

La identidad digital de estudiantes de posgrado: avatares, entornos de aprendizaje y artefactos culturales

Frida Díaz Barriga Arceo

diazfrida@prodigy.net.mx

Edmundo Antonio López Banda

albedmundo@gmail.com

Verónica Isabel Vázquez Negrete

veronicaisabel06@gmail.com

Facultad de Psicología

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

Esta investigación cualitativa analizó los fondos de identidad digital de un grupo de 16 estudiantes de maestría y doctorado en educación de una universidad pública mexicana. Se solicitó a los estudiantes construir y digitalizar, con base en una adaptación de la multimetodología autobiográfica extendida (MAE) los siguientes artefactos culturales: dibujo identitario de sí mismo en el formato de avatar; mapeo de su entorno personal de aprendizaje (PLE); caja de herramientas del estudiante de posgrado. Todos los artefactos fueron acompañados de narraciones identitarias y de iconografía que generara sentido para su autor en términos de sus trayectos personales de aprendizaje, de su proyecto de investigación y de la comunidad académica de pertenencia. Las producciones digitalizadas se compartieron en una página web elaborada por cada autor. Los resultados muestran que el empleo de las tecnologías digitales, tienen un papel relevante en los fondos de identidad y en los trayectos formativos de los estudiantes de posgrado, sin que por ello hayan abandonado otras tecnologías de aprendizaje. La adaptación de la MAE permitió a los estudiantes, desde su propia voz e interpretación, la narración y representación de sí mismos, de sus fondos de identidad institucionales y de las prácticas formativas más relevantes.

Palabras clave: identidad digital, fondos de identidad, narrativa autobiográfica

El análisis de los fondos de identidad identidad narrativa

Se entiende por identidad la definición que uno o una hace sobre sí mismo o sí misma (la vivencia, reconocimiento e interpretación que se tiene sobre sí mismo) a través de una historia de vida o narración que provee sentido y unidad a los sucesos vitales (Bruner, 2004, 2013). La identidad sólo puede entenderse atendiendo a su doble génesis, histórica y biográfica, y cobra significado gracias a la participación de los seres humanos en la cultura (Ricoeur, 1999). Por otro lado, las dimensiones de tiempo y espacio son esenciales en la construcción de la identidad narrada y hay que reconocer que la identidad es un proceso dinámico, no un ente esencialista.

De acuerdo con Bruner (2004), las personas tenemos identidad porque somos capaces de narrar historias sobre nosotros mismos. Desde esta perspectiva, no hay otra forma de representar el “tiempo vivido” de la persona si no es en forma de narración selectiva de la memoria, lo que no quiere decir que se trate enteramente de una ficción.

La identidad narrada se produce gracias a “las transacciones entre lo inter y lo intra-subjetivo, entre lo público y lo privado, entre el discurso, la acción y la emoción” (Monereo & Pozo, 2011, p. 12). La construcción de la identidad implica la capacidad de

auto-reconocerse y atribuirse a sí mismo determinados rasgos o comportamientos, de conformar una memoria autobiográfica, sujeta a interpretación y reconstrucción. Sin embargo, antes de que surja ese sentido del yo, hay un reconocimiento del otro, un juego de relaciones o interacciones con los demás: los miembros significativos de la comunidad a la que pertenecemos, en el marco de una cultura con prácticas y valores específicos.

Las representaciones en torno a uno mismo pueden ser simbólicas, espaciales, temporales, icónicas, de ahí su carácter multirrepresentacional. Por otro lado, aún con el dinamismo de la modificación de nuestras narraciones al contarlas para nosotros o para otros, se ha dicho que existe un hilo narrativo general, con una relativa estabilidad, así como narrativas más o menos interconectadas que unen en distinto grado el devenir pasado-presente-futuro de la persona. También hay quien sostiene que la identidad está en constante revisión, que “fluye” en cada nuevo contexto, por lo que cada quien puede expresar distintas identidades, no siempre conectadas (Monereo & Pozo, 2011). En este sentido, una de las mayores polémicas entre los estudiosos de la identidad es establecer la dinámica y dialéctica de los procesos de identidad, continuidad y cambio que ocurren en la construcción identitaria, en el plano de la persona y de la colectividad.

La identidad tiene un componente fenomenológico, dado por la expresión personal de los propios estados introspectivos (vivencias y emociones de la persona), pero en coexistencia con mecanismos de intersubjetividad, dada la importancia de las interacciones que ocurren en contextos y situaciones determinadas, lo que permite decir que la identidad no sólo es subjetiva, sino también es cognición situada, intersubjetividad, producto de la interacción social con distintos agentes. Al mismo tiempo, puede afirmarse que la identidad se construye a través del lenguaje y la práctica social en distintas comunidades, como reflejo de la cultura.

El discurso científico paradigmático (abstracto, atemporal, formal, centrado en leyes universalistas), ha hecho ver como estáticas una diversidad de entidades sociales y psicológicas, entre ellas, la que nos ocupa, la identidad. Por ello es que optamos por el discurso narrativo, que permite desvelar diferentes grados de transformación de la identidad de los estudiantes en los escenarios educativos en que se forman, dando oportunidad a reconocer la relevancia de los incidentes significativos de sus historias de vida (incluyendo situaciones de crisis vitales), las emociones que suscitan y el peso de la intersubjetividad en la construcción de una identidad enfocada al “llegar a ser” (Ramírez, 2011). Este concepto, el “llegar a ser” es importante porque el estudio de la identidad de los estudiantes suele focalizarse en el aquí y ahora (¿quién soy?). pero cuando se habla de la formación de estudiantes que aspiran a convertirse en investigadores educativos, hay que indagar la proyección a futuro (¿qué quiero ser?) en relación a la afiliación a una comunidad de prácticas o colectivo, en un espacio y tiempo determinado (en este caso, la comunidad de investigadores educativos formados en el posgrado de la máxima casa de estudios, la universidad nacional mexicana).

La construcción de la identidad de los estudiantes universitarios que se forman para ejercer una profesión, o de los jóvenes que estudian para adentrarse en el oficio del investigador educativo, dependerán, en primera instancia, de sus historias de vida personales y de sus trayectos de aprendizaje. Sin embargo, al mismo tiempo van a depender de lo que acontece en la comunidad de práctica de pertenencia en espacios y momentos específicos (en las aulas universitarias, en las prácticas profesionales, en los laboratorios de investigación, en las interacciones con los agentes educativos, tutores y docentes). Es así que los estilos de las comunidades de prácticas institucionales tienen un importante peso en la conformación de la identidad del futuro profesional o investigador. A nuestro juicio, los programas de posgrado, tanto los doctorales como los de maestrías orientadas a la investigación, requieren no sólo de

una formación en torno al proyecto curricular, sino precisamente del acompañamiento en la práctica del oficio de investigar y la inmersión en la comunidad de investigación a la que pertenece el tutor.

En este trabajo nuestro interés fue indagar respecto a la identidad narrativa de los estudiantes de posgrado (maestría y doctorado) que se forman en el campo de la educación (Psicología de la Educación y Pedagogía) en el Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se buscó explorar la voz de los estudiantes, su propia interpretación y sentido, por lo cual se adoptaron una serie de dispositivos de tipo narrativo-autobiográfico, que al mismo tiempo que permiten un mayor entendimiento de la identidad de la persona en cuestión, ayudan a ubicar su trayecto en relación a las facilidades y restricciones que encuentra en la comunidad donde se forma, que participa de una cierta cultura institucional y tiene un ethos propio.

Se buscó propiciar en los estudiantes la reflexión en torno a los fondos de identidad digital dada la expectativa de su participación creciente en escenarios virtuales e híbridos, como usuarios de información y de artefactos tecnológicos que median sus aprendizajes y como productores de conocimiento que se construye y socializa en la red. Este tema, la identidad digital del estudiante de posgrado, desde un enfoque interpretativo centrado en la narrativa autobiográfica del alumno, ha recibido poco interés, porque lo que casi siempre se indaga son datos sociodemográficos, eficiencia terminal de los posgrados, objetos o enfoques de investigación, entre otros.

En este trabajo se optó por recurrir a las técnicas provenientes de la multimetodología autobiográfica extendida (MAE) propuesta por Esteban-Guitart (2012). Esta metodología es congruente con la visión de la identidad narrativa asumida en este trabajo, y consiste en la elaboración de representaciones iconográficas, mapas psicogeográficos y textos autobiográficos identitarios. Los *fondos de identidad* que propone este autor, consisten en artefactos, tecnologías o recursos, históricamente acumulados, culturalmente desarrollados y socialmente distribuidos y transmitidos, esenciales para la autodefinición, autoexpresión y autocomprensión de las personas. La identificación de estos fondos de identidad permite una mirada más analítica y ecológico-sistémica del proceso de construcción identitaria, permitiendo identificar los instrumentos de mediación de dicha construcción, sean éstos de tipo social (personas significativas), físico (por ejemplo, la computadora personal, el teléfono inteligente), o simbólico (por ejemplo, creencias culturales acerca de la educación, el aprendizaje, la relación tutorial, entre otros).

La identidad digital de los estudiantes y sus entornos para aprender

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

Una herramienta semiótica o instrumento psicológico implica una forma de razonamiento o argumentación asociada a determinadas creencias, reglas y normativas sociales que determinan a su vez el sentido y uso de dicha herramienta. La computadora, el teléfono inteligente, y en general las llamadas tecnologías de la información y comunicación (TIC) son ejemplos de instrumentos mediacionales que comparten aspectos tanto de herramienta física como semiótica o psicológica. No obstante, su potencialidad como instrumento mediacional del funcionamiento cognitivo, como sistema de construcción de significados o de transformación y creación de contenidos culturales, es menos explotada en el diseño de experiencias educativas en comparación a su atributo como herramienta técnica eficiente.

En su momento histórico, el lenguaje oral y la lengua escrita marcaron un hito en la humanidad, ya que transformaron la mente y sus procesos. Hoy en día se habla de una mente mediada por las TIC, que plantea una identidad distinta de la persona que aprende y de sus prácticas para aprender. En particular, los estudiantes universitarios son una población que actualmente ha naturalizado y emplea de manera cotidiana dispositivos tecnológicos para comunicarse, buscar e intercambiar información, compartir contenidos digitales, acceder a espacios de recreación y gestionar sus propios aprendizajes, formales e informales. Los jóvenes que tienen acceso a la tecnología pasan al menos la tercera parte de su día conectados al ciberespacio. En la encuesta 2016 de la Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI), se reporta que el cibernauta mexicano pasa un promedio 7 horas 14 minutos al día conectado a internet, un +17% en relación al año anterior. También se encuentra que son los estudiantes jóvenes (13 a 24 años) los que más emplean la red y que se está incrementando la tendencia de las personas a buscar espacios de aprendizaje formal e informal en la virtualidad (cursos, tutoriales, materiales digitales autoinstruccionales, portales educativos).

De acuerdo con Monereo (2004, p. 5) “todo parece indicar que la inmersión en un mundo mediado por TIC promueve la construcción de otro tipo de mente, una mente virtual, relativista, sociotecnológicamente distribuida y multi-decodificadora de lenguajes”; pero al mismo tiempo, ante distintas posibilidades, este autor se pronuncia porque se debería impulsar la construcción de una “mente virtual autorreferenciada o estratégica que estaría en mejores condiciones de adoptar una posición crítica, autónoma y ajustada a los retos de una sociedad cambiante y poliédrica” (ob. cit., p. 11), lo cual es improbable que suceda sólo gracias a la exposición del aprendiz ante las tecnologías, pues se requiere una guía explícita. Cuando se afirma que los estudiantes están experimentando “el proceso de construcción de una mente virtual”, habrá que pensar cuáles son los procesos de mediación educativa, formal o informal que lo han permitido, y cuestionar, que esto sucede principalmente en ciertos escenarios educativos (Monereo & Pozo, 2009, p.111). La previsión es que los alumnos se apropien de las tecnologías digitales y lleguen a naturalizar ciertas funciones mediadas por éstas, para finalmente “ir construyendo una identidad distribuida entre los diferentes escenarios virtuales en los que habitualmente se desenvuelven” (ob. cit., p. 113).

Por otra parte, Poole (2016) afirma que los ambientes virtuales de aprendizaje, existen prácticas sociales que sólo son posibles en los mismos, como el manejo de hipertextos o la construcción de un avatar para representarse a sí mismo; éstas juegan un papel importante en la construcción de la identidad digital de los usuarios de la red, pero al mismo tiempo, como pueden tener interesantes aplicaciones pedagógicas en el aula. Al mismo tiempo, según el mencionado autor, una forma de expresar la identidad en un entorno en línea puede ser de manera equivalente a la identidad fuera de dicho ambiente, cuando la persona emplea su nombre y datos de identificación verdaderos y coloca su fotografía (a esto le llama *eponymous identities*). No obstante, la dinámica de la socialización cibernética ha hecho que proliferen el empleo de seudónimos

(*pseudonymity*), tanto por razones de seguridad como por destacar rasgos positivos o ideales con los que se identifica una persona. También es posible recrear la propia identidad en una modalidad llamada *polynimity identities*, cuando una persona emplea distintos nombres y desarrolla diversas identidades digitales, en las que combina su identidad fuera de línea con identidades seudónimas o aspiracionales. Cuando una persona recrea su identidad por medio de un avatar, por lo general integra ambos tipos de identidad: *eponymous* y *pseudonymous*. Por ello es que la exploración de la identidad virtual de los aprendices en términos de las prácticas socioculturales que son propias de la virtualidad, de las interacciones y de los artefactos mediacionales, reviste un interés primordial hoy en día.

Consideramos que una de las mejores expresiones de la identidad de un estudiante es el reconocimiento de su entorno personal de aprendizaje, idea que comenzó a vislumbrarse al analizar los aprendizajes informales en la red. Torres-Kompen, Edirisingha, y Mobbs (2008) indican que el uso de internet ha promovido una manera diferente de pensar sobre el aprendizaje y ha dirigido hacia un aprendizaje informal, el que se produce fuera de las instituciones escolares y en el que en muchas ocasiones el propio aprendiz toma el papel autodirectivo de su proceso de aprendizaje; es decir, es posible propiciar el autoaprendizaje o aprendizaje autodirigido si se plantean las condiciones adecuadas para ello y el alumno posee una serie de habilidades y disposición para lograrlo. Un aprendiz al no estar dentro de la institución que le instruye de manera formal, se ve en la necesidad de buscar o adquirir información sobre un determinado tema y hoy en día es muy común recurrir a internet, en donde existen varios medios de apoyo donde se debe de buscar información sin instrucciones del docente o de otro tipo de tutor o personal capacitado y es allí donde el alumno se relaciona con la tecnología y afloran sus competencias –que pueden o no ser apropiadas- para aprovechar las TIC para los fines que se ha propuesto. Es decir, podemos plantear que el aprendiz en contextos informales mediados por la tecnología genera su propio entorno o ambiente para lograr los aprendizajes esperados. Pero tal situación también es posible en contextos de aprendizaje formal, con o sin mediación de las tecnologías digitales. Es decir, en sentido amplio todos hemos conformado en algún momento nuestro ambiente o entorno personal de aprendizaje, pero la emergencia de las TIC ha añadido otra dimensión y potencial a este concepto.

Así desde hace más o menos una década se está trabajando sistemáticamente en el estudio y construcción de entornos personales de aprendizaje (PLE por sus siglas en inglés, Personal Learning Environments) mediados por las tecnologías digitales y móviles, como recursos de autoaprendizaje de los estudiantes, ya sea en contextos informales o de educación (sobre todo a nivel superior y bachillerato). Así, Adell & Castañeda (2010), pioneros del tema, mencionan que las TIC permiten la conformación de un entorno en el que se reproducen muchas de las interacciones y la comunicación que son la base del aprendizaje permanente de las personas. Cuando un estudiante emprende la construcción de su entorno personal de aprendizaje con la mediación de las TIC, puede extender sus habilidades y promover innovaciones con la ayuda de determinadas herramientas, empleando una diversidad de métodos didácticos, pudiendo lograr –bajo determinadas condiciones- sus propios objetivos de aprendizaje de una manera más rápida, dinámica, eficaz y multidimensional. Un factor clave en juego cuando se construye de manera apropiada y eficiente el propio entorno de aprendizaje, reside en la motivación intrínseca del estudiante, en su disposición, persistencia y gusto por el estudio. También se ha planteado la relevancia de este recurso por la posibilidad de vincular los conceptos de aprendizaje informal y formal, así como aprendizaje permanente o a lo largo de la vida. Esta nueva dinámica de acceso al conocimiento y de autogestión y autoría creciente de parte de los estudiantes en torno a las tecnologías digitales no sólo es parte de las nuevas identidades de los aprendices de este siglo, sino que es un signo que los ambientes de aprendizaje han cambiado, es decir, que como

apunta Coll (2016) estamos ante una nueva ecología del aprendizaje que demanda la personalización.

Una definición de PLE en el contexto del aprendizaje mediado por las tecnologías digitales, que ha recibido buena difusión y aceptación, es la siguiente:

Conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender; es por ello que PLE incluye lo que una persona consulta para informarse, las relaciones que establece con dicha información y entre esa información y otras que consulta. Pero al mismo tiempo, un PLE incluye a “los otros” es decir, a las personas que le sirven de referencia al autor del PLE, las conexiones entre dichas personas y él mismo, y las relaciones entre dichas personas y otros que a la larga pueden resultarle de interés como mecanismo que le sirve para reelaborar la información y reconstruirla como conocimiento, tanto en la fase de reflexión y recreación individual, como en la fase en la que se ayuda de la reflexión de otros para dicha reconstrucción (Adell & Castañeda, 2010, p.7).

Desde un punto de vista conectivista, el éxito en la gestión del propio entorno personal de aprendizaje no depende sólo del carácter formal o no formal del contexto, sino más bien de la capacidad del usuario para ver conexiones entre campos, ideas y conceptos, para descodificar e interpretar dichos nexos, así como para “tejer” buenas redes de apoyo, a través del intercambio con los otros Calvo (2012). Es decir, un PLE no es un sistema cerrado, sino en constante dinamismo, como la identidad del propio creador, y aunque es personalizado, funciona sobre todo en términos de actividad e interrelación de contextos. Esta autora también plantea que un PLE puede dar cuenta de la trayectoria de una persona a lo largo de la vida o de un periodo determinado; siempre estará cargado de simbolismo y representatividad propios de la persona que ha diseñado y creado el entorno, pero a la par, permite dar cuenta de su trayecto de desarrollo.

Hasta aquí vislumbramos el ideal de que el propio aprendiz, independientemente del ámbito, nivel y contexto, se convierte en el “diseñador” principal de sus propias experiencias de aprendizaje. No obstante, también hemos comentado (Díaz Barriga & Vázquez, 2015) que dicho ideal será posible en la medida en que los aprendices realmente estén capacitándose continuamente en un manejo estratégico, colaborativo, ético y seguro de las TIC y de internet. También hemos dicho que se requieren filtros para valorar críticamente la pertinencia, intereses, fiabilidad, validez o autoridad de las voces, sitios y de los contenidos con los que interactuamos en la virtualidad. Asimismo, por el hecho de incursionar en entornos virtuales o de construir un PLE digital, no se asegura que se logre necesariamente un aprendizaje de calidad y que los resultados sean favorables para consolidar el trayecto personal del aprendiz. El gran reto es poder elaborar modelos educativos que respondan a enfoques donde el protagonista sea el aprendiz, cuestión crucial cuando un estudiante se forma en un posgrado. La gran pregunta es si el proyecto curricular y los propios académicos y tutores del programa están conscientes de ello, tienen las capacidades y métodos educativos para promover el modelado y guía de las competencias requeridas y saben cómo acercar al estudiante al oficio de aprender a investigar con la mediación de los artefactos culturales tecnológicos propios de la sociedad de conocimiento.

De la revisión antes expuesta, podemos concluir que la indagación en torno a la diversidad de contextos donde aprende el estudiante, de las tecnologías que median su aprendizaje, de las redes en que se apoya y de su papel en la construcción de su identidad como aprendiz en un tramo determinado de su vida, son aspectos clave a considerar en la nueva agenda educativa. Sin su comprensión y sobre todo sin reflexión

y conciencia de parte del propio estudiante, estaremos lejos de abonar en la dirección del autodidactismo y la personalización.

Método

Propósito y tipo de estudio

En esta investigación el foco principal residió en la identificación de los fondos de identidad en los estudiantes de dos programas de posgrado en educación, y en concreto, de las prácticas socioeducativas formales e informales que se relacionan con la forma en que se comunican, acceden a la información, la organizan y la comparten, el modo en que emplean las tecnologías (digitales y físicas) para aprender y gestionar sus aprendizajes.

En relación a su identidad digital, el interés se focalizó en que los propios estudiantes pudieran reconocer y reflexionar en torno a la emergencia de nuevas prácticas y rutinas sociales que encuentran en el centro de su proceso de formación en el posgrado, considerando las redes sociales de apoyo que disponen y la presencia o ausencia de determinadas tecnologías digitales. En este punto, un aspecto a dilucidar reside en el sentido de funcionalidad de las tecnologías digitales, en términos de si los estudiantes consideraban o no que las mismas les permiten resolver u optimizar determinados procesos formativos y si su empleo favorece o transforma la mediación del aprendizaje y por ende la construcción de conocimiento. También se planteó la posibilidad de que los estudiantes expresaran si se sienten o no parte de una comunidad de práctica o de investigación (Wenger, 2001), ya sea como pedagogos o psicólogos educativos, como investigadores en formación y si esto ocurre en escenarios físicos y/o virtuales.

Todo lo antes dicho se resume en el objetivo de indagar los fondos de identidad de los estudiantes de posgrado, en el cuestionamiento de si han ido conformando una identidad soportada de manera significativa en tecnologías digitales, y en el sentido de las mismas como artefactos físicos o mediadores simbólicos/psicológicos.

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

Contexto y participantes

Se contó con la participación de 16 estudiantes de posgrado, 12 mujeres y 4 hombres. Los posgrados que cursaban eran: Maestría en Pedagogía (8 participantes), Doctorado en Pedagogía (4), Doctorado en Psicología de la Educación y Desarrollo (3) y Doctorado en Psicología Social y Ambiental (1). En todos los casos, sus proyectos de tesis tenían que ver con investigaciones referidas al campo de la educación en distintos contextos, niveles educativos y modalidades. Los enfoques teóricos de sus proyectos, así como los métodos empleados, también diferían considerablemente. Las edades de

los estudiantes comprendían un amplio rango, desde los 24 hasta los 57 años, y sus trayectorias académicas, personales y profesionales también eran muy diversas. No obstante, todos mostraron interés por abordar el tema de la identidad del aprendiz, así como por explorar su propia identidad y generar producciones autobiográficas digitales. El estudio se realizó en el marco de un seminario de posgrado que abordaba precisamente el tema de identidad del aprendiz y la personalización del aprendizaje, al que de manera electiva acuden durante un semestre estudiantes de distintos programas, en este caso, de la Maestría y Doctorado en Pedagogía, así como del Doctorado en Psicología, de la Universidad Nacional Autónoma de México. La duración estimada del seminario es de un total de 48 horas, distribuidas en sesiones semanales de 3 horas durante un semestre escolar. Las sesiones fueron presenciales, pero se contó con el apoyo de la plataforma educativa (EdModo) donde se gestionó el curso y se realizaron diversas actividades.

Instrumentos y procedimiento

La multimetodología autobiográfica extendida (MAE) incluye al menos 15 técnicas, agrupadas en cuatro categorías o dimensiones: entrevistas en profundidad; dibujo identitario; detección de artefactos, rutinas y formas de vida; creación de mapas psicogeográficos (Esteban-Guitart, 2012; Esteban-Guitart & Saubich, 2013). Un rediseño de algunas de las técnicas antes mencionadas, en función de la población-meta y los propósitos del estudio, nos condujo a proponer varias técnicas; en este trabajo se reportan las siguientes:

1. *Un dibujo de mí mismo como aprendiz y mapeo de mi PLE*: Se solicitó un dibujo identitario, en el cual el participante se tenía que representar a sí mismo en su papel de estudiante de posgrado, incluyendo además a las personas más significativas, las “cosas” (artefactos diversos, tecnologías físicas o digitales), y lugares que resultaban importantes en ese momento de vida del participante, en función de sus metas de vida y de su trayecto formativo en el posgrado. La realización de un avatar es uno de los mejores reflejos de una de las nuevas identidades sociales de los jóvenes: la identidad digital (Poole, 2016). La creación del propio avatar implica una representación multimodal mediada por tecnologías digitales, de tal manera que no sería posible una representación de tal tipo en el mundo “real” o físico. En todos los casos, se les pidió explicar el sentido personal del dibujo identitario.
2. *Mapeo de mi PLE*: La idea era que los estudiantes de posgrado emplearan el dibujo identitario para dar cuenta de los elementos más significativos de su entorno personal para aprender (PLE, personal learning environment), que integra según Buchem, Attwell & Torres (2011) la red personal de aprendizaje, las herramientas o aplicaciones, las fuentes y sitios de información de un estudiante de la era digital. Los estudiantes realizaron por consiguiente un *mapeo* de su PLE integrando ahí mismo su avatar personal. Se les ofrecieron modelos de trabajo a través de la revisión de blogs donde los estudiantes han mapeado sus propios PLE, desde perspectivas tecnológicas, pedagógicas, metafóricas e icónicas (ver <http://edtechpost.wikispaces.com/PLE+Diagrams#warlick>)
Puede decirse que en esta actividad se arribó al consenso con el grupo de que lo más interesante de un PLE es que consiste en una metáfora que describe las actividades y el entorno del moderno aprendiz en la virtualidad

ante una nueva ecología del aprendizaje, y que puede ser planteado como un sistema de actividad (Buchem, Attwell & Torres, ob. cit.).

3. *Mi caja de herramientas*: Se pidió la representación y explicación de al menos cinco artefactos o instrumentos culturales que resultaran muy importantes, imprescindibles en su vida actual. Podían fotografiarlos, dibujarlos, buscar imágenes alusivas, incluir símbolos y metáforas personales, etc. Tenían que explicar por qué los habían elegido, dónde y cómo los utilizaban.

Un dispositivo es un instrumento que se crea o se aprovecha para resolver un problema en el contexto de una situación específica, es decir, es “un artificio complejo, pensado y/o utilizado para plantear alternativas de acción” Sanjurjo (2009, p.32). Así, un dispositivo favorece la concreción de un proyecto enfocado a la resolución de un problema, ya que integra aspectos instrumentales y conceptuales, tiene un alto grado de maleabilidad en función de la situación, por lo que se adapta continuamente. Cuando hablamos de dispositivos pedagógicos, como en este caso concreto, la intención es que sean instrumentos mediadores de procesos de reflexión y aprendizaje, de intervención o creación deliberada y fundamentada de alguna producción personal o colaborativa del aprendiz, o bien que funjan como dispositivos de evaluación comprensiva. Más que en su papel de técnicas de recolección de información, el empleo de la MAE se concibió como un *dispositivo pedagógico* y es en este sentido en que encontramos su mayor riqueza en esta experiencia.

Cabe indicar que se solicitaron en todos los casos producciones digitales y multimodales (combinación de texto escrito, imágenes, audios, música) que es lo que de acuerdo a Poole (2016) permite un auto-retrato de los fondos de identidad digital. Por otra parte, se trata básicamente de producciones narrativas de corte autobiográfico, en la lógica de género de auto-representación, orientado a la toma de conciencia de lo que el sujeto es o cree ser en un momento determinado, plasmando la expresión de ideas, acciones, sentimientos y motivaciones.

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

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

Los dos coautores de este trabajo, estudiantes del seminario, apoyaron a quienes lo requirieron en el manejo del software libre requerido para la generación de

sus producciones digitales (Genially, Easelly, PREZI, WIX, Audacity, Pixton, PowToon, entre otros). El avance de las producciones se fue discutiendo en sesiones plenarias en el seminario, en términos de sus implicaciones personales para el autor, en referencia a la literatura revisada y en relación con su empleo en eventuales tareas de investigación, intervención educativa y formación docente, según los intereses y objetos de estudio de las tesis de los participantes.

Resultados

A continuación, se ofrecen algunos resultados cualitativos del estudio, en términos principalmente de la narrativa autobiográfica de los estudiantes plasmada en las evidencias generadas. Se destaca sobre todo el sentido que otorga el aprendiz a sus producciones, a través de recuperar la voz de los participantes y para dar cuenta de cómo se representan a sí mismos y lo que nos dicen de sus fondos de identidad.

Avatares y entornos personales para aprender

Crear el propio avatar no sólo permite imaginarse un yo idealizado, sino que moviliza emociones complejas y promueve procesos de catarsis e integración porque conduce a “andamiar el progreso a través de una zona de desarrollo próximo de la identidad del individuo” (Poole, 2016, p.5). De esta manera, el avatar representa para su creador la posibilidad de tener la apariencia deseada, así como de cambio personal en distintas direcciones, de manera sencilla y segura, sin los riesgos del mundo “real” o físico. Para algunas personas, su avatar representa la posibilidad de recrear su condición de género, raza, edad, etnicidad, identidad sexual, etc.

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

Crear el propio avatar fue una de las producciones que más gustó a los participantes y les dio la posibilidad, junto con la representación de su entorno personal para aprender (PLE), de plasmar una identidad digital “híbrida” con la que se identifican en su papel de estudiantes del posgrado, dado que sus actividades, redes de apoyo y mediadores del proceso de aprendizaje transcurren entre el mundo físico y virtual. En el caso de algunos participantes jóvenes, tres varones y dos mujeres, mencionaron que debido a su gusto por los videojuegos, ya habían tenido la experiencia de haber construido avatares, pero no lo habían hecho teniendo como foco principal su identidad como estudiantes de posgrado. Encontramos diferencias entre unos y otros participantes, sobre todo en función de sus antecedentes de dominio de las tecnologías digitales, así como en su interés y disposición por las mismas. Sin embargo, para todos los participantes esta actividad permitió la toma de conciencia respecto a que el dominio de las tecnologías digitales resulta indispensable para el desarrollo de competencias en el posgrado y para la realización del trabajo de tesis. Pudieron extrapolar la experiencia a otros contextos, donde son docentes de estudiantes de nivel básico o medio, y

aportaron ideas de cómo y para qué aplicar este tipo de dispositivos pedagógicos con dichos alumnos.

En la Figura 1 se ilustran avatares donde destaca la dimensión *eponymous* de Poole (2016).

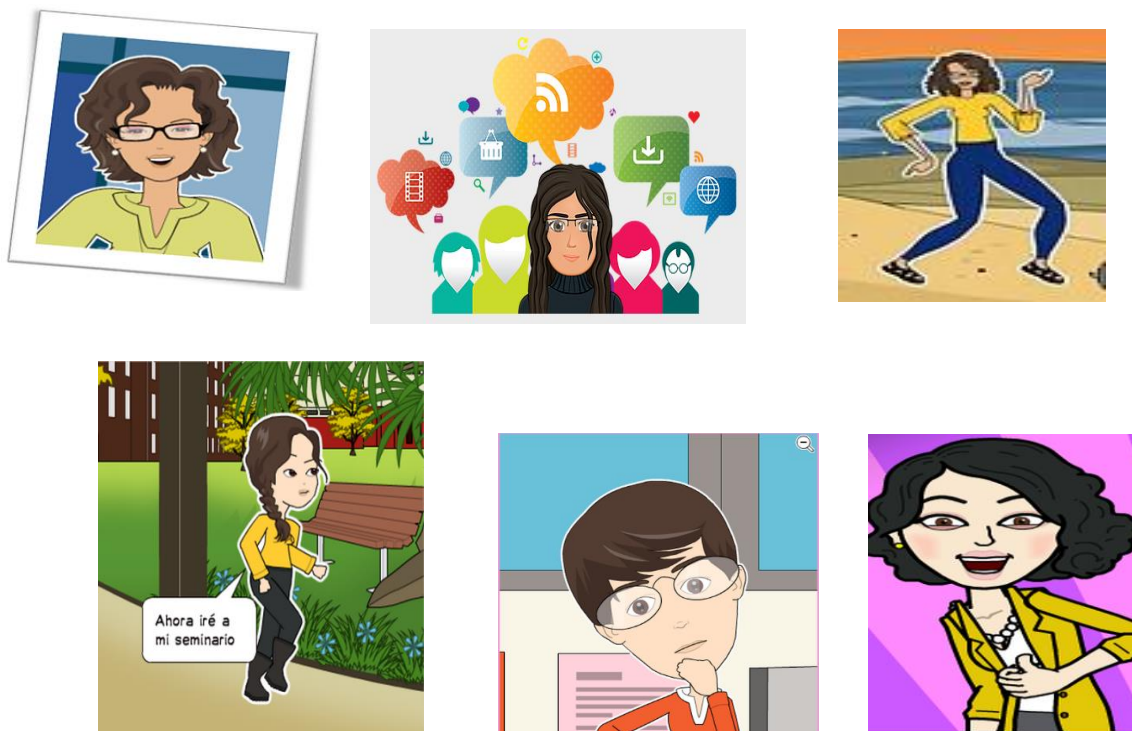


Figura 1. Ejemplos de avatar de los participantes con recreación de sus características físicas

Llama la atención el caso de una participante, cuyo avatar representa una suerte de transgresión contracultural, pues siendo una mujer rubia, fue la única que no se representó con sus rasgos físicos reales, en rechazo a la discriminación de las personas de piel oscura. En la Figura 2 se puede observar dicho avatar, una fotografía que aparece de la participante en su sitio web y la justificación de su dibujo identitario.



Figura 2. Avatar contracultural

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

Otro estudiante, en relación a su narración autobiográfica, empleó el seudónimo de *El Ineducable*, destacando el constructo teórico de la psicología cultural relativo a la educabilidad de los seres humanos, que ha adoptado como filosofía educativa y foco principal de su tesis (Figura 3). El estudiante construyó un relato digital personal (RDP) para dar cuenta de su identidad y trayectoria personal como aprendiz



Figura 3. El avatar de El Ineducable.

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

Relato digital *El Ineducable*: <https://www.youtube.com/watch?v=Y--TuoxMqv8>

A continuación, ejemplificamos el tipo de infografías elaboradas por los estudiantes donde integraron sus avatares y el mapeo de sus entornos personales para aprender (Figura 4).

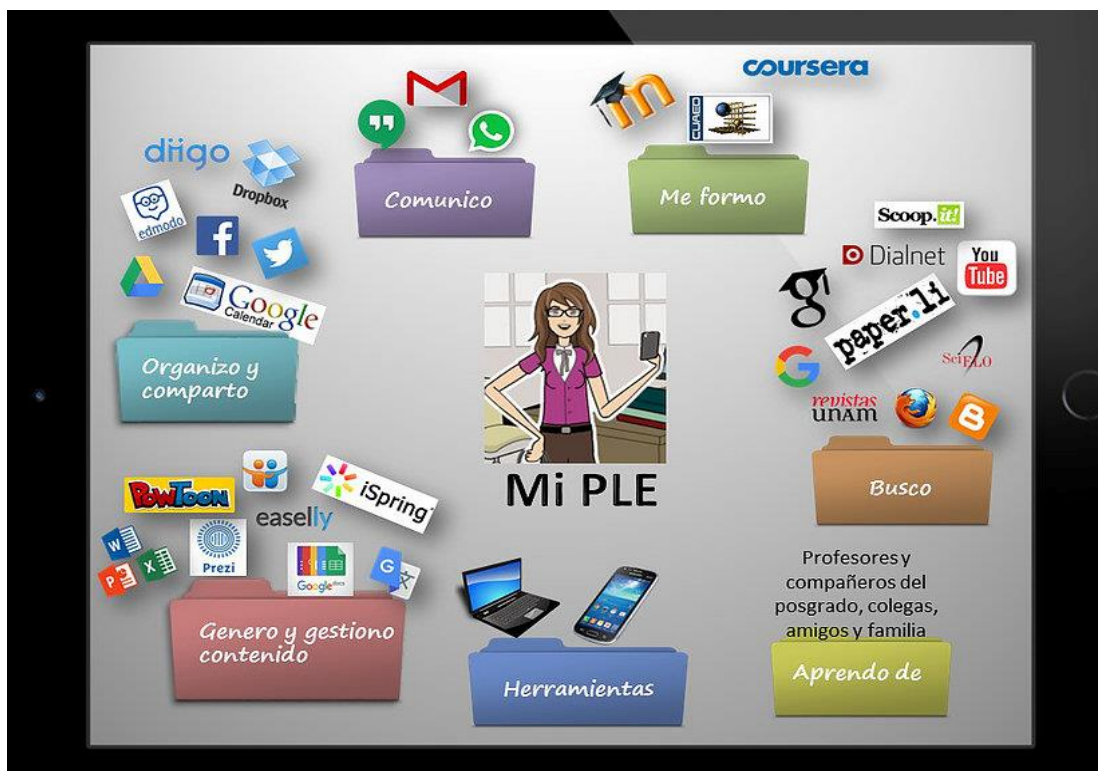


Figura 4. Mapeo del entorno personal de aprendizaje de Suleim: redes de aprendizaje; herramientas o aplicaciones; y fuentes de información.

La caja de herramientas de los estudiantes de posgrado

Los seres humanos tienen la capacidad no sólo de usar, sino de inventar nuevas herramientas y nuevos usos de las ya existentes, y eso hay que entenderlo siempre en el marco de un momento histórico y de una cultura específica. Las herramientas son artefactos culturales (físicos y semióticos) que pueden potenciar nuestras habilidades y transformar la manera en que pensamos. Bajo estas consideraciones, la actividad de definir su caja de herramientas, permitió a los estudiantes entender el tipo y uso de las herramientas para aprender, comunicarse y construir conocimiento que emplean como artefactos culturales o “prótesis de la mente”, como bien dijo uno de los participantes.

Se discutió y confirmó con los participantes que las tecnologías digitales, en su cualidad de nuevos artefactos culturales propios de la sociedad del conocimiento, tienen hoy en día un papel crecientemente relevante, inclusive “irrenunciable”, sin que por ello se hubieran abandonado otras tecnologías de aprendizaje apropiadas con anterioridad. No obstante, también se habló de la carencia de competencias digitales en muchos casos, de la falta de una propuesta formativa explícita, sólida y potente en los programas académicos que cursan para fortalecer la identidad digital de los estudiantes como creadores de conocimiento, escritores científicos o investigadores educativos. Los esfuerzos parecen decantarse sobre todo al uso eficiente de las TIC en la preparación de documentos textuales o de bases de datos y presentaciones para exposiciones, que, si bien son relevantes, no son de ninguna manera suficientes. Por otro lado, la

responsabilidad parece descansar en el propio estudiante, no como parte del programa formativo o de la acción tutorial.

Aunque la alusión a los distintos artefactos culturales de los estudiantes apareció en casi todas sus producciones MAE, fue particularmente cuando se les pidió definir su caja de herramientas “imprescindibles” cuando el tema se hizo más visible y relevante. En su mayoría, los participantes coinciden en tres artefactos: la computadora personal o laptop, el teléfono celular y los libros (físicos principalmente, aunque también digitales). Otras menciones se dieron en torno a instrumentos para la escritura (cuadernos, lápices, estilográficas, plumones, etc.) o a dispositivos que permiten guardar o transportar información (memorias USB, nube, discos duros). En particular la laptop y el teléfono celular, en menor medida las tabletas, se han convertido en imprescindibles y ubicuos, pues permiten realizar el tipo de prácticas de documentación, comunicación y preservación de información propias de la era electrónica.

Los estudiantes mencionaron su empleo, siempre desde una perspectiva práctica y eficiente, en tareas académicas referidas con su trabajo de investigación, con las actividades requeridas para la búsqueda y gestión de información, para producir textos académicos, con la organización de su bibliografía, con el tratamiento de diversos tipos de documentos y con la comunicación de sus resultados. Asimismo, mencionaron sus usos para la recreación y empleo del tiempo libre. Algunos estudiantes dibujaron sus artefactos, otros los fotografiaron (Figura 5).

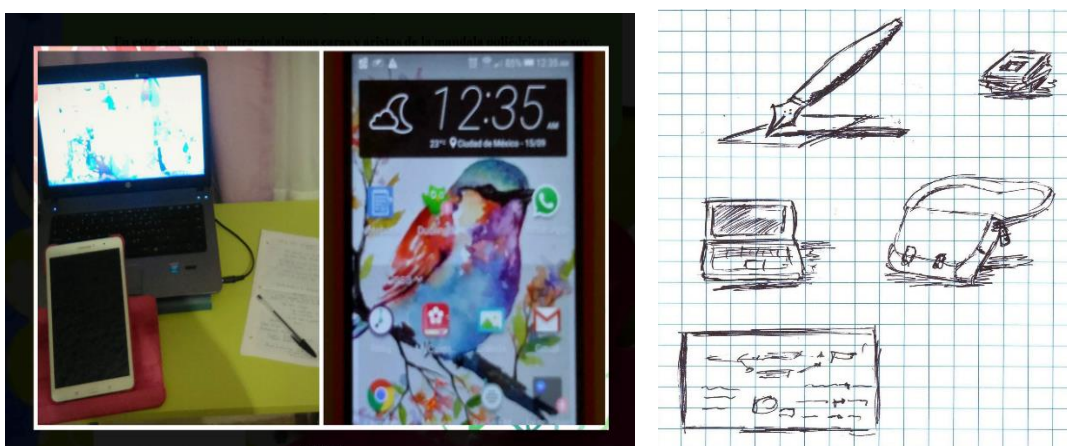


Figura 5. La caja de herramientas de Luvina (izq.) y de José Luis (der.)

A título personal, se mencionaron otros artefactos: banco de ejercicio, consola de videojuegos, guitarra, lentes, mochilas o bolsos, estufa, entre otros más. Dichos artefactos estaban asociados a necesidades y rutinas de vida que hablan de prácticas de identidad significativas para cada estudiante; varios de los estudiantes mencionaron que eran sus “apoyos para evitar el estrés” o que estaban asociados a sus “estilos de vida”, que les permitían momentos de esparcimiento o cuidado de su salud física o mental. Algunas de las justificaciones a los artefactos culturales “imprescindibles” fueron las siguientes:

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

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

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

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

Cabe mencionar que, en la representación y explicación de la caja de herramientas, como en otros artefactos, es posible no sólo la identificación de estilos de vida como le llamaron los estudiantes, sino de fondos culturales, de género y generacionales. La Figura 6 ilustra una caja de herramientas de un joven estudiante aficionado a los videojuegos y el deporte, muy representativa en sus explicaciones de lo que implica la nueva ecología del aprendizaje; la Figura 7 es la representación creada por una participante que se desempeña como académica de bachillerato con varios años como docente:



Figura 6. Caja de herramientas de E. Antonio, donde destacan los artefactos digitales, los video juegos y el simbolismo de los súper héroes

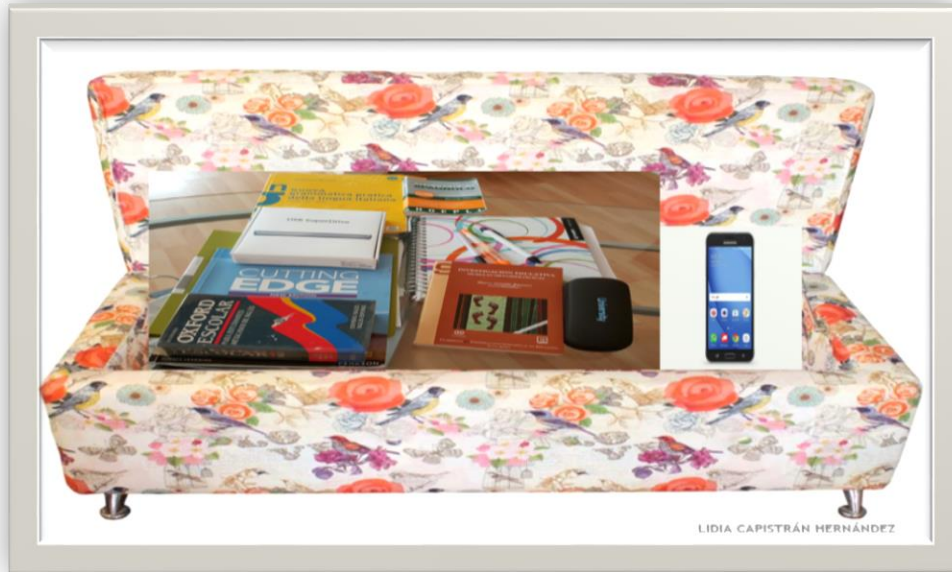


Figura 7. El baúl de herramientas de Lidia, donde afirma que “está abierta al aprendizaje y a una investigación útil, y además espera ser cerrada con una excelente tesis”.

Los sitios web donde los estudiantes reportan su identidad y hablan de su proyecto

Ya se mencionó que los estudiantes construyeron sus sitios personales en WIX donde compartieron los artefactos de la MAE elaborados, sus avances y metas respecto al proyecto de tesis y lo más relevante que en ese momento contemplaron compartir respecto a sus entornos personales para aprender. En la Figura 8 se comparten los links de acceso a dos de los sitios web que dan cuenta de los fondos de identidad de dos participantes, que ilustran la manera en que lograron plasmar sus producciones y prácticas socioculturales, sus fondos de identidad geográficos e institucionales, así como los símbolos que los identifican y las personas o redes de apoyo más significativas.

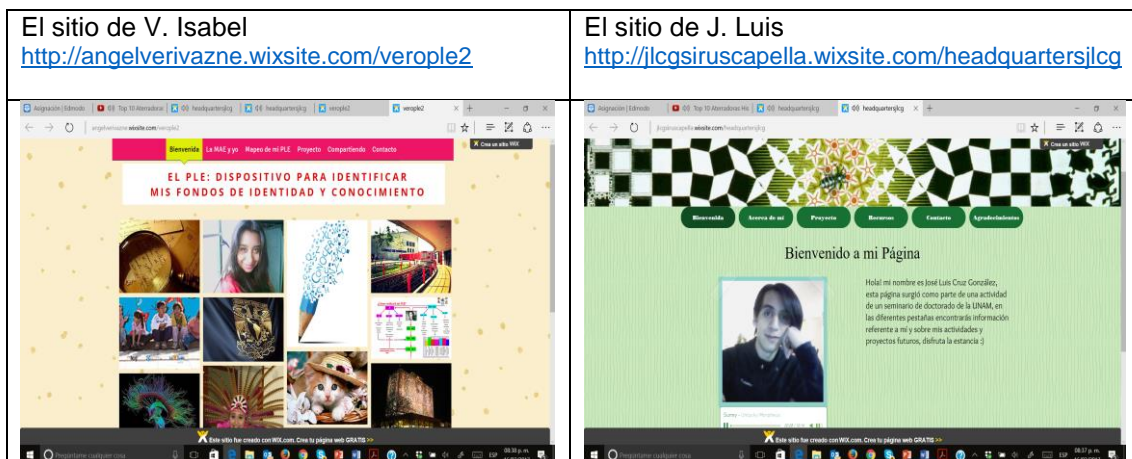


Figura 8: Sitios web de los fondos de identidad de dos participantes

Conclusiones

Dada la índole y formato de las actividades solicitadas (principalmente narrativas e iconografía identitaria), los estudiantes de posgrado fueron capaces de generar y dialogar entre sí la forma en que conciben su identidad digital, tomar conciencia de los artefactos culturales que les resultan imprescindibles y las prácticas socioculturales que se han apropiado, sucediendo que formarse en un posgrado es el motivo central de su proyecto de vida actual.

Con base en la evidencia aportada en las producciones de los estudiantes, postulamos que la compartición de los dispositivos pedagógicos elaborados y su discusión en plenaria, a la luz de literatura relacionada con el tema, propició en ellos una mirada más amplia de la identidad narrativa subjetiva e intersubjetiva. Asimismo, aportó al grupo una mayor comprensión de la existencia de una identidad colectiva (Ramírez, 2011), en cuanto hizo más visible la comunidad académica en que se forman, las facilidades y restricciones que les plantean.

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

En relación con las principales prácticas de identidad o actividades más significativas, resaltan aquellas referidas a su participación en los seminarios y cursos curriculares, las sesiones de tutoría, los coloquios de presentación de avances y las actividades de búsqueda de información y estudio independiente, aunque cada una de ellas puede llegar a vivirse de manera distinta. El uso de las tecnologías digitales es más visible en la producción de documentos y evidencias de avance de la tesis o del aprendizaje en los cursos; las habilidades de dominio requeridas se refieren a la lectura y escritura científica; la realización de diversos formatos de presentaciones digitales y exposiciones temáticas o del proceso de investigación; la búsqueda de información en bancos de información científica especializados, en revistas indizadas o en libros digitales.

La elaboración de su avatar y el mapeo de su PLE permitieron a los participantes entender por qué se habla de la emergencia de una nueva ecología del aprendizaje y de la existencia de una identidad “híbrida” que transcurre entre el mundo físico y un ambiente menos restrictivo, el virtual, que los condujo a construir narrativas no sólo en el aquí y el ahora, sino a proyectar a futuro sus retos como maestrantes o doctorandos. Construir sus sitios web en torno a sus fondos de identidad, permitió a los estudiantes repensar el tipo de trayectos personales de aprendizaje que pueden, quieren y desean transitar.

Cabe mencionar que el manejo iconográfico que hicieron los estudiantes de sus producciones y de su sitio web resulta de interés por sí mismo, y aunque escapa a esta exploración identitaria, sería importante conducir, como lo propone Prioul (2009) su contextualización y descripción analítica, la identificación de sus componentes y de sus diversos significados.

Referencias

- Adell, J. & Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En Roig Vila, R. y Fiorucci, M. *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las TIC y la interculturalidad en las aulas*. Recuperado de http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/17247/1/AdellyCasta%C3%B1eda_2010.pdf
- Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI) 12ª Estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México 2016, recuperada de https://www.amipci.org.mx/images/Estudio_Habitosdel_Usuario_2016.pdf
- Bruner, J. S. (2004). Life as a narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710.
- Bruner, J. S. (2013). *Fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Segunda edición en español. Buenos Aires: Fondo del Cultura Económica.
- Buchem, I. Atwell, G & Torres, R. (2011). *Understanding Personal Learning Environments: Literature review and synthesis through the Activity Theory lens*. Documento SCRIBD. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/62828883/Understanding-Personal-Learning-Environments-Literature-review-and-synthesis-through-the-Activity-Theory-lens>
- Calvo, S. (2012). Entornos Personales de Aprendizaje en Red: relación y reflexión Dialéctico-didáctica a partir de plataformas virtuales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, 173-190. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie60a11.pdf>
- Coll, C. (2016). *Personalización del aprendizaje escolar*. México: Fundación SM.
- Díaz Barriga, F. & Vázquez, V.I. (2015). Entornos personales de aprendizaje (PLE) en la educación: Posibilidades y retos. En *Experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales: Pautas para docentes y diseñadores educativos* (pp. 161-210). México: Newton Edición y Tecnología Educativa.
- Esteban-Guitart, M. (2012). La multimetodología autobiográfica extendida (MAE). Una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(2), 51-64.
- Esteban-Guitart, M. & Saubich, X. (2013). La Práctica Educativa desde la Perspectiva de los fondos de Conocimiento e Identidad. *Teoría de la Educación*, 25, 189-211.
- Herreros M. (2012). El uso de los relatos digitales personales como herramienta para pensar el Yo (Self). *Digital Education Review*, 22, 68-79.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.
- Monereo, C. (2004). La construcción virtual de la mente: implicaciones psicoeducativas. *Interactive Educational Multimedia*, 9. Recuperado de [http://www.ub.edu/multimedia/iem/down/c9/Construction_of_the_mind_\(SPA\).pdf](http://www.ub.edu/multimedia/iem/down/c9/Construction_of_the_mind_(SPA).pdf)
- Monereo, C. & Pozo, J.I. (2009). El alumno en entornos virtuales: Condiciones, perfiles y competencias. En C. Coll y C. Monereo (Eds.). *Psicología de la educación virtual* (pp. 109-131). Madrid: Morata.
- Monereo, C. & Pozo, J.I. (Eds.). (2011). *La identidad en psicología de la educación* (pp. 11-26). Madrid: Narcea.
- Poole, A. (2016). *Digital Funds of Identity: Funds of Knowledge 2.0 for the Digital Generation?* The European Conference on Education 2016. Official Conference Proceedings. Recuperado de http://papers.iafor.org/papers/ece2016/ECE2016_31021.pdf
- Prioul, D. (2009). Cómo analizar un documento iconográfico. En J. Létourneau. *La caja de herramientas del joven investigador* (pp. 95-110). Medellín: La Carreta Editores.

- Ramírez, J. D. (2011). La identidad en tiempos de cambio. Una aproximación sociocultural. En C. Monereo & J. I. Pozo (Eds.). *La identidad en psicología de la educación* (pp. 27-44). Madrid: Narcea.
- Ricoeur, P. (1999). La función narrativa y la experiencia humana del tiempo. En *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Argentina: Hommo Sapiens Ediciones.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Torres-Kompen, R., Edirisingha, P. y Mobbs, R. (2008). Building web 2.0-based personal learning environments: A conceptual framework. En *Fifth EDEN Research Workshop*. Recuperado de <https://lra.le.ac.uk/bitstream/2381/4398/1/EDEN%20ResWksp%202008%20Torres%20Kompen%20et%20al%20Web%202.0%20PLE%20paper.pdf>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wilson, D. & Myers, K. (2000). Situated cognition in theoretical and practical context. En: D. Jonassen y S. Land (Eds.). (2000). *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 57-88). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

AGRADECIMIENTOS:

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

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