad de los Andes Educere*, vol. 22, núm. 73, pp. 521-531.
- Aguilar N., Jesús. (2003). Introducción a una memoria argumental de estudios antropológicos sobre ciudades iberoamericanas. *Cuicuilco*, vol. 10, núm. 28, enero-abril. Escuela Nacional de Antropología e Historia Distrito Federal, México.
- Alba, C. (2007). Globalización y desarrollo regional en México, en Calva, José Luís (Coord.), *Agenda para el desarrollo. Políticas de desarrollo regional*, Miguel Ángel Porrúa, UNAM.
- Alexander, J. (1988). El nuevo movimiento teórico. *Estudios sociológicos*, IV (17), 259-307.
- Altomare, M. (2010). Las dimensiones del sentido en la teoría social de Max Weber: acción social, relación social y orden legítimo. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 7(1), 40-44.
- Alzugaray Treto, C. (2009). La construcción de Regiones: un acercamiento teórico inicial para su aplicación comparada a América Latina y el Caribe. Centro de Estudios y programas Interamericanos (CEPI). Documento de trabajo No. 20, diciembre, 2009. Recuperado de <http://interamericanos.itam.mx/working--papers/AZUGARAY.pdf>
- Arboleda, T. Néstor; Rama, V. Claudio. (2013). La educación superior a distancia y virtual en Colombia: Nuevas realidades. *Virtual educa* Asociación colombiana de instituciones De educación superior con programas a distancia y virtual, acesad.

- Arcila, M. Paola A.; Mendoza, R. Yency L.; Jaramillo, Jorge M.; Cañón, O. Óscar E. (2009). Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. *Divers.: Perspect. Psychology.* / ISSN: 1794-9998 / Vol. 6 / No 1 / 2010 / pp. 37 – 49.
- Ardèvol, E., Bertrán, M., Callén, B. y Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. En *Athenea Digital*, 3. 72-92 <http://antalya.uab.es/athenea/num3/ardevol.pdf>
- Arias-Velandia, Nicolás, Rincón-Báez, William Umar, & Cruz-Pulido, Julián Mauricio. (2021). Diferencia de logro geolocalizado en educación presencial y a distancia en Colombia. *Revista electrónica de investigación educativa*, 23, e18. Epub 08 de noviembre de 2021. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e18.3711>.
- Arnak, J.; D. Del Rincón.; y A. Latorre. (1994) *Investigación educativa. Fundamentos y metodología.* Barcelona, Labor.
- Arroyave, P. Margarita M. y Londoño, M. Mónica (2018) *Estrategias para la formación inicial de maestros investigadores.* En *Formación de investigadores en Latinoamérica: Hacia la construcción de un Estado del Arte.* ISBN 978-607-9063-70-2. Editorial REDIE.
- Aristóteles (Trad. 2010). *Acerca del alma.* Madrid. Gredos.
- Atuesta, S. Lorena P.; Rincón, S. Liliana M. (2011). *Formas de tratamiento entre estudiantes y docentes de la licenciatura en lenguas modernas de la Pontificia Universidad Javeriana.* Tesis de grado. Facultad de Comunicación y lenguaje.
- Avendaño C. William R.; Paz Montes, Luisa; Rueda V., Gerson. (2017). *Políticas públicas y educación superior: análisis conceptual del contexto colombiano.* *Revista Venezolana de Gerencia.* ISSN: 1315-9984. rvgluz@fces.luz.edu.ve. Universidad del Zulia, Venezuela.
- Banco Mundial (2009). *Informe del Banco Mundial. Una nueva geografía económica.* www.worldbank.org
- Batatina, S. María de La Paz. (2017). El transitar en la investigación narrativa y su empleo en la construcción de teoría *Revista de Investigación*, vol. 41, núm. 91, mayo-agosto, pp. 124-142 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela Bauman, Zygmunt (2009[1998]), "II. Guerras

- por el espacio: Informe de una carrera”, La globalización. Consecuencias humanas.
- Barrón, S. Héctor (2015) RED, Revista de Educación a Distancia, 12. <http://www.um.es/ead/red/12/barron.pdf>
- Beck, Heinrich. (2007). La cuestión del sentido en la filosofía actual. Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Beck, U., A. Giddens y S. Lash (1997) Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno.
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (1978). La construcción social de la realidad. ISBN 950-518-009-8
- Bialakowsky, A. (2016b). El sentido en la perspectiva de Luhmann: entre una definición formal y su puesta en forma. Revista Debates en Sociología, 42, 5-29.
- Bialakowsky, A. (2017). Sentido, definición de lo social y representaciones: una reinterpretación de las propuestas de Giddens, Bourdieu, Habermas y Luhmann. Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, núm. 16, pp. 213-253, 2019. Universidad Nacional de La Matanza
- Boudeville, J. (1959). La región económica. Paris: Presses.
- Boissier, S. (1993). Post Modernismo territorial y globalización. Regiones pivotaes y regiones virtuales, Serie Ensayos, Documento 93/19, Dirección de Políticas y Planificación Regionales, ILPES-CEPAL-ONU, p. 13.
- Boisier, Sergio, 1996, "Modernidad y Territorio", Cuadernos de ILPES, CE PAL, No.42.
- Boisier, S. (2009). El retorno del actor territorial a su nuevo escenario. Ambient@, 89, 112- 141.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. (2005). Una invitación a la sociología reflexiva (pp. 148-149). Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Bourdieu, P. (1985) [1982]. ¿qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1997) [1994]. Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona: anagrama.

- Bourdieu, P (2000) [1971-1999]. *Intelectuales, política y poder*. Buenos aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. (2005) [1992]. *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: anagrama.
- Bourdieu, P. (2007) [1980]. *El sentido práctico*. Buenos aires: siglo xxi Editores.
- Bourdieu, P (2012) [1972]. *Bosquejo de una teoría de la práctica*. Buenos Aires: Prometeo.
- Boudeville. J. R. (1959). *La región económica*. *Económica*, 5(17-20), p. 51–157.
<https://revistas.unlp.edu.ar/Economica/article/view/7873>
- Bruner, J. (1998). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Alianza. ISBN: 84-206-4812-4
- Bruner, J. (1998b). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruzzone, Alberto (2018). *Construcción de comunalidad mediante prácticas comunicativas y sociales interculturales en el colectivo “Retoño de maíz”*. Tesis publicada. Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO: Facultad de Comunicación. Maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social.
- Campo, V. Rafael (2000). *Caracterización de una excelente práctica docente universitaria-* [Tesis de Doctorado]. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, San José de Costa Rica.
- Castañeda M. Lilian R. (2021). *Revisión sistemática de literatura sobre competencias de uso y apropiación de las TIC en estudiantes virtuales de posgrado*. Maestría en Educación UNIMINUTO UVD [Tesis publicada].
- Castells, M. (1998). *La era de la información, Vol.1*. Alianza.
- Castells, M. (1999, ed. inglesa 1996), *La Era de la Información: Economía, sociedad y cultura, vol I., La Sociedad red: Siglo Veintiuno Editores*.
- Castro A., Melo, C. (2015). *Nuevas formas de narrar la escuela: Construcción de sentidos sobre los derechos de los niños y niñas de cuarto grado*. *Revista Mediaciones* Vol. 16-2. ISSN: 1692-5688 (Impreso) | ISSN: 2590-8057 (En línea)
- Castro Camelo, A., F. Conejo Carrasco, L.E. Quintero Castrillón, y J.A. Vega Oviedo. (2022). *Análisis de la relación entre el rendimiento académico y las*

- estrategias metacognitivas y motivacionales. *Actualidades Pedagógicas*, (78). doi:<https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss78.8>
- CONACYT (2021). Términos de referencia para la renovación y seguimiento de programas de posgrado. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Secretaría de educación pública. Subsecretaría de educación superior. Programa nacional de posgrados de Calidad
- Chang Chiu Maria Mayley (2020). El concepto de región como construcción social en la investigación. Universidad Autónoma de Chiapas.
- Coraggio, José Luis (1998), Investigación educativa y decisión política: El caso del Banco Mundial en América Latina. *Perfiles Educativos*, Vol. 20, No. 79-80, México, Universidad Autónoma de México, pp. 43-57.
- Cuéllar, Hortensia. (2009). Hacia un nuevo humanismo: filosofía de la vida cotidiana. *En-claves del pensamiento*, 3(5), 11-34. Recuperado en 09 de noviembre de 2022, de <https://n9.cl/zo9rmr>
- D'Angelo- Hernández, Ovidio S. (2014). Autonomía integradora y transformación social: el desafío ético emancipatorio de la complejidad. <https://n9.cl/e8hbu>
- De Arco Ballesteros, José Luis y Galindo Pianeta, Hadit (20|9). Investigación formativa y entornos virtuales en estudios socio-humánicos de educación abierta y a distancia: prospectiva científica. *Revista Ideales* (2019), Vol. 9, 2019, pp. 35 – 44
- De Certau, M. (1996) citado por García Salord, S. (2000) ¿Cómo llegué a ser quién soy? Una exploración sobre historias de vida. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
- De Robertis, Cristina; Pascal, Henri. (2007). La intervención colectiva en trabajo social: la acción con grupos y comunidades 1.a ed. Lumen, ISBN 987-00-0655-8
- Deleuze, Gilles (1972). *Repetición y Diferencia: Introducción*. Barcelona: Cuadernos Anagrama. Traducción Francisco. Monge
- Díaz Guillen, P. A., Andrade Arango, Y., Hincapié Zuleta, A. M., & Uribe Uran, A. P. (2021). Análisis del proceso metodológico en programas de educación superior en modalidad virtual. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.450711>

- Duart Josep M. y Sangrà Albert. (2016). Aprender en la virtualidad Ciencia, Docencia y Tecnología, XV (28), 263-266.
- Escobar, N. (2011). La mediación del aprendizaje en la escuela. Acción pedagógica, 20(1), 58-73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?-codigo=6222147>
- Espejo, Cayetano. (2003). Anotaciones en torno al concepto de Región. NIMBUS, N° 11-12, 2003, ISSN 1139-7136, págs. 67-87
- Espinosa, H. (2007). “Intersticios de sociabilidad: una autoetnografía del consumo de TIC”, . *Athenea Digital*, 12., 272-277.
- Espinosa V., María V. (2016). Participación social y política de las mujeres campesinas en el desarrollo local de los llanos, Chiapas. Doctorado en Estudios Regionales [Tesis publicada]
- Fábregas Puig, A. V. (2010, 2011). Configuraciones regionales mexicanas. Un planteamiento antropológico, México: Gobierno del estado de Tabasco. *LiminaR Estudios Sociales Y Humanísticos*, 9(1), 191-197. <https://doi.org/10.29043/liminar.v9i1.90>, 191-197.
- Fernández, Omar D. y Biglieri, Jorge A. (2005). Los tipos de sujeto en la noción de comunidad y de sociedad: desde Weber a los aportes de la psicología política. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Fuentes Navarro, Raúl (2000): “La irrupción de internet en el campo de estudios de la Comunicación”, en Fuentes Navarro, Raúl (comp.): Educación y Telemática. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación, Grupo Editorial Norma, pp. 23- 44.
- Fuster, G. Doris E. (2018). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Revista Propósitos y Representaciones*, Vol. 7, N° 1: pp. 201 – 229. ISSN 2307-7999
- Galeano G. María E. (2007). Estrategias de investigación social cualitativa. Capítulo 7. El grupo de discusión: una estrategia de investigación interactiva grupal. Editorial La Carreta, p 187-214
- Gamboa, B. Carlos. (2013). Apuntes sobre investigación formativa. *Revista Relatividad*. ISBN: 978-958-44-3693-1

- García, A. Lorenzo (1999). Historia de la Educación a Distancia. Revista Iberoamericana de educación a distancia. Vol.2. N°1.
- García Canclini N. y C. Moneta (2000) Las industrias culturales en la integración latinoamericana. Grijalbo.
- García Chacón, B. (2002). Técnicas Interactivas para la Investigación. *Universidad de Antioquia*.
- García, A. (2007). Una mirada, tres tiempos. El tiempo en la propuesta del sociólogo Anthony Giddens. *Sociológica*, 22(64), 227-240.
- García, N. Martha L. (2019). La formación investigativa en maestrías en educación virtual. *Ensaïos Pedagógicos (Sorocaba)*, vol.3, n.1, jan. - abr. 2019, p.66-76
ISSN: 2527-158X
- Garrido, A. (2003). El aprendizaje como identidad de participación en la práctica de una comunidad virtual. IN3 Internet, Interdisciplinary, Institute. UOC.
<http://www.uoc.edu/in3/dt/20088/index.html>
- Gergen, K. (1996). Construir la realidad: el futuro de la psicoterapia. Paidós. ISBN: 9788449318436
- Gergen, K. (2006). El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo. Paidós.
- Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory. Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. Berkeley y Los Ángeles: University of California Press.
- Giddens, A. (1986). Action, subjectivity, and the constitution of meaning. *Sociological research*, 53(3), 529--545.
- Giddens, A. (1997) [1976]. Las nuevas reglas del método sociológico: crítica positiva de las sociologías comprensivas. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (1998a) [1984]. La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración. Buenos aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (1999) [1990]. Consecuencias de la modernidad. Alianza.
- Giménez, Gilbert o (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. Conaculta-iteso, 478 pp., ISBN: 978-968-5087-91-9.
- Ginsburg Leslie B. y Uribe Villegas, O. (1958), Significado del Término "Región". En *Revista Mexicana de Sociología*. Año XX, Vol. 20, No. (3), 781-789.

- (septiembre-diciembre). Universidad Nacional Autónoma de México. México.
Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3538253>
- Gomes, R. (2003). Análisis de datos en la investigación. En: Investigación social. Buenos Aires: Lugar editorial S.,
- Gonnet, J. P. (2015). Las dos representaciones del problema del orden social en la teoría sociológica de Niklas Luhmann. *Athenea Digital*, 15(1), 249-269.
- Góngora, A. (2005, octubre). La dimensión simbólica del mundo de los productos: el mundo productual. *Revista Colombiana de Marketing*, 6.
- González Rey, F. (2002). Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural. México: Thomson.
- González Rey F. (2008). Different periods in Vygotsky's work: their implications for arguments regarding his legacy. San Diego, California. ISCAR Congress, International Society for Cultural and Activity Research.
- González, Salomón (2009). La escala y la métrica espacial en las representaciones y análisis de los procesos de globalización. En *Sistema mundial y nuevas geografías*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Gros, B. (2004). La construcción del conocimiento en la red: límites posibilidades. *Revista electrónica teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, vol. 5,
www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_gros.htm.
- Gurdián, A. (2007) El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socioeducativa. <https://n9.cl/ag7m8>
- Gutiérrez Pérez, Francisco y Prieto Castillo, Daniel. (2009). La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa. *Mediaciones Sociales*, N.º 5, pp. 175-180. ISSN electrónico: 1989-0494. Buenos Aires: Ciccus - La Crujía, 1999 (6ª ed., 1ª ed. 1992)
- Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa, en traducción de Manuel Jiménez Redondo. Taurus, (dos volúmenes).
- Harper Collins. (2019). Rehabilitate. En el Diccionario inglés Collins (8ª ed., p. 672).
- Habermas, J. (2004) [2001]. El futuro de la naturaleza humana: ¿hacia una eugenesia liberal? Buenos Aires: Paidós.

- Hernández, J., Luisa A. (2019). Debates teóricos y conceptuales de la educación, la cultura y la sociedad global. En: Migración, cultura y estudios de género desde la perspectiva regional. Universidad Nacional Autónoma de México y Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional A.C, Coeditores, Ciudad de México. ISBN UNAM Volumen IV: 978-607-30-2643-7 ISBN UNAM Obra completa: 978-607-30-2621-5 ISBN AMECIDER Volumen IV: 978-607-8632-09-1 ISBN AMECIDER Obra completa: 978-607-8632-06-0
- Londoño, S. Jesús (2015). Revista Virtual Universidad Católica del Norte. No. 34, (septiembre-diciembre de 2011, Colombia). <http://revistavirtual.ucn.edu.co/>, ISSN 0124-5821.
- Hernández, R., Méndez, S. y Mendoza, C.P. (2014). Metodología de la investigación. Online Learning Center.
- Herrera, B., Miguel Ángel (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) Universidad Autónoma Metropolitana, México D.F.
- Horkheimer, Max (1966). "La función de la ideologías", en traducción de Víctor Sánchez de Zavala, Ed. Mondadori.
- INEGI (2021). Estadísticas a propósito del día mundial de los docentes (enseñanza superior). Comunicado de prensa núm. 452/20
- Isard, Walter. (1956). Location and Space-economy; a General Theory Relating to Industrial Location, Market Areas, Land Use, Trade, and Urban Structure. Cambridge: Published jointly by the Technology Press of Massachusetts Institute of Technology and Wiley.
- Ixtacuy, L. Octavio (2021). Economía y geografía en los estudios regionales. Doctorado en Estudios Regionales. Universidad autónoma de Chiapas.
- Kaplan y Fainsod (2001) citado por Barros, M. E.; Gunset, V. H. Sierra, D A. y otros (2012). Historias de estudiantes son... El enfoque biográfico en el estudio de las trayectorias académicas de los estudiantes de nivel superior. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán. <https://n9.cl/3tc7mv>
- Lefebvre, H., Martínez Lorea, I., & Martínez Gutiérrez, E. (2013). La Producción del espacio. Capitán Swing.

- Lévy Pierre (1998). ¿Qué es lo virtual? Traducción de Diego Levis. Editorial Paidós.
- Lévy, P. (2007). Cibercultura. La cultura de la sociedad digital. [Informe al Consejo de Europa]. Prólogo: Manuel Medina. Barcelona: Rubí; México: Anthropos Universidad Autónoma Metropolitana. ISBN: 978-84-7658-808-6.
- López Ordoñez, C. (2016). La tutoría en Chiapas: una práctica para la formación de investigadores en programas doctorales de calidad (Tesis doctoral inédita). UNACH, Tuxtla Gutiérrez.
- López de Parra, L.; Prada-Arias, E.; Marín-Arango, D. (2019). Representaciones sociales sobre prácticas investigativas. Condiciones en la universidad. *Entramado*, vol. 15, núm. 1, pp. 192-211, 2019. Universidad Libre de Cali. DOI: <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.5405>
- Lotman, I., (2002). El símbolo en el sistema de la cultura. *Forma y Función*, (15).
- Luhmann, N. (1998) [1984]. *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Anthropos.
- Luhmann, N. (2007) [1997]. *La sociedad de la sociedad*. México: Herder.
- Luria, A. R. (1984). *Conciencia y Lenguaje*. Buenos Aires: Visor
- Maldonado, T., Jauregui 2015). *Metodología para la evaluación curricular*. Universidad de Santander.
- Marín-Murillo, F.; Armentia-Vizuetete, J. (2009). ‘Los estudiantes frente al reto de las TIC en la universidad. Moodle y eKasi en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación (Universidad del País Vasco)’ [R. d. Vasco, ed.] *Revista de estudios de comunicación (zer)* [14 (27) 319-347].
- Martín Barbero, Jesús (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Gustavo Gili: México.
- Martín Barbero, Jesús (1991): “Recepción: uso de medios y consumo cultural”, *Revista Diálogos de la Comunicación*, n° 30, pp. 4-5.
- Martín Barbero, Jesús (2002): “Jóvenes: Comunicación e identidad”, *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura*, n° 0, febrero de 2002.
- Martín-Barbero, J.; Sunkel, G.; Bello, M., Pacari-Vega, N. & Valenzuela-Arce, J. (2005). *América Latina, otras visiones de cultura*. Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Martín Barbero, Jesús (2009): “Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural”, *Revista Electrónica Teoría*

de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, vol.10, n° 1.

http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_martinbarbero.pdf

- Martínez, A. Dolores (2018). La formación de investigadores en los programas de doctorados de la Universidad Veracruzana. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Barcelona.
- Martínez, F., Luna, P., Fernández, R. y Salmerón, J. (2001). Internet para investigadores. Hacia la e-ciencia. (3ª Ed.). Huelva: Universidad de Huelva.
- Martínez, H. Luis,E; Ceceñas, T. Paula E.; Ontiveros, H. Verónica C. (2014). Virtualidad, ciberespacio y comunidades virtuales. ISBN: 978-607-9063-24-5. Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- Mattanó, H. Susana. (2015). Co-presencias y vinculaciones en red: las relaciones interdependientes en la enseñanza y el aprendizaje del dibujo en el nivel superior universitario. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, año 11, número 10. Páginas 43-62. ISSN 1851-6297. ISSN en línea 2362-3349.
- Mayo, Ariel. (2013). Alfred Schütz: “el sentido común y la interpretación científica de la acción humana”. Miseria de la sociología.
- Marescalche, M. A., Las Heras, D., Martínez de Pérez, N., De Yong, A. E., Ramallo, R. (2018). Sociología: aspectos significativos de estudio del siglo XXI: producción escrita de sociología con orientación a los estudiantes de Ciencias Económicas. 1a ed. - Río Cuarto: UniRío Editora, Libro digital, PDF/A - (Pasatextos)
- Mazza, D. (2014). El proceso de construcción de sentido en un enfoque clínico en sentido amplio. Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4753 Vol. XI N° 11 pp. 1-21 DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2014-111107>
- Merrill Lynch & Co. 2000. The Knowledge Web. Part.1: People Power – Fuel for the New Economy.
- Miyahira Arakaki, Juan M. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. Revista Med Hered. Volumen 20, número (3).
- Ministerio de Educación Nacional (2009). Educación Virtual o Educación en Línea. <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-196492.html>
- Morin, E. (1998). Introducción al pensamiento complejo. México: Gedisa.

- Moreno, R. y Martínez, R. (2007). Aprendizaje autónomo. Desarrollo de una definición. Revista Latina de Análisis de Comportamiento. En <http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/14512/13832>
- Moreno Gloggner, M. E. (2011). Cultura docente regional: limitantes y oportunidades para el desarrollo del aprendizaje autónomo en las universidades públicas de Chiapas (Tesis doctoral inédita). UNACH, Tuxtla Gutiérrez.
- Motta, A. Edwin, P. (2020). Aportes de la UNAD a la evolución de la educación a distancia en Colombia. [Monografía de Especialización]. Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD Escuela Ciencias de la Educación – ECEDU.
- Muñoz, H. y Tulchin, J. (1984) Entre la autonomía y la subordinación: Política exterior de los países Latinoamericanos, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.
- Muñoz, R. Henry, A. (2015). Mediaciones tecnológicas: nuevos escenarios de la práctica pedagógica. Praxis & Saber, vol. 7, núm. 13, pp. 199-221. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
- Murillo, B. Eduardo. (2016). Investigando con sentido. Editorial. Revista lasallista de investigación - Vol. 13 No. 2 – (p.7•8).
- Nájera, R. Francisco; Murillo, P. Roberto, García, A. Germán (2018). Experiencia en la formación de investigadores educativos en posgrado, a través de la tutoría. En Formación de investigadores en latinoamérica: Hacia la construcción de un Estado del Arte. ISBN 978-607-9063-70-2. Editorial REDIE
- Neciosup La Rosa, Fernando L. (2007) La educación superior virtual. Un reto para la universidad latinoamericana. En publicación: Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos. López Segrera, Francisco. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. ISBN 978-987-1183-61-6
- North, D. C. (2006) Instituciones, cambio institucional y desempeño económico. México: FCE (3ª reimpr.) [ed. orig. en inglés 1990].

- Oliva V., A. (2012). Políticas públicas y desarrollo local. En Fletes, O., Cruz, E., Vargas, V. y Ortelli, P. Debates contemporáneos del desarrollo y miradas desde el sureste mexicano. Unach. México.
- Orellana, L. Dania M^a y Sánchez Gómez, M^a Cruz. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. Revista de Investigación Educativa, Vol. 24, n.º 1, págs. 205-222. Universidad de Salamanca.
- Olmos, Rafael (2013). Estudios regionales en México. Aproximaciones a las obras y sus autores, Javier Delgado y Felipe Torres. Revista Problemas del desarrollo. vol.44 no. 172. ISSN 0301-7036
- Páramo, D. & Ramírez, E. (2011). Mundo simbólico de los consumidores de ropa de marca. Neiva: Editorial Universidad Surcolombiana.
- Parra, Ciro (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. Educación y Educadores [en línea]. (7), 57-77. ISSN: 0123-1294. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400707>
- Parsons, T. (1968). La estructura de la acción social, Madrid: Guadarrama.
- Peña Cuanda, M. (2008). Pensar la interpretación: La construcción del sentido en ciencias sociales. Revista LiminaR. Estudios sociales y humanísticos, año 6, vol. VI, núm. 2, 177-187.
- Pérez González, G. M. (2017). Representaciones sociales de los docentes de educación primaria en Chiapas frente a la reforma educativa 2013 (Tesis doctoral inédita). UNACH, Tuxtla Gutiérrez.
- Pirela, J., Pulido, N. y Mancipe, E. (2015). Componentes y dimensiones de la investigación formativa en ciencias de la información. Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento, 12 (3), 48- 70.
- Piscitelli, A. (2011). El Paréntesis de Gutenberg. La religión digital en la era de las pantallas ubicuas. Santillana.
- Pons, L. y Cabrera, J. (2015). El campo de los estudios regionales en Chiapas [apunte]. Universidad Autónoma de Chiapas.
- Pons, L.; Chacón, K. (2016). APUNTE: Los estudios regionales: Transdisciplina y regionalización.
- Popkewitz, T. (1988) «Paradigma e ideología en investigación educativa.» Mondadori.

- Pred A., 1984, 'Place as a historically contingent process: structuration and time geography', *Annals of the Association of American Geographers*, 74, pp. 279-297.
- Quéau, Philippe (1995). *Lo virtual. Virtudes y vértigos*. Ed. Paidós.
- Rama V. Claudio; Morocho, Q. Mary. (2019). *Prospectiva de la Educación a Distancia en América Latina y el Caribe*. Albania Camacho – Corina Valdivieso (CALED – UTPL) ISBN Físico-978-9942-26-258-5, ISBN Digital-978-9942-25-559-4
- Rama, Daniel (2015) *La inserción de México en la globalización y regionalización de las profesiones*. México: IPN-FCE.
- Rodríguez, B. Juan J.; Cota, Y. María, R. (2001). *Lo Global y Local, una Relación para Hacer Regiones en el Ámbito Mundial*. *Economía y Sociedad*. Año VI, No. 9. Ponencia en el Seminario "El Desarrollo Regional en México", organizado por la Facultad de Economía de la UMSNH y la Academia de Ciencias Económicas A.C. en la ciudad de Morelia Michoacán.
- Rojas, C. y Aguirre, S. (2015). *La formación investigativa en la educación superior en América Latina y el Caribe: una aproximación a su estado del arte*. *Revista Eleuthera*, 12, 197-222. 10.17151/eleu.2015.12.11.
- Ruiz Rueda, O. Rocío; Ramírez, C. Ana Brizet; Bula, Germán (2015). *Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación. Conversaciones y re(di)sonancias*. Universidad Pedagógica Nacional. ISBN: 978-958-8908-25-0, DOI: 978-958-8908-26-7
- Ruiz, A. Edith.; Martínez de la Cruz, N. Livier.; Galindo, G., Rosa María.; Sánchez Guzmán, Paulina. (2021). *Enfoque epistémico de la mediación como instrumento para la colaboración en ambientes virtuales*. En *mediaciones en entornos virtuales*. Universidad de Guadalajara.
- Ruiz Méndez, M. d. (2015). *Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones*. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas Época III. Vol. XXI. Número 41, Colima*, pp. 67-96
- Ruiz Rincón, D. L. (2017). *Epistemología y región. Formación de investigadores en el campo de los estudios regionales en México* (Tesis doctoral inédita). UNACH, Tuxtla Gutiérrez.

- Sabido Ramos, Olga. (2017). Georg Simmel y los sentidos: una sociología relacional de la percepción. *Revista mexicana de sociología*, 79(2), 373-400.
- Sade-Beck, L. (2004). Internet ethnography: Online and offline. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(2). Artículo 4. http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/3_2/pdf/sadebeck.pdf
- Sagan, I., (2003). Geografia regionalna a przemiany metodologii badan społeczno-ekonomicznychí. (in:) Sagan, I., Czepczynski, M.,(eds.), *Wymiar i współczesne interpretacje regionu*. Uniwersytet Gdański, Katedra Geografii Ekonomicznej, Gdańsk, 2003, pp. 43-54.
- Salas Luevano, M. A., Guerrero García, C., & Salas Quezada, M. A. (2019). *Investigación Formativa y Formación de Investigadores en Educación I*.
- Salgado García, E. (2015). La enseñanza y el aprendizaje en modalidad virtual desde la experiencia de estudiantes y profesores de posgrado. Universidad Católica de Costa Rica.
- Sánchez, J. (2008). Una propuesta conceptual para diferenciar los programas de postgrado profesionalizantes y orientados a la investigación. Implicaciones para la regulación, el diseño y la implementación de los programas de postgrado. *Ciencia y Sociedad*, vol. XXXIII, núm. 3, julio-septiembre, 2008, pp. 327-341. Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Santo Domingo, República Dominicana. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87011545002>
- Santiago García R.; Grajales, G. Gabriela; Grajales, G. Moisés. (2022). Acción social en la elección de carrera de estudiantes universitarios en Chiapas-México. *Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo educativo, REDIE*. Vol. 13, Núm. 25 Julio - Diciembre 2022, e393.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona: Ariel.
- Sauvé, L. (1992). *Origini e sviluppo dell'istruzione a distanza. En Istruzione a Distanza*, IV, 2.
- Serres, Michel (1995), *Atlas*, París, Julliard.
- Silva Quiroz, J. (2020). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación Educativa [en línea]*. 2010, 10(52), 13-23 ISSN: 1665-2673. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420763002>, 10-52.

- Silvio, J., Rama, C. y Lago, M. T. (2004). La educación superior virtual en América Latina y el Caribe. México D.F.: Unión de Universidades de América Latina-UNESCO
- Simmel, Georg ([1906] 2014). “El pobre”. En Sociología: estudios sobre las formas de socialización, 467-499. México: Fondo de Cultura Económica.
- Simmel, Georg ([1907] 2014). “Digresión sobre la sociología de los sentidos”. En Sociología: estudios sobre las formas de socialización , 622-637. México: Fondo de Cultura Económica.
- SNIES (2021). Anuario de estadísticas de la Educación Superior Colombiana. Ministerio de Educación Nacional Imprenta Nacional de ISBN Impreso 978-958-785-124-3 ISBN Digital 978-958-785-125-0
- Solórzano, R. Rosa. (2017). Cierperiodismo: Una región a partir de la gestión, producción, consumo y prácticas periodísticas en los cibermedios de Tuxtla Gutiérrez. Doctorado en Estudios Regionales [Tesis publicada].
- Soros, George (1999, ed. en inglés 1998), La crisis del capitalismo global. La sociedad abierta en peligro.
- Sosa L., Aura T. (2014). La práctica pedagógica, una mirada desde la Investigación. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Noviembre 12, 13 y 14 de 2014. Buenos Aires Argentina. Disponible en Internet: <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/27.pdf>
- Sperber, Dann (1987). El simbolismo en general. Editorial Anthropos, 1988 Edita: Editorial Anthropos. Promat, S. Coop. Ltda. ISBN: 84-7658-094-0 Depósito legal: B. 25.391-1988 Impresión: Novagràfik. Puigcerdá, 127. 08019
- Stojanovic de C., Lily.(2008). Tecnologías de comunicación e información en educación. Referentes para el análisis de entornos virtuales de enseñanza aprendizaje. Revista de investigación, ISSN 0798-0329, Vol. 32, N°. 65, págs. 83-122.
- Schütz, Alfred (1932), La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva, Ediciones Paidós, Barcelona, 1ª reimpression en España, 1993.
- Schütz, Alfred (1962), El problema de la realidad social, Amorrortu editores, Maurice Natanson (comp.), Buenos Aires, Edición en castellano 1974.

- Taylor, Charles. (2001). Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna, p. 30.
- Tomé, P. (2010). Territorio, identidad y comunidad virtual. En M. Casillas Báez, A. D. Fábregas Puig, J. Hernández López, & C. Valdés Dávila, Las regiones en Latinoamérica, nuevos talleres internacionales de estudios regionales y locales. Volumen 2 (págs. 47-73). Acento editores.
- Turner, V. (1967). The forest of symbols: Aspects of Ndembu ritual. Ithaca, London: Cornell University Press.
- Turpo, W. (2008). "Netnografía: Un método de investigación en Internet", en: Revista Iberoamericana de Educación, 47(2), 1-10.
- Touraine, Alain (2006) Crítica a la modernidad. México: Fondo de Cultura Económica. (sexta edición, segunda reimpresión de 1994)
- Trujillo, Z. Moisés, E. (2022). Construcción de identidades de aprendizaje en estudiantes de comunicación de la universidad autónoma de chiapas, un estudio regional [Tesis publicada] Repositorio Universidad Autónoma de Chiapas DES Ciencias sociales y humanidades. <https://repositorio.unach.mx/jspui/handle/123456789/3685>
- UNACH (2021). Programa de Maestría en Gestión de Desarrollo. <https://mgdp.maestrias.unach.mx/>
- UNESCO. (2019). DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI: VISIÓN y ACCIÓN. Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS), 9(2), 97-113. Recuperado a partir de <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- Vargas, B. C. (2016). Mediación tecnológica educativa en el ámbito bibliotecológico. Las prácticas sociales en la producción, la distribución y el acceso a la información mediadas por las tecnologías digitales, 209.
- Velandia-Mesa, Cristian; Serrano-pastor, Francisca-José; Martínez-segura, María-José (2019). La investigación formativa en ambientes ubicuos y virtuales en Educación Superior Comunicar, n° 51, v. XXV, 2017 | Revista Científica de Educomunicación | ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3478doi: <https://doi.org/10.3916/C51-2017-01> | páginas: 09-18
- Venegas Mejía, Valia, Esquivel Grados, José, & Turpo-Gebera, Osbaldo. (2019). Reflexiones sobre la investigación educativa y la investigación formativa en

- la Universidad Peruana. Conrado, 15(70), 444-454. Epub 02 de diciembre de 2019. Recuperado en 14 de abril de 2023, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500444&lng=es&tlng=es
- Velásquez, Á. M. (2014). Estrategias interactivas para la investigación social en trabajo social. Seminario de escuelas latinoamericanas de Trabajo Social.
- Vizer, E. (2005). Aportes a una teoría social de la comunicación. *Intexto*, 1(12), 1-14.
- Vizer, E. (2006). *La trama (in) visible de la vida social: Comunicación, sentido y realidad*. Buenos Aires: La crujía.
- Vizer, E. A. (2009). Dimensiones de la comunicación y de la información: la doble faz de la realidad social. *Signo y Pensamiento* 55, XXVIII, pp 234-246.
- Vygotsky, L. (1987). Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aires: La Pléyade. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>
- Wajcman, J. (2017). Esclavos del tiempo. Vidas aceleradas en la era del capitalismo digital. Editorial Paidós.
- Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos, en W. B. Dockrell y D. Hamilton, *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (42-82). Madrid, Narcea.
- Wallerstein, Immanuel (1998[1991]), “6. El legado de Myrdal: Racismo y subdesarrollo como dilemas”, *Impensar las Ciencias Sociales: Límites de los paradigmas decimonónicos*, México: Siglo XXI, UNAM.
- Weber, M. (1982). La objetividad cognoscitiva de la ciencia social y de la política social. En Weber, M. *Ensayos sobre metodología sociológica* (pp. 39-101). Buenos Aires: Amorrortu.
- Weber, M. (1984). *Economía y sociedad*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, (1989). Roscher y Knies y el problema lógico de la escuela económica histórica. En Weber, M. *La irracionalidad en las ciencias sociales* (pp. 3-164). Madrid: Taurus.
- Weber, M. (2014). *Economía y Sociedad*. FCE

- Wong-González, P. (2020). Regiones y redes territoriales emergentes ante la globalización y la virtualización de la economía. *Revista Ruta Crítica*, vol.18. 50-54
- Wust, Peter. (1962). *Ungewissheit und Wagnis* 7.a ed., München.
- Yin, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. London, SAGE.
- Yong C. Érica, y García, N. (2017). Evolución de la educación superior a distancia: desafíos y oportunidades para su gestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50.

Anexos

Anexo A 1: Recorrido histórico de la educación virtual y a distancia en México. ([Seguir vínculo para volver a la lectura](#))

Año	Institución	Generalidades
Instituciones pioneras en educación a distancia		
1944	Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM).	Ofrece la oportunidad de obtener un título a los docentes que ejercían sin él a través de la radio, el correo, materiales impresos, consultoría individual y clases presenciales (Zubieta y Rama, 2015).
1972	Sistema Universidad Abierta (SUA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).	Atiende a personas que por diversas causas no podían asistir al sistema tradicional.
Educación superior a distancia		
1974	Sistema Abierto de Enseñanza del Instituto Politécnico Nacional.	Incorpora modalidades no escolarizadas en educación superior.
1976	Sistema Abierto de Educación Tecnológica Industrial.	Atiende a personas que por diversas causas no podían asistir al sistema tradicional.
1975 a 1978	Sistema de Enseñanza Abierta y a Distancia (SEAD) del Colegio de Bachilleres. Dirección de Normales de la Secretaría de Educación Pública (SEP).	Atiende a jóvenes o adultos en bachillerato no escolarizado. ofreció las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria.
1979	UPN (Universidad Pedagógica Nacional).	Crea en sus aulas el Sistema de Educación a Distancia.

1980	Universidad Veracruzana.	Estableció el Sistema de Enseñanza a Distancia el Telebachillerato de Veracruz.
Llegada de la educación virtual		
1997	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM).	Funda la Universidad Virtual en México.
2004	UDG (Universidad de Guadalajara).	Dictamina el Sistema de Universidad Virtual.
2005	Consortio Clavijero.	Ofrece estudios de diferentes niveles en modalidad virtual.
2007	Universidad Virtual de Guanajuato	Ofrece licenciaturas en modalidad virtual.
2008	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)	Evalúa las primeras licenciaturas a distancia.
2011	Universidad Virtual de Michoacán.	Ofrecen programas de licenciatura en modalidad virtual.
2012 A 2014	la Universidad Digital del Estado de México y también.	Ofrece educación Multimodal.
	la Universidad Abierta y a Distancia de México.	
	Universidad Autónoma del Carmen, con el Departamento de Educación a Distancia e Innovación Educativa.	
	Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).	
	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH).	
2012 A 2014	Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).	Ofrecen programas de educación superior virtual.
	la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).	Crea la Coordinación General de Universidad Virtual;
	UTEL University	Crea la Dirección General de Innovación Educativa.
		Es la universidad con cobertura latinoamericana.
2014	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt)	Acepta los posgrados en modalidad virtual.
	Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD), Universidad Tecnológica de la Mixteca (UTM), Universidad Interactiva y a Distancia de Guanajuato	

2015 A 2020	<p>(UNIDEG), Universidad Virtual del Estado de Guanajuato (UVEG), Universidad de Guadalajara (UDGVIRTUAL), Universidad Veracruzana Virtual (UV), Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMICH), Universidad Autónoma de la Laguna (UAL), Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEMOR), Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED), Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX), Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), Instituto Politécnico Nacional (IPN), Instituto Tecnológico de Aguascalientes, Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), Programa de Educación Superior Abierta y a Distancia (ESAD), Centro Virtual en Administración Pública (CEVAP), Instituto Nacional de Salud Pública (INSP).</p>	<p>Surgen universidades públicas virtuales que ofrecen programas de licenciaturas, especialidades y maestrías.</p>
2015 A 2020	<p>Universidad Tecnológica Latinoamericana (UTEL), Universidad Stratford, Universidad UNIR, Universidad UCEM, UNEDAL, UMED, UVA, ULSA, Universidad Cuauhtemoc, UDLAP, UPAEP, Universidad Virtual Hispánica de México (UVHM) Universidad Virtual Educanet de México (UVEM) Universidad Siglo XXI (UNISO), Universidad Fray Luca Paccioli (UFLP), Universidad Abierta de Tlaxcala, Universidad Atenas Veracruzana (UAV), Universidad Tecnológica Baden Powell (UTBP), Universidad Génesis, Universidad Marista de Guadalajara (UMG), Universidad Americana de Medicinas Alternativas, Universidad Da Vinci, Universidad Aztlán (UA), Universidad de Montemorelos (UM), Instituto de Estudios Universitarios (IEU), Centro Universitario Patria (CUP), Universidad Español Acapulco, Centro Universitario José Vasconcelos (CUJV),</p>	<p>Surgen universidades privadas virtuales que ofrecen programas de licenciaturas, especialidades, maestrías y doctorados.</p>

SEAS Estudios Superiores Abiertos, IEXE Universidad en Línea, UNINI, Centro de Estudios Avanzados de las Américas, UMM, Universidad Estudia en Línea, Instituto Universitario del Prado, Universidad Santander Puebla, Universidad Virtual Hispánica de México.

Nota: Creación propia tomado de Zubieta y Rama (2015) e INEGI 2020

Anexo A2: Proceso de educación superior virtual en Colombia ([Seguir vínculo para volver a la lectura](#))

Año	Institución	Generalidades
1947	Acción Cultural Popular.	Nace el modelo de escuelas radiofónicas.
1972	Pontificia Universidad Javeriana	Transmite en televisión el programa Educadores de hombres nuevos.
1973 a 1975	Universidad de Antioquía, Valle, Javeriana, Santo Tomás...	Establecen algún programa a distancia.
1975	Universidad Abierta de la Sabana,	Impartió los primeros cursos a través de radio y televisión. Ofrece programas de Licenciatura conducentes a título en el campo de la educación
1981	Universidad de San Buenaventura-Seccional de Cali. Consejo Nacional de Educación Abierta y a Distancia.	Imparte a distancia la Licenciatura en Educación Primaria. El gobierno de Colombia reglamenta, dirige e inspecciona la educación abierta y a distancia.
1982	Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación a Distancia (ICFES). UNISUR.	Genera campaña de transformación de programas presenciales a programas a distancia como estrategia para la ampliación de la cobertura en educación superior. Se crea este centro de innovación en educación a distancia y le asigna funciones de

		responsabilidad con respecto al desarrollo total del sistema (UNAD, 2021).
1983	Universidad Francisco de Paula Santander.	Incursiona en programas de Educación Abierta y a Distancia.
1992	Se crea la Universidad Abierta y a Distancia UNAD antes UNISUR.	Ofrece programas a distancia con currículos propios de la formación académica superior.
1993	Sistema Nacional de Educación Superior a Distancia.	Se abren convocatorias para crear programas a distancia por parte del Gobierno.
1994 Y 2000	Escuela Superior de Administración Pública (Bogotá), Instituto Tecnológico Pascual Bravo (Medellín), Instituto Politécnico Jaime Isaza Cadavid (Medellín), Universidad Surcolombiana (Neiva), Universidad de la Amazonía (Florencia), Universidad del Tolima (Ibagué), Universidad del Quindío (Armenia), Universidad de Cartagena (Cartagena), Universidad del Magdalena (Santa Marta), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Tunja), Universidad de San Buenaventura (Bogotá), Universidad de la Sabana (Bogotá), Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá), Fundación Universitaria Católica de Oriente (Bogotá) y Fundación Universitaria Luis Amigó (Medellín).	Universidades públicas y privadas que atienden a la convocatoria del gobierno para crear programas a larga distancia. Algunas de ellas desaparecen al no contar con los recursos para mantener los programas.
2003	Universidad de Pamplona (Pamplona), Universidad Francisco de Paula Santander (Cúcuta), Universidad de Córdoba (Montería), Universidad Antonio Nariño (Bogotá), Universidad Cooperativa de Colombia (Bogotá), Universidad de Caldas (Manizales), Corporación Universitaria del Caribe (Sincelejo), Universidad del Cauca (Popayán), Universidad Militar Nueva Granada (Bogotá), Universidad EAN (Bogotá), Corporación Universitaria Remington (Medellín), Corporación Unificada Nacional. Fundación Universitaria San Martín (Bogotá), Universidad Industrial de Santander (Bucaramanga), Instituto	Se suman posteriormente a este movimiento un significativo número de instituciones de educación superior que aún mantienen ofertas de programas a distancia (Ángel, 2003)

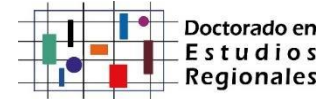
	Superior de Educación Rural (Pamplona), Universidad de los Llanos (Villavicencio) y Universidad Mariana (San Juan de Pasto).	
2010	<p>Universidad Nacional de Colombia (UNAL) Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Universidad del Tolima (UT). Universidad Militar Nueva Granada (UMNG). Universidad del Quindío. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Unidad Central del Valle de Cauca (UCEVA). Universidad Tecnológica del Chocó (UTCH).</p>	Actuales universidades públicas que sostienen programas de educación superior virtual y a distancia.
2020	<p>Pontificia Universidad Javeriana. Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB). Universidad Autónoma de Colombia (FUAC). Fundación Universitaria Católica del Norte (UCN). Universidad EAN. Universidad Mariana. La Universidad Virtual. Universidad La Gran Colombia. Fundación Universitaria Los Libertadores. Universidad Santo Tomás (USTA). Universidad Católica de Manizales (UCM). Universidad de Manizales. Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO. Universidad de Santander (UDES). Universidad Incca de Colombia (UNINCCA). Politécnico Grancolombiano. UNICOLOMBIA - Educación Virtual Colombiana. ESCOLME - Institución de Educación Superior. CORUNIVERSITEC. Fundación Universitaria Autónoma de las Américas Corporación Universitaria del Caribe (CECAR) Politécnico Marco Fidel Suárez Corporación de Estudios Tecnológicos del Norte del Valle</p>	Actuales universidades privadas que sostienen programas de educación superior virtual y a distancia.

Nota: Creación propia, tomada de la información de García (1999) y Ángel (2003).

Anexo B1: Formato de observación periférica ([vínculo para volver a la lectura](#))



Formato de observación periférica
Escenarios virtuales en educación superior.



Investigación

“Virtualidad con sentido” proceso de construcción de sentidos y significados sobre prácticas investigativas en maestrías virtuales en México y Colombia”

Propósito de la observación:

El siguiente formato tiene por objetivo recolectar información, que permita conocer y describir los escenarios virtuales de la maestría en

Nombre del observador: _____
 Fechas de observación: _____

Plataforma(s) virtual(es)			
Criterio			Observación
	í	o	
1. Plataforma virtual utilizada.			
2. Facilidad de navegación.			
3. La distribución de contenidos dentro de la plataforma es clara.			
4. Posibilidades de evaluación a través de la plataforma.			
Características del escenario virtual			
Criterio			Observaciones
	í	o	
5. Flexibilidad en el horario de estudio.			
6. Medios de interacción a través de la plataforma.			

7. Facilidad de conexión desde cualquier dispositivo.			
8. Posibilidad de trabajar desde cualquier dispositivo.			
Elementos de un ambiente virtual de aprendizaje			
Criterio	í	o	Observaciones
9. Intercambio de conocimientos.			
10. Gamificación de contenido.			
11. Retransmisión de datos.			
12. Interacción durante la navegación.			
Actividades para la formación en investigación			
Criterio	í	o	Observaciones
13. Acciones para la formación en investigación.			
14. Seguimiento de las actividades formativas en investigación.			
15. Desarrollo del trabajo de tesis en la plataforma.			
16. Bibliografía recomendada.			
Criterios de ingreso			

Formato de autoría propia.

Anexo B2: Formato Grupo virtual de discusión ([Vínculo para volver a la lectura](#))

Guion grupo virtual de discusión

Universidad Autónoma de Chiapas

Doctorado en Estudios Regionales

Grupo virtual de discusión para la investigación titulada “Educación virtual y vida cotidiana” construcción de sentidos y significados sobre prácticas investigativas en maestrías virtuales en México y Colombia”, la cual analiza la forma en que docentes y estudiantes de maestrías virtuales construyen sentidos sobre sus prácticas de investigación.

La pregunta que guía esta investigación es ¿Cómo es el proceso de construcción de sentidos y significados sobre prácticas investigativas en estudiantes y docentes de educación en maestrías virtuales adscritos a dos programas de maestría en México y Colombia?

Los objetivos que se persiguen son los siguientes:

Objetivo general

Analizar los procesos de construcción de sentidos y significados sobre prácticas investigativas en estudiantes y docentes de programas de maestrías virtuales en México y Colombia.

Objetivos específicos

- Especificar las significaciones, relaciones, identidades y construcciones sociales que inciden en los sentidos que se construyen sobre investigación en el ámbito virtual en estudiantes y docentes.
- Categorizar los escenarios, espacio-tiempos e intereses en las prácticas investigativas de docentes y estudiantes de dos maestrías virtuales desde la perspectiva de los Estudios Regionales en la región simbólica.
- Examinar las propuestas de diseño curricular, pedagógicas y didácticas en los procesos de investigación formativa de los programas virtuales de posgrado.

Objetivo del grupo de discusión

Conocer la experiencia como docentes en los procesos de formación en educación.

Detonante

Vídeo “Elaboración de tesis es todo un negocio en Internet”

<https://www.youtube.com/watch?v=HZSr7uu3cCQ>

Ficha gráfica de la citación al grupo de discusión

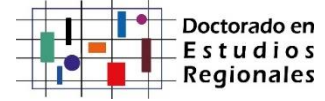


Anexo B 3: Formato Guía de entrevista virtual semiestructurada ([Vínculo para volver a la lectura](#))



Guía de entrevista a estudiantes

Universidad Autónoma de Chiapas
 Doctorado en Estudios Regionales



Investigación

“Virtualidad con sentido” proceso de construcción de sentidos y significados sobre prácticas investigativas en maestrías virtuales en México y Colombia”

Propósito de la entrevista:

Obtener información relacionada con el proceso de construcción de sentidos y significados sobre las prácticas investigativas en maestrías virtuales.

Agradezco su colaboración con esta entrevista, la cual proporcionará datos importantes en esta investigación.

Política de datos

Sus datos estarán protegidos y no serán revelados bajo ningún concepto. Se solicitan para realizar un análisis de la población entrevistada.

Acepto responder esta encuesta bajo el conocimiento de que mis datos personales serán protegidos.

1. Datos de identificación

Antes de atender a la entrevista, por favor llene este cuadro que se encuentra en el formulario de Google en el siguiente enlace

Programa al que pertenece	Maestría en Educación		
Rol en el programa	Estudiante		X
		docente	
Nombre			
Género			
Fecha de nacimiento			
Estado civil	Casado		
Lugar de nacimiento	País	Estado/ departamento	Ciudad/ municipio
	Colombia		
Lugar donde radica actualmente	Bogotá		
Formación profesional			

Último grado de estudios y año de conclusión	
Años de experiencia laboral	
Formación universitaria (Licenciatura/Pregrado)	
Especialidad/Especialización	
Maestría	
Doctorado	

Durante la entrevista usted encontrará tres categorías de análisis para la investigación con sus respectivas preguntas. Por favor respóndalas con la mayor sinceridad.

2. Categoría Construcción de sentidos y significados.

1. ¿Cuál es la percepción que tienen de usted sus colegas, amigos, familiares al ser parte de una comunidad virtual?
2. ¿Cómo es la relación vida cotidiana- docente virtual en su día a día?
3. ¿Cómo describiría los procesos de construcción de conocimiento que lleva a cabo en la comunidad virtual a la que pertenece?
4. ¿Cómo es la relación que ha tejido usted con sus compañeros y sus estudiantes?
5. ¿Cómo se establece la comunicación y la interacción entre usted, sus compañeros y sus estudiantes?
6. ¿Se identifica o percibe como investigador/a de un programa de maestría virtual?
Sí o No
7. ¿Cómo ha formado esa identidad como investigador/a en un programa virtual?
8. ¿Cómo tutor(a) cuál es su contribución al proceso de investigación de sus estudiantes?
9. ¿Considera que sus estudiantes en general culminan el programa teniendo bases en investigación?
10. ¿Considera que sus estudiantes aplicarán la investigación en su vida profesional o personal una vez culmine la maestría?

3. Categoría Región virtual formativa e investigativa

11. ¿Cuál es su percepción sobre el proceso de investigación que está llevando a cabo en el programa?
12. ¿Qué tan fáciles o complicados son los temas de investigación para los estudiantes?
13. ¿Qué acciones realiza para fortalecer su perfil como investigador/a?
14. Si pudiera decidir ¿Orientaría trabajos de grado a sus estudiantes para que obtengan el título de magíster? ¿Por qué?
15. ¿Qué tipo de investigaciones se llevan a cabo en el programa?
16. ¿Pertenece a alguna red de investigación?
17. ¿Cómo participan los docentes en procesos de investigación tales como:
 - a. Comités tutoriales
 - b. Participaciones en congresos, coloquios
 - c. Redacción de artículos, capítulos de libro
 - d. Movilidad académica.
 - e. Seminarios optativos dentro y fuera del programa

19. ¿En qué modalidad de estudio ha trabajado mayormente como docente?
 20. Si aplica ¿Qué diferencias encuentra entre la modalidad presencial y la virtual?
21. ¿Qué lo/la llevó a tomar la decisión de laborar en una maestría virtual?
22. ¿Qué dificultades o facilidades encuentra en trabajar en escenarios virtuales?
23. ¿Qué actividades profesionales, personales y otras realiza además de ser docente de un posgrado virtual?
24. ¿De qué manera la virtualidad le ha aportado a crear otros espacio-tiempos en su cotidianidad? Conocer gente de otros países

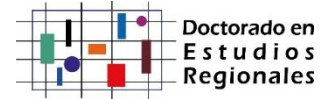
4. Categoría: Maestrías profesionalizantes virtuales.

25. ¿Cuál es su percepción sobre la investigación en maestrías profesionalizantes virtuales en su país?
 27. ¿Cuáles asignaturas favorecen la formación como investigadores de sus estudiantes?
 28. ¿Cuáles sugerencias tiene para mejorar o fortalecer el currículo?
 29. ¿Cómo contribuye esa profundización en los procesos de formación en investigación?
 30. ¿Cómo incide la mediación pedagógica en los procesos de formación en investigación de los estudiantes de educación superior virtual?
 31. ¿Cómo se garantizan los procesos de investigación mediados por la virtualidad?
- Muchas gracias por su colaboración.

Anexo B4: Talleres virtuales de narrativas ([Vínculo para volver a la lectura](#))



Guía de narraciones de los estudiantes
Universidad Autónoma de Chiapas
Doctorado en Estudios Regionales



Investigación

“Virtualidad con sentido” Repercusiones socio regionales del proceso de construcción de sentidos y significados sobre prácticas investigativas en maestrías virtuales en México y Colombia”

Propósito de la entrevista:

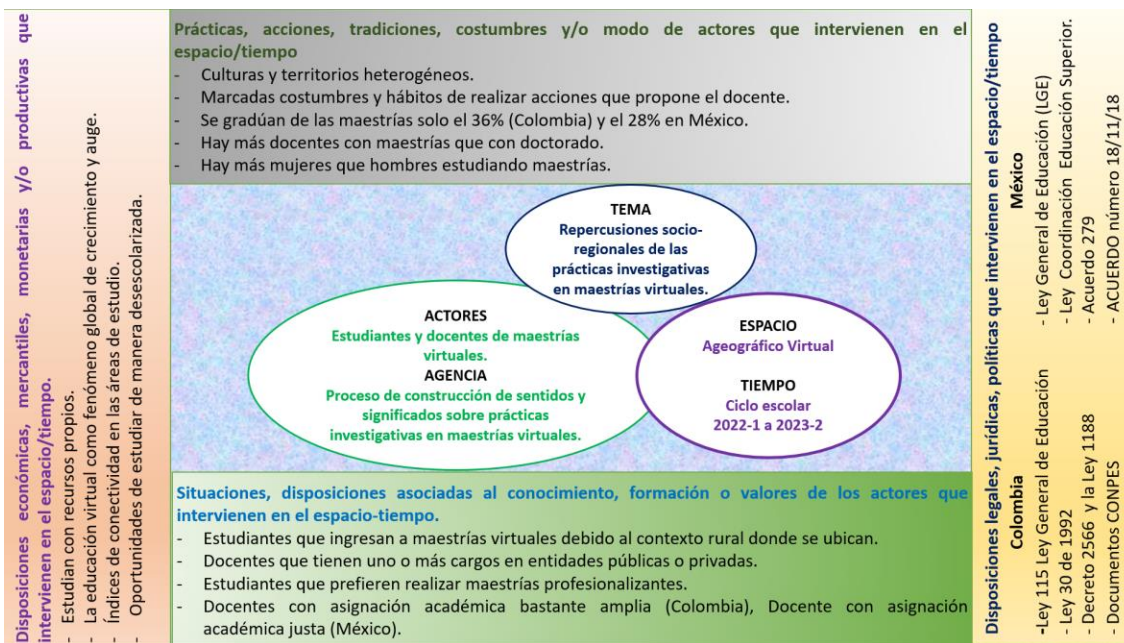
Obtener información relacionada con el proceso de construcción de sentidos y significados sobre las prácticas investigativas en maestrías virtuales.

Agradezco su colaboración con esta entrevista, la cual proporcionará datos importantes en esta investigación.

Política de datos

Sus datos estarán protegidos y no serán revelados bajo ningún concepto. Se solicitan para realizar un análisis de la población encuestada.

Acepto responder esta encuesta bajo el conocimiento de que mis datos personales serán protegidos.



Formación Académica e investigativa

1. ¿Qué factores influyeron para tomar la decisión de realizar una maestría virtual?
2. ¿Qué capacidades profesionales ha desarrollado a partir de la formación académica recibida en la maestría?

Procesos de aprendizaje

3. ¿Cuáles son los factores que propenden por el proceso de aprendizaje en escenarios virtuales de educación superior?
4. ¿Cómo contribuyen las TIC a este proceso?
5. ¿En que favorece o afecta la educación de manera virtual en su aprendizaje?

Construcción de sentidos

6. ¿Qué relevancia tiene el entorno virtual en el proceso de enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta las implicaciones sociales y de relacionamiento que caracteriza el uso de las TIC?
7. ¿Cómo están vinculadas las vivencias personales, las interpretaciones y subjetividades de los educandos con las acciones que los motivan a construir un proceso y acercamiento educativo con la educación superior virtual?

Mediaciones

8. ¿Qué tan fácil es para un estudiante adquirir nuevas destrezas en TIC cuando se enfrenta a la propuesta de la educación virtual sin haber tenido conocimientos previos?
9. ¿Cuál sería el aporte significativo desde la virtualidad para construir un verdadero conocimiento?

Anexo B5: Formulario de Google docs. ([Vínculo para volver a la lectura](#))

https://docs.google.com/forms/d/1L4GwyTSYO_3Dv1IIBrCWshJCuOPoQPRRG_yF61-dTCMkY/viewform?edit_requested=true&pli=1

Información de entrevistados

Este formulario tiene como finalidad conocer los aspectos relevantes de identificación del (la) entrevistado (a). Agradezco su sinceridad y colaboración para llenarlo. Sus datos estarán protegidos y no serán revelados bajo ningún concepto. Se solicitan para realizar un análisis de lapoblación encuestada.

teachernanita@gmail.com [Cambiar cuenta](#)

No compartido

* Indica que la pregunta es obligatoria

Nombre *

Programa al que pertenece *

Tu respuesta

Rol en el programa *

Elegir

Edad *

de 21 a 30 años

de 31 a 40 años

de 41 a 50 años

de 51 a 60 años

más de 60

Estado civil *

Soltero (a)

Casado (a)

Unión libre

Otro

Lugar de nacimiento (País, Estado/ departamento, municipio)

Tu respuesta

Lugar donde radica actualmente *

Tu respuesta

Formación profesional

Licenciatura/Pregrado

Especialización

Maestría

Doctorado

Último grado de estudios y año de conclusión. *

Tu respuesta

Años de experiencia laboral *

1 a 5 años

6 a 10 años

11 a 15 años

16 a 20 años

21 a 30 años