



# Universidad Nacional Autónoma de México

---

## Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**“Constitución de la Identidad de una  
Comunidad Virtual de Aprendizaje a partir de  
sus contradicciones: Una aproximación desde  
la Teoría de la Actividad Histórico-Cultural”.**

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

**LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A

Peralta Hernández Jesús

Director: Dr. Germán Alejandro Miranda Díaz

Dictaminadores: Lic. José Manuel Meza Cano

Lic. Zaira Yael Delgado Celis



Los Reyes Iztacala, Edo. de México, 2017.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	5
1. Sobre el constructo de Identidad .....	5
1.1. Una breve delimitación del término y sus características. ....	5
1.2. Algunos tipos de identidad. ....	7
1.2.1. Identidad Cultural.....	8
1.2.2. Identidad del Yo. ....	8
1.2.3. Identidad de Género. ....	9
1.2.4. Identidad Personal. ....	10
1.2.5. Identidad Social. ....	11
1.2.6. Identidad Virtual.....	12
1.3. En búsqueda de una teoría pertinente para el estudio de la identidad. ....	13
1.3.1. Psicología Social Psicológica. ....	13
1.3.2. Interaccionismo Simbólico. ....	14
1.3.3. Psicología Social Sociológica.....	15
1.3.4. Teoría del Actor-Red.....	16
1.3.5. Teoría de la Actividad Histórico-Cultura (CHAT).....	20
2. La Comunidad.....	23
2.1. Tipos de comunidades. ....	28
2.1.1. Comunidad de Aprendizaje. ....	29
2.1.2. Comunidad de Práctica.....	32
2.1.3. Comunidad Virtual.....	36
2.1.4. Comunidad Virtual de Aprendizaje. ....	39
3. Teoría de la Actividad Histórico-Cultural: CHAT .....	45
3.1. La Psicología Histórico-Cultural como cuna de la CHAT. ....	45
3.2. La actividad: el primer eslabón hacia la teoría. ....	51
3.3. Teoría de la Actividad Histórico-Cultural: CHAT. ....	55
3.4. Un sistema categórico para la CHAT.....	66
3.5. Elementos categóricos para la comprensión de la Identidad.....	71
4. Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia Iztacala (SUAYED).....	72
4.1. Facebook como un escenario para la gestación de la actividad del SUAYED. ....	75
<b>JUSTIFICACIÓN</b> .....	78

<b>METODOLOGÍA</b> .....	79
Pregunta de investigación .....	79
Objetivo de la investigación .....	79
Objetivos específicos .....	79
Hipótesis General .....	79
Hipótesis Secundarias.....	79
Tipo de Diseño .....	80
Universo .....	80
Muestra .....	80
Unidad de Análisis .....	81
Procedimiento para la recolección de información .....	81
Fase exploratoria. ....	82
Fase documental.....	82
Fase de levantamiento de datos.....	83
Muestra de Publicaciones .....	88
Procedimiento para el análisis de los resultados .....	89
Programas utilizados .....	90
<b>RESULTADOS</b> .....	91
Descripción de Resultados .....	91
Generación de la confiabilidad. ....	91
Descripción a Nivel Categórico (x6). ....	95
Descripción a Nivel Código (x24). ....	99
<b>DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b> .....	112
Análisis del Sistema de Actividad .....	112
Análisis General del Sistema de Actividad (x6). ....	112
Relaciones Primarias. ....	113
Comunidad-Individuo. ....	113
División de Tareas-Trabajo con el Objeto. ....	114
Relaciones Secundarias. ....	115
Comunidad-Individuo-Referencia a las Herramientas. ....	115
División de Tareas-Trabajo con el Objeto-Reglas o Normas. ....	116
Análisis Particular del Sistema de Actividad (x24). ....	118
Relaciones Primarias. ....	119
Actividad Aprendiz-Actividad Tutorial. ....	119
Cognición Referida al Objeto-Emociones Orientadas al Sujeto. ....	120

Emociones Orientadas al Grupo-Afiliación al Grupo.....	121
Actividad Individual de Interés Colectivo-Referencia No Explícita al Objeto.....	122
Cognición No Referida al Objeto-Intercambio Social No Temático.....	122
Cohesión de Grupo Referida al Objeto-División de Tareas Autoasignación.....	124
Actividad Colectiva en Colaboración-Directividad del Proceso.....	125
Herramienta Instrumental-Herramienta Empírica.....	126
Relaciones Secundarias.....	127
Cognición Referida al Objeto-Emociones Orientadas al Sujeto-Emociones Orientadas a Otro Individuo.....	127
Actividad Individual de Interés Colectivo-Referencia no Explícita al Objeto-Asimilación de Reglas.....	128
Cohesión de Grupo Referida al Objeto-División de Tareas, Auto Asignación-Motivación.....	129
Conjuntos por color.....	132
Conjunto Rojo.....	132
Conjunto Azul.....	133
Conjunto Verde Oscuro.....	134
Conjunto Rosa.....	135
Conjunto Verde Claro.....	135
Conjunto Café.....	136
La identidad del Sistema de Actividad.....	136
Elementos Identitarios.....	137
Contradicciones del sistema de actividad.....	140
Delimitaciones en el sistema categórico.....	145
Contrastación de hipótesis.....	147
Aportaciones de la investigación.....	149
Limitaciones metodológicas.....	150
Investigaciones futuras.....	151
A manera de cierre.....	152
<b>REFERENCIAS</b> .....	154

# INTRODUCCIÓN

Dentro de la presente investigación se proponen tres ejes fundamentales que se requieren para generar una comprensión compleja de la actividad humana, los cuales son la delimitación del concepto de identidad, los distintos tipos de comunidad y por último el marco teórico psicológico que permitirá realizar la comprensión esperada.

En relación al constructo de identidad, en el capítulo uno se define la identidad como un conjunto articulado de rasgos que pueden poseer tanto un individuo como un grupo, el cual incluye todo un sistema de símbolos y valores que determinan la manera en la que se enfrenta la realidad (Velasco, 2002).

Por otra parte se retoman algunos tipos de identidad con el fin de demostrar que dicho término puede adquirir distintos matices que dependen del marco teórico desde el cual se parte, por lo que la definición preliminar que se propone resulta insuficiente para delimitar el concepto. De esta manera, se comienza a realizar una búsqueda del paradigma adecuado para un abordaje complejo, contrastando los principios centrales y las concepciones que proponen sobre la identidad.

Se revisan tradiciones de la Psicología Social como la Psicología Social Psicológica, la Psicología Social Sociológica y el Interaccionismo Simbólico; de igual forma se examina brevemente la Teoría del Actor-Red, la cual es un enfoque que busca articular en un solo discurso una diversidad heterogénea de variables, como son los tecnológicos, los legales, los de carácter organizativo, los políticos y demás, en donde las relaciones entre estos elementos son consideradas como relaciones transversales, que se conjugan entre sí para formar diversos aspectos heterogéneos (Latour & Vaccari, 2008).

A pesar de que este último es un paradigma que podría proveer los recursos necesarios para una comprensión compleja y sistémica; no obstante, se descarta la posibilidad de su uso dado que proviene de una tradición sociológica.

De esta manera, se arriba a la tradición Histórico-Cultural, desde un enfoque conocido como Teoría de la Actividad Histórico-Cultural (CHAT) a partir del cual se afirma que la identidad queda subordinada a la noción de objeto ya que como menciona Leontiev (en Engeström, 1987) la identidad de cualquier actividad es determinada principalmente por las características del objeto. Pero ¿a qué se refiere este autor con conceptos como actividad u objeto?

Dichas interrogantes se responden en el capítulo tercero, mientras que en el capítulo dos, se aborda y desarrolla el concepto de comunidad y los diferentes tipos que existen. A diferencia del primer capítulo que tiene el objetivo de delimitar el objeto de estudio, en el segundo se busca demarcar las características del sujeto que se observó (Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia Iztacala).

Por ello se hace énfasis en que no existe una definición acabada del término comunidad pero cada una de las aproximaciones que se proponen coinciden al proponer que la comunidad es un grupo de personas que comparten un fin en común (Posada, 2001).

A partir de ello, se empieza a trazar la ruta taxonómica dirigida a caracterizar el SUAyED. Por lo que se pasa por nociones como Comunidad de Práctica, Comunidad de Aprendizaje, Comunidad Virtual para finalmente apuntar la mirada hacia las Comunidades Virtuales de Aprendizaje definidas habitualmente como un conjunto de personas o instituciones que están conectadas a través de la Internet que tienen como objetivo un determinado contenido o tarea de aprendizaje (Gairín, 2007).

Como se mencionó previamente, el último apartado teórico responde a las necesidades teóricas implícitas en la investigación dando como alternativa un paradigma psicológico capaz de otorgar visiones sistémicas y complejas del fenómeno psicológico entendido en término de actividad humana en escenarios que enfatizan el papel tecnológico como mediador central.

Dicho enfoque es conocido como Teoría de la Actividad Histórico-Cultural (CHAT). En el tercer capítulo se inicia con la discusión de las raíces teórico-epistemológicas de dicho enfoque para posteriormente insertarse en los fundamentos principales de esta teoría.

De acuerdo con Foot (2014), en el acrónimo formado por dicha teoría cada palabra representa una de las premisas centrales del enfoque. La etiqueta de teoría se utiliza para denotar un marco conceptual que permite entender y explicar la actividad humana.

El término de la actividad se refiere a lo que se hace en conjunto. El término histórico se utiliza para indicar que las culturas se basan en historias y evolucionan con el tiempo. Y finalmente el concepto de cultura hace alusión a la premisa de que los seres humanos están enculturados.

El capítulo termina con un apartado importante que hace hincapié en las distintas metodologías que se desprenden de esta postura, una de las cuales es conocida como Análisis de Sistemas de Actividad y su importancia se debe a que dicha propuesta se retoma para dar forma a la metodología llevada a cabo en el presente proyecto. A partir de lo anterior se propone como objetivo analizar la manera en la que se constituye la identidad de una Comunidad Virtual de Aprendizaje a partir de las contradicciones y tensiones por las que atraviesa ésta vista como un sistema de actividad.

La población objeto de estudio está delimitada por aquellos grupos de Facebook que dentro de su nombre hagan alusión al Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. La muestra estuvo integrada por cuatro grupos elegidos a través de un proceso estadístico de selección el cual consistió en la estratificación de los grupos que conformaron el universo agrupándolos en cuartiles.

A partir de los cuatro grupos seleccionados, se obtuvo una muestra representativa de las publicaciones realizadas en cada grupo, las cuales fueron

codificadas por tres jueces expertos con la ayuda del sistema de categorías propuesto por (Miranda, 2013).

Las codificaciones indican que la identidad se constituye a partir del individuo, esto significa que los participantes se perciben a sí mismo desde afuera de la comunidad, lo cual repercute en la manera en la que se configura el sistema de actividad, caracterizándose por estar formado por una comunidad atomizada en sujetos individuales que se mantienen cohesionados gracias a la presencia del objeto en común (formarse como psicólogos profesionales) pero que en lo general disgrega la actividad en una serie de acciones que son llevadas a cabo por individuos. En los siguientes apartados, se aborda ampliamente cada una de las aristas expuestas aquí.

# PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

## 1. Sobre el constructo de Identidad

### 1.1. Una breve delimitación del término y sus características.

La noción de identidad es un concepto ampliamente utilizado por disciplinas como la antropología, la sociología, la mercadotecnia, la historia y por su puesto la psicología. Esta amplitud disciplinar que abordan dicho fenómeno repercute en la complejidad con la que es concebido y con ello los matices que llega a tomar son heterogéneos y multiformes.

Al realizar una búsqueda preliminar en el diccionario uno se puede encontrar con diversas definiciones al respecto, algunas haciendo énfasis en cuestiones del individuo y otras en los grupos. Buckingham (2008) aclara que el concepto identidad tiene una raíz etimológica proveniente del latín que significa “lo mismo” pero paradójicamente, para el autor el concepto es simultáneamente tanto semejanza como diferencia. Por su parte, la RAE (2016) define como identidad al conjunto de rasgos de un sujeto o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás. Así mismo, dicho diccionario también la define como la conciencia que puede poseer una persona de sí misma y que lo distingue de los demás.

Montes (2010) comparte algunas premisas de la RAE en la definición de la identidad y señala que ésta puede ser entendida como aquel conjunto rasgos simbólicos, raciales, topológicos y/o ideológicos que genera individualidad al sujeto. Otra definición es la que considera Velasco (2002) quien asegura que la identidad es un conjunto articulado de rasgos que pueden poseer tanto un individuo como un grupo, el cual incluye todo un sistema de símbolos y valores que determinan la manera en la que se enfrenta la realidad.

Como se ha ido vislumbrando, uno de los principales problemas al hablar de la identidad es que dicho concepto dentro de las ciencias sociales se ha utilizado con significados contrastantes, a veces haciendo alusión a la singularidad

y a veces refiriendo a lo comunal y compartido. Bajo esta misma tesitura, Rodríguez (1989) concibe a la identidad desde lo particular y lo colectivo como dos procesos diferenciados pero indisolubles que permiten asumir a un sujeto en una posición espacio-temporal determinada y generar conciencia de sí mismo a través de su capacidad para diferenciarse de los otros.

Hasta este punto, el lector podrá percatarse de que las diversas definiciones citadas, guardan ciertas premisas en común que permiten proponer una definición preliminar, la cual le dará dirección a la manera en la que se concibe dicho concepto dentro de la presente investigación. Por tanto, la identidad es entendida como aquel conjunto de rasgos que posicionan, configuran y definen tanto a un individuo como a un colectivo dentro del contexto sociocultural en el que se encuentra inmerso. Sin embargo, como se apreciará más adelante, el concepto de identidad debe estar cargado de aquellas connotaciones que distinguen al paradigma psicológico desde el que se sustenta este proyecto.

Este constructo normalmente se caracteriza por poseer tres cualidades que son medulares. La primera de ellas se refiere al carácter compuesto del fenómeno. Esto quiere decir que la identidad es el resultado sintético que cada individuo realiza de los valores y pautas de comportamiento transmitidos por los diversos entornos a lo que pertenece e interactúa (Velasco, 2002). Por ejemplo, si se le pide a un individuo que se defina a sí mismo, probablemente él traiga a conciencia algunas características físicas, académicas, familiares, nacionales, algunos sentimientos de afiliación hacia grupos deportivos, musicales, etcétera, los cuales podrían parecer contradictorios e inconciliables, pero que en el sujeto tendrán impacto en la configuración sintética de los diferentes atributos.

El segundo principio de la identidad es la cuestión dinámica, lo cual hace alusión a la premisa de que los valores y actitudes que conforman la identidad del sujeto, siempre están en constante cambio debido a las situaciones y momentos críticos por lo que atraviesa. Una escuela, por ejemplo, puede cambiar de administración, o cambiar la visión y/o misión que persigue, admite nuevos alumnos,

padres de familia y maestros que sutilmente promueven el cambio constante de sus rasgos identitarios.

Y la tercera característica es la dimensión dialéctica, con lo que se entiende que la construcción de la identidad no es un trabajo solitario e individual, debido a que sólo es posible a través de la colaboración y la interacción con el otro, de tal manera que la acción propia repercute en él y la identidad de aquel otro transforma al primero (Velasco, 2002).

En cuanto a esta característica, Tajfel (1980, en Rodríguez, 1989) menciona que la cuestión dialéctica permite formar la propia identidad por medio de una construcción simbólica de la misma en su relación con la identidad social que se refiere a aquella parte del autoconcepto que se desprende a través del sentido de pertenencia a un grupo social, más adelante, se abordará ampliamente esta noción de identidad social.

## **1.2. Algunos tipos de identidad.**

Una de las cuestiones con las que uno atraviesa al hablar de identidad, concierne a los diferentes tipos que se pueden encontrar, pues como se mencionó, dicho fenómeno resulta ser un tema de interés para diversas disciplinas. Al respecto Brewer (2001, en Vera y Valenzuela, 2012) logra distinguir tres principales usos que se le dan al concepto: el primero, hace alusión a aquellas definiciones que se decantan por el autoconcepto, como la identidad de género y la identidad cultural; el segundo uso es aquel del que se derivan las relaciones interpersonales entre roles, por ejemplo la identidad personal; y por último, la noción de identidad que es utilizada para referirse a la percepción del Yo como parte integral de una unidad social o grupo amplio, es decir, a la identidad derivada de la pertenencia a dicha unidad social.

A continuación se enumeran algunos tipos de identidad que actualmente son los más utilizados en las ciencias sociales que si bien, no representan al universo discursivo en torno a los diversos tipos, dan un panorama amplio de su uso.

### **1.2.1. Identidad Cultural.**

La identidad cultural es uno de los términos usados con mayor frecuencia en los últimos años y es concebida por Montes (2010) como aquel conjunto de rasgos que comparte un determinado aglomerado de individuos y les permite organizarse entre ellos y definir un estilo de vida, una manera de convivir, una cosmovisión particular, que les permite diferenciarse de otros grupos.

Molano (2007) rescata la importancia de la cultura al hablar de este tipo de identidad y considera importante delimitar este término para comprender a profundidad la identidad. Al respecto señala que la cultura es algo que tiene vida propia, la cual se encuentra compuesta tanto por elementos heredados del pasado como por elementos que provienen del exterior a ésta. Su principal función consiste en proporcionar una estimación de sí misma que permita delimitar una manera de vivir, fomente la cohesión de sus integrantes, cree riqueza y empleo y genere un equilibrio territorial.

Es así que la identidad cultural de un pueblo se encuentra constituida a través de un proceso histórico por medio de múltiples factores en los que se encuentra adherida la cultura como el lenguaje, las relaciones sociales, las tradiciones, los ritos ceremoniales, las creencias y los valores, todo aquello que se relaciona directamente con el patrimonio inmaterial de la comunidad que además es de carácter anónimo, pues es producto de la colectividad y no de un sujeto en particular (González, 2000, en Molano, 2007).

De la identidad cultural, el aspecto que se rescata dado la afinidad con en el enfoque de la investigación, recae en la capacidad de organización y la definición de un estilo de vida (un estilo de actividad).

### **1.2.2. Identidad del Yo.**

Vera y Valenzuela (2012) mencionan que uno de los términos más comunes relacionados con la identidad es aquel que involucra la personalidad del sujeto y con ello su funcionamiento intrapsíquico, enfatizando las relaciones entre el individuo y su realidad, que se inaugura con los primeros medios de socialización en la infancia

conformando dentro de su desarrollo la identidad del Yo. Esto significa que el contexto inmediato construye al sujeto a través de las diversas maneras en las que reacciona el otro a sus características específicas.

Cuando se habla de la identidad del yo es necesario hacer mención de la personalidad dado que ambos conceptos se encuentran estrechamente relacionados. La personalidad es entendida como la manera en la que cada persona se dirige hacia el mundo y está compuesta por diferentes rasgos y diversas dimensiones, por tanto, la personalidad permite la organización dinámica de las características psíquicas de una persona generando así un patrón de comportamiento con el que se dirige a otros sujetos de su entorno (Vera y Valenzuela, 2012; Organización Mundial del Movimiento Scout, 2007).

De esta manera, la identidad del yo se erige como el propio conocimiento de la personalidad y su permanencia en diversas situaciones a lo largo del tiempo, la cual comienza a desarrollarse propiamente durante la adolescencia del individuo. Este nivel de la identidad resulta ser un fenómeno multidimensional, es decir, se encuentra compuesto por diferentes componentes que se relacionan entre sí mientras cada uno de ellos tiene un desarrollo relativamente independiente del otro; los componentes de la identidad del yo están conformados por la identidad sexual, los esquemas corporales, la autoestima, el pensamiento formal, la escala de valores y conciencia moral, la identidad vocacional, la elaboración de un proyecto de vida, la participación e inserción social, la identidad de género, etcétera (Organización Mundial del Movimiento Scout, 2007).

Una de las limitantes de este tipo, estriba en el papel pasivo del sujeto frente a la construcción de la identidad, ya que concibe a este proceso como un mecanismo meramente ambiental en donde el sujeto se encuentra imposibilitado ante las contingencias de su contexto inmediato.

### **1.2.3. Identidad de Género.**

En cuanto a la identidad de género, García-Leyva (2005) señala que se refiere a la autclasificación que cada individuo tiene como hombre o como mujer,

compuesto por sentimientos y cogniciones que tiene una persona en relación a una categoría de género. Dicha identidad representa un proceso de construcción del Yo que acontece a nivel intraindividual pero que se desarrolla en interacción con la asimilación de roles, estereotipos y conductas establecidas socialmente. Una de las cuestiones que se pueden rescatar de este tipo de identidad estriba en el carácter constructivista de dicha concepción, sin embargo ésta continúa situada en la dimensión individual.

#### **1.2.4. Identidad Personal.**

La identidad personal está constituida por las interacciones, dentro de las que caben los patrones de comportamiento que se construyen en relación con diversas esferas sociales, como la familia, la escuela, el trabajo, y que permiten al sujeto facilitar la presentación del Yo. Dicho fenómeno corresponde al análisis a nivel micro-social, lugar donde se gesta la relación entre las expresiones de la individualidad y la influencia del colectivo (Vera y Valenzuela, 2012).

La identidad personal se construye a partir de un proceso de elección por parte del sujeto, el cual toma lo que considera necesario y prescinde de lo que resulta poco favorable para él. Desde esta perspectiva, cada persona actúa creativamente para resolver los problemas que se presentan a lo largo de la vida, lo que genera la elaboración de contenidos y esquemas que transforman cualitativamente su forma de ser y estar, de tal manera que cada individuo sea creador de su propia versión identitaria. Los cambios de identidad están sujetos a periodos de crisis personales, momentos que se pueden dividir en dos tipos: por un lado, existen las crisis externas, que están impuestas por el entorno y por otro lado, se encuentran las crisis internas, que son provocadas por el mismo sujeto (De la Torre, 2001).

En este tipo de identidad, a diferencia de la anterior, el sujeto tiene un papel más activo en el proceso de construcción pues elige conscientemente aquellos elementos que considera necesarios y descarta los infructíferos. No obstante, este tipo enfatiza aún la dimensión individual de la identidad sin considerar a esta última como un continuo que no distingue el adentro del afuera.

### **1.2.5. Identidad Social.**

La noción de identidad social se centra en describir sistemas sociales y políticos, lo cual sólo es posible con análisis macro-sociales, en donde se conforma este tipo de identidad, que es entendida como el resultado de un proceso reflexivo que realiza el individuo sobre las características normativas a las que se encuentra sujeto dado a la especificidad de su posicionamiento social (Vera y Valenzuela, 2012).

En cuanto a la dimensión del estudio de los sistemas sociales, Scandroglio, López y San José (2008) argumentan que la identidad social se concibe como aquel conocimiento que posee un individuo sobre su pertenencia a diferentes grupos sociales lo que le acompaña la carga emocional y de significados que conlleva la adscripción a dichos grupos y el valor que le genera al sujeto dicha pertenencia, a lo cual también se le conoce con el nombre de identidad grupal.

Tajfel (1974, en Scandroglio, López y San José, 2008) dentro de sus primeros postulados sobre la identidad grupal, menciona que el comportamiento de tipo social que caracteriza a cada individuo, está compuesto por dos extremos diferentes; por un lado, él habla de una dimensión intergrupala, en donde la conducta se encuentra sujeta al sentimiento de pertenencia a diversos grupos o estratos sociales; y en el otro lado sitúa el comportamiento interpersonal, que se refiere a conductas que se encuentran dentro del margen de las relaciones personales con otros individuos.

En el estudio de los sistemas políticos, la identidad social adquiere un matiz peculiar y se utiliza el término de identidad colectiva para referirse a aquella parte de la historia de vida o relato de un individuo que se desprende del conocimiento de pertenencia a un grupo cultural, institucional, político e históricamente situado, que incluye el significado valorativo asociado a dicho sentimiento de pertenencia. Se trata, pues, de un proceso de construcción de sentido que responde a conjunto de atributos culturales. De este modo, la diferencia principal entre la identidad colectiva e identidad social, estriba en la dimensión institucional e histórica que atañen al primer concepto mencionado (Guitart, 2009). Lo más rescatable de esta identidad

consiste en tomar como unidad de análisis, ya no a los sujetos en lo individualidad, sino a los mismos en su forma colectiva organizados en sistemas.

### **1.2.6. Identidad Virtual.**

La aparición del mundo virtual mediada por la Internet, trae consigo la aparición de un tipo de identidad conocida como identidad virtual. La facilidad de relacionarse con diversos individuos en distintas partes del mundo a través de la aparición de las comunidades virtuales, han favorecido que los individuos tengan la posibilidad de interactuar con otros sujetos de otros países, otras culturas y otras lenguas (Aguilar y Hung, 2010).

Así mismo, la posibilidad de interactuar a través de la Red ha permitido que los individuos ejerzan libremente su subjetividad, por lo que la identidad virtual adquiere gran relevancia pues las personas pueden identificarse con unos u otros rasgos dependiendo de sus intereses vocaciones e inclinaciones (Aguilar y Hung, 2010).

De acuerdo con Muros (2011), la identidad virtual es dinámica y se basa, al igual que la identidad en el mundo presencial, en los ajustes que son provocados por la naturaleza de los acontecimientos cotidianos. Análogamente, la identidad virtual resulta ser un medio por el cual el sujeto intenta adaptarse al mundo que lo rodea, en este caso, al mundo virtual. Una característica central de este tipo de identidad, es que en ella convergen tanto atributos de la identidad colectiva (que permiten al individuo asemejarse o diferenciarse del grupo) como cualidades de la identidad personal e individual.

Esta noción de identidad virtual enfatiza la dimensión individual del concepto, pero para Núñez, Ardévol y Varedida (2004), este tipo de identidad es vista como una acción social producto dinámico de una interacción con el otro. Esta concepción coloca al sujeto en una posición activa, el cual se apropia de los recursos tecnológicos de la Internet para construir su propia identidad y le permiten llevar a cabo una acción social concreta, como presentarse, debatir una idea, negociar acuerdos, dar su punto de vista, etc.

De esta manera, se puede afirmar que la identidad dentro de la virtualidad conserva rasgos esenciales que definen a cada uno de los tipos de identidad que se describen para el mundo vital, pero al mismo tiempo, la identidad virtual implica detenerse a pensar en nuevas aristas del fenómeno que responden a características peculiares propiciada por la Red. Dentro de estas características en común se pueden rescatar algunas como el papel activo que posee el sujeto en la construcción continua de la identidad. Otro aspecto concordante refiere a la importancia de la influencia social en dicho proceso de construcción, pues independientemente del tipo del que se hable, el peso de la influencia del otro es imprescindible.

### **1.3. En búsqueda de una teoría pertinente para el estudio de la identidad.**

En este punto es necesario precisar que, si bien la identidad es abordada desde diferentes disciplinas, el interés principal de este capítulo es ir encontrando la dimensión psicológica que posee el fenómeno, para ello se abordará inicialmente el panorama de la Psicología Social y las ramas de ésta que buscan vislumbrar y explicar dicho fenómeno desde sus propios recursos epistémicos, teóricos y metodológicos. Posteriormente se propone un enfoque sociológico que si bien, diverge del objeto psicológico enfatiza el carácter complejo del fenómeno identitario.

#### ***1.3.1. Psicología Social Psicológica.***

Dentro de la Psicología Social, House (1977, en Vera y Valenzuela, 2012) afirma que el discurso se encuentra dividido en tres posturas diferentes que se mantienen aisladas e incomunicadas entre sí. La corriente principal de estas tres es conocida como Psicología Social Psicológica (PSP), la cual fue desarrollada en los Estados Unidos a partir de los estudios de Mc Dougall quien tenía como propósito estudiar la moralización del sujeto concebido como un ser de naturaleza egoísta, a través de una visión monista de la realidad psicosocial, en donde los instintos son vistos como el único medio por el que es posible estudiar la conducta (Paredes y Motta, 2009).

La PSP retoma corrientes positivistas como el conductismo de Watson que pretende observar la conducta tal y como ocurre para poder explicar posteriormente

la experiencia del sujeto que es concebido como un organismo social que se encuentra determinado por sus características heredadas filogenéticamente y atado a las condiciones ambientales y sociales de su entorno. Por lo que define a la conducta social y el impacto de los estímulos sociales como su objeto de estudio (Mead, 1990; Myers, 1987; Ibáñez, et. al, 2004).

Esta corriente de la Psicología Social, estaba llamada a ser la que fundara y delimitara la identidad de dicha rama psicológica. Más adelante, Lewin transforma el paradigma clásico de Estimulo-Respuesta al modelo Estímulo-Organismo-Respuesta, con el que buscó encontrar un puente entre el individuo y la sociedad a través del análisis de la dinámica grupal. Por lo tanto la identidad es vista como un producto de estímulos sociales, en donde la materia discursiva se obtiene de experimentaciones de laboratorio (Paredes y Mota, 2009; Vera y Valenzuela, 2012).

### **1.3.2. Interaccionismo Simbólico.**

La segunda corriente es el Interaccionismo Simbólico, la cual resulta ser una variante sociológica de la Psicología Social y su interés estriba en el estudio de las interacciones humanas realizadas frente a frente por medio de observaciones naturalistas (Vera y Valenzuela, 2012).

El Interaccionismo Simbólico tiene sus orígenes en las ideas de Mead quien, apoyado del pragmatismo y el conductismo de su tiempo, buscó una postura intermedia entre el reduccionismo y el sociologismo que cimentó en una serie de principios teóricos y metodológicos. El primero de ellos consiste en el supuesto de que los seres humanos están dotados de capacidad de pensamiento, con lo cual Mead se aleja de las raíces conductistas y al mismo tiempo proporciona las bases de la orientación teórica de su propuesta (Ritzer, 2002).

El segundo principio hace alusión a que esta capacidad de pensamiento se construye exclusivamente a través de la interacción social, lo cual lleva al investigador a focalizar su atención en la socialización. La siguiente premisa consiste en que las personas aprenden significados y símbolos por medio de dicho interaccionismo. El siguiente hace mención a que éstos permiten a los individuos

actuar humanamente y el quinto principio asegura que los sujetos tienen la facultad de modificar dichos símbolos y significados. En cuanto al abordaje de la identidad, en el Interaccionismo Simbólico, dicho concepto queda subordinado a la noción de *self* que se refiere a la imagen más o menos definida que tiene un sujeto sobre sí mismo producto de la interacción con los demás (Ritzer, 2002).

Una diferencia sustancial entre la PSP y el interaccionismo simbólico estriba en que este último surge como un intento de reinterpretar las categorías tan incipientes de la PSP, como la noción de estímulo, concibiéndolo no sólo como un acto acabado a partir de una reacción, sino como un elemento circunscrito en una dinámica social capaz de adquirir símbolos y significados que permiten entender la realidad.

### **1.3.3. Psicología Social Sociológica.**

La tercera orientación de la Psicología Social se refiere a la Psicología Social Sociológica (PSS) o también conocida como Enfoque de Personalidad y Estructura Social (EPES) a la que le interesa el análisis de fenómenos macrosociales, como organizaciones, sociedades, procesos sociales, etc., y su relación con comportamientos individuales apoyándose en metodologías cuantitativas y no experimentales (Vera y Valenzuela, 2012). Se basa principalmente en las aproximaciones realizadas por destacados pensadores como Marx, Durkheim, Weber, entre otros y se encuentra precedida por las investigaciones realizadas por Inkeles sobre la influencia de los procesos de modernización industrial sobre la conducta de los individuos (Álvaro, Garrido, Schweiger, Torregrosa, 2007).

Por otra parte, los trabajos de Durkheim pusieron en relieve la tesis de que en las sociedades existe algo llamado *hecho social*, referidos a formas de pensar, sentir y actuar que se encuentran presentes en cada individuo y que conforman la conciencia colectiva de la sociedad o un grupo. Cuando Durkheim habla sobre la sociedad, grupos, organismos sociales o instituciones, está sustentando que cada uno de ellos posee cualidades distintas a los que los sujetos contienen en su singularidad y reafirma su posición anti-reduccionista situándose así en el extremo del sociologismo (Uribe, 2012).

Bajo este constructo de ideas, la PSS concibe a la identidad como un producto de estímulos sociales, a los que está constantemente expuesto el sujeto (Vera y Valenzuela, 2012).

Hasta este punto es posible vislumbrar una cualidad propia de las perspectivas tradicionales que abordan la identidad: la fragmentación del fenómeno y el análisis estratificado que se realiza, marcando una evidente diferencia entre los diversos matices que adquiere dicho tópico. Esta atomización conlleva a tener un acercamiento que reduce la complejidad del acontecimiento disgregándolo en una serie de elementos que no parecen tener cabida en un marco teórico integrador.

#### **1.3.4. Teoría del Actor-Red.**

Dicha cuestión conlleva a la búsqueda de recursos teóricos, conceptuales y metodológicos en los que la identidad sea vista como un fenómeno complejo e integrado. Una propuesta interesante que responde a estas inquietudes es la Teoría del Actor-Red (TAR) desarrollada primordialmente por Latour, Law y Callon, quienes buscaron preliminarmente reelaborar la noción de lo social. Latour y Vaccari (2008) argumentan que esta teoría es un enfoque que busca articular en un solo discurso una diversidad heterogénea de variables, como lo son los tecnológicos, los legales, los de carácter organizativo, los políticos y demás, en donde las relaciones entre estos elementos son consideradas como relaciones transversales, que se conjugan entre sí para formar diversos aspectos heterogéneos.

Es por eso que, cada uno de las partes que conforman a dicho sistema, deben ser descritos y explicados de manera específica, clara y detallada y simultáneamente deben ser descritos de manera estimable, es decir, de tal forma que sea posible su cuantificación y medición. Una característica primordial dentro de este enfoque, es la concepción relativista de las cosas, con ello, los autores de la teoría enfatizan la inexistencia de cualidades o propiedades esenciales que puede poseer una entidad dentro del sistema descrito, ya sea ésta natural, humana, artificial, semiótica o material, dado que sus bondades están determinadas por el rol que cumplen dentro del funcionamiento en las redes (Latour & Vaccari, 2008).

Ahora bien, en cuanto a los fundamentos filosóficos de la teoría, ésta encuentra una posición congruente a sus ambiciones dentro del pragmatismo americano de Dewey, lo que le da al enfoque un énfasis empirista que se basa en el estudio de los actores en su proceso de constitución, mediación mutua y estabilización, en donde el concepto “Actor” no queda reducido a entidades acabadas como el ser humano, sino se mantiene abierto a nuevos objetos e innovaciones (Sánchez-Criado, 2006).

La TAR es considerada tanto un método como una teoría que se fundamenta en tres principios metodológicos según Ritzer (2004): el primero es el agnosticismo, que enfatiza la importancia del abandono de cualquier suposición *a priori* de las características de las redes, es decir, rechaza por completo el uso de hipótesis en todo proceso de investigación; el segundo principio es el de la simetría generalizada, que se refiere al uso de un mismo marco explicativo al interpretar la actividad de los actantes, ya sean estos humanos y/o no humanos. El tercer principio es la libre asociación, que aboga por el abandono de las clásicas distinciones entre lo social y lo natural. Desde esta óptica, la teoría planteada busca romper con el dualismo clásico de la sociología tradicional entre sociedad y naturaleza, proponiendo una nueva manera de comprender las formas en las que los actores se relacionan e influyen sus acciones, a través de los que los fundadores dan a conocer como el principio de simetría generalizada (Sánchez-Criado, 2006).

Retomando el concepto anteriormente mencionado, Ritzer (2004) afirma que esta teoría toma en consideración la agencia de los no humanos como máquinas, animales, textos, híbridos, etcétera, como actores dentro del sistema, los cuales configuran heterogéneamente la red social que se esté abordando. El agente, también conocido como actante dentro de la teoría, es un término para referirse a cualquier sujeto ya sea éste colectivo o individual, que se puede asociar o desasociar con otros, generando así una red de asociaciones actantes. Además cada agente es al mismo tiempo una red de combinaciones capaz de anidarse dentro de otro tipo de redes.

La noción de actor es una premisa central dentro de esta teoría, así mismo, para poder explicar el espacio virtual y las relaciones entre actantes, los autores introducen el término de red que es entendida como aquellas actividades integradas dinámicamente, que se encuentran articuladas por los actores que la componen (Ritzer, 2004).

En cuanto al término de actor, Law (1991, en Vayreda y Tirado, 2005) plantea que un actor se configura a partir de un conjunto de nodos relacionados que tienen el efecto de caracterizar, conservar y brindar discreción con respecto a “poder hacer” y “poder sobre”. Es por eso que la TAR está interesada en comprender las maneras en las que las redes superan las tensiones y se fortalecen internamente ganando coherencia y estabilidad y estableciendo un interés especial en estudiar la manera en la que se organizan los elementos de la red y las interacciones que se entablan entre ellos (Ritzer, 2004).

Lo previamente dicho sobre la TAR, propone una manera completamente diferente de concebir el mundo social, en donde el interés principal estriba en los procesos de mediación socio-técnica y su propagación en redes heterogéneas de actividad, que implica, de acuerdo con Latour y Vaccari (2008), una serie de cambios desde los que se debe tomar posicionamiento; la adopción de un nuevo lenguaje que permita el uso de términos flexibles y ambiguos que permitan ser explotados y ampliamente desarrollados en el estudio de un fenómeno determinado y que tengan como propósito establecer conexiones entre diversos factores, de esta manera, lo social es entendido como un proceso en continuo movimiento que implica una constante reelaboración de las asociaciones, por lo que lo social debe ser estudiado desde los pequeños cambios que se producen los elementos del colectivo.

La TAR proporciona una serie de elementos explicativos y heurísticos que permiten realizar un acercamiento pertinente al fenómeno de la identidad, al respecto Vayreda y Tirado (2005) ratifican que dentro de la TAR, el concepto de identidad se encuentra subordinado al término de agencia que refiere a la capacidad de acción de artefactos, máquinas, archivos, edificios y demás artefactos exánimes. Lo anterior se debe a que la teoría analiza las circunstancias bajo las cuales una entidad puede

asimilar una determinada agencia dentro de los límites de una red de elementos heterogéneos, gestando así un arreglo relacional único entre los elementos de la red. La identidad tiene una función que consiste en brindar los mecanismos necesarios que facilitan el ordenamiento de tales elementos dentro de la red por lo que siempre se encuentra delimitada por las posibilidades de acción. Estas funciones hacen que la identidad sea un fenómeno inestable, fugaz, cambiante y dinámico.

Los mismos autores afirman que existe una estrecha relación entre agencia e identidad como dispositivos de poder, dado que la aceptación o rechazo de características identitarias están inmersas en una lógica de relaciones de poder. Por lo que la tarea de la TAR será analizar los medios y procesos que facilitan la asimilación de identidades dentro de una red y averiguar cómo se influye en los objetivos de los actores que imponen pautas de acción en la red. Por otra parte, la TAR concibe a la identidad como un proceso conformado por diversas características, las cuales influyen directamente a los actores o entidades, aunque éstos pudieran encontrarse en diferentes niveles ontológicos.

Como se explicó al principio de este capítulo, la noción de identidad ha sido ampliamente descrita, formulada y desarrollada lo que, en términos metodológicos, representa un obstáculo al momento de buscar un modelo que permita realizar un acercamiento en un caso concreto. Es por eso que se vuelve imprescindible delimitar el concepto para poder llevar a cabo un análisis congruente de la identidad presente en una Comunidad Virtual de Aprendizaje, puesto que las características de la muestra responden a la concepción de dicho concepto, el cual se abordará ampliamente en el siguiente capítulo. Regresando al objetivo central del capítulo primero, la identidad dentro de los límites del presente estudio será definida bajo los términos propuestos por Vera y Valenzuela (2012), de la cual se desprenden cuatro componentes que facilitan el abordaje de la identidad.

El primero de ellos, está delimitado por la experiencia que caracteriza a los individuos de la comunidad sobre sus propios procesos subjetivos, esto significa que el primer componente se basa en el escrutinio de la identidad del yo. En segundo término, un análisis pertinente debe integrar un proceso de metacognición realizado

por los miembros de una comunidad que se exprese a través de la Identidad Personal y la Identidad Social. El tercer elemento está conformado por la Identidad Personal y Social entendidas por juicios provenientes de los otros como observadores de la actividad. Y por último, la comprensión de dicho fenómeno debe encaminarse hacia el imaginario que los demás puedan tener sobre los procesos subjetivos de uno mismo, lo que puede ser atribuido a partir de diversos medios como pruebas psicométricas, encuestas de actitudes, rumores, etc.

Estos cuatro componentes explican a la identidad en términos dinámicos, debido a que permiten observar los procesos de surgimiento, desarrollo, mantenimiento y transformación de la identidad dados por las condiciones sociales de la comunidad. Por lo tanto, la identidad resulta ser un proceso continuo que repercute en cada individuo que se asume como parte de un grupo determinado y ésta es particular y específica para cada comunidad determinada por los sujetos, artefactos, normas, objetos, significados, división de tareas que la componen y los hitos por lo que atravesará a lo largo de su propia historia (Vera y Valenzuela, 2012).

Sin embargo, aunque dicha teoría puede ser una opción viable para comprender la identidad desde la complejidad que su estudio conlleva, es importante recordar que la TAR surge como un enfoque sociológico en el que la dimensión psicológica no tiene cabida y por tanto es necesario revisar aquellas tradiciones de la psicología que se encarguen del estudio de la complejidad a la que se pretende llegar en el presente trabajo.

### ***1.3.5. Teoría de la Actividad Histórico-Cultura (CHAT).***

Lo anterior conduce a mirar hacia la Psicología Histórico-Cultural y detenerse en un paradigma que, a través del estudio de la actividad humana, se encarga de proponer una visión sistémica del fenómeno psicológico: la Teoría de la Actividad Histórico Cultural (CHAT por su abreviación en inglés). Si bien, es importante dejar constancia de las características de esta teoría dado que será la que le dé dirección y sentido a la presente investigación, su fundamentación y desarrollo se postergará para otro capítulo, por lo que aquí sólo se busca presentar las características

generales de la CHAT que influyen a la noción de la identidad que tanto interesa hasta este punto.

Como se acaba de mencionar la CHAT es un paradigma proveniente de la Psicología Histórico-Cultural que inició con los primeros trabajos de Vigotsky y fue desarrollada por Leontiév quien trató de combinar perspectivas objetivas, ecológicas y socioculturales de la actividad humana, sin embargo la propuesta de Leontiév no consideraba la existencia de otros sistemas con los que se está en constante interacción, por lo que posteriormente Engeström buscó ampliar la proposición inicial (Barros, Vélez, y Verdejo, 2004).

De acuerdo con la tradición rusa, lo psicológico reside en la actividad humana, concebida como un sistema de acciones y operaciones que lleva a cabo un sujeto sobre un objeto determinado en interrelación con los demás (Castillo, 2007). A partir de ello, Leontiév retomó dicha tesis formulada por Vygotsky e introdujo por primera vez la noción de sistema de actividad que integra, no solamente al sujeto y al objeto como lo describe inicialmente Vygotsky, sino que también figuran los instrumentos que median dicha diada incluyéndolos en un todo unificado que retoma tanto el aspecto productivo orientado al objeto como el aspecto comunicativo orientado al individuo (Cole, 1999).

En términos generales, la CHAT describe que todo sistema de actividad se encuentra integrado por diversos agentes distribuidos gráficamente en un conjunto de triángulos interrelacionados en los que se sitúan los protagonistas de la actividad como lo son: a) el sujeto (agente activo resultado del proceso histórico, social y cultural); b) el objeto (la realidad a la que se enfrenta dicho sujeto); c) los artefactos mediadores (herramientas físicas y simbólicas que permiten la relación sujeto-objeto); d) la comunidad (sujetos que comparten el mismo objeto general); e) las reglas (normas y convenciones explícitas que restringen las acciones dentro del sistema); y f) la división del trabajo (división de acciones entre los miembros de la comunidad las cuales están orientadas al objeto) (Cole, 1999).

Dicho lo anterior, el concepto de identidad queda temporalmente subordinado a la noción de objeto ya que como menciona Leontiév (en Engeström, 1987) la

identidad de cualquier actividad es determinada principalmente por el objeto. A pesar de ser una aproximación general al concepto de identidad desde la CHAT, dicha definición resultará de guía para llevar a cabo los objetivos que se plantean para este escrito, por lo que en el desarrollo de éste se irán añadiendo nuevas aristas al constructo de interés.

Resumiendo lo que se ha presentado hasta este punto, la identidad dentro de las ciencias sociales es un término ampliamente usado que adquiere diferentes proporciones y cualidades a partir del tejido teórico en el que se aloja. Dentro de la Psicología Social, el discurso se encuentra dividido aludiendo a la existencia de diferentes niveles en los que se articula la identidad, sin embargo esta concepción implica realizar una dilucidación fragmentada del fenómeno que termina por simplificar el carácter complejo del concepto. En busca de una alternativa ante esta cuestión la CHAT, resulta ser un paradigma psicológico que articula en sus categorías conceptuales, aquellos elementos que rodean a la identidad.

## 2. La Comunidad

Actualmente existen diversas acepciones del concepto de comunidad dependiendo del énfasis que se le pueda dar. Con relación a lo anterior, Dieguez y Guardiola (2000) aclaran que estos matices de los que se puede investir el concepto corresponden a diversos enfoques tanto teóricos como metodológicos. Existen definiciones que acentúan la dimensión relacional y definen una comunidad como un medio de relación social; un modelo que permite el arreglo intersubjetivo que se basa principalmente en el afecto, en compartir fines y valores y la importancia en la lealtad y la reciprocidad.

En cuanto a la ambivalencia mencionada, Posada (2001) hace un análisis sobre el concepto de comunidad y menciona que existe cierto desconcierto en su delimitación, generando un devenir entre las posturas que enfatizan el tipo de colectividad o unidad social y aquellas que resaltan el tipo de relaciones sociales o sentimientos que éstas propician. De esta manera, menciona que hay teóricos para quienes la noción de comunidad siempre está sujeta a un grupo social que se define parcialmente en términos espaciales, es decir, que al hablar de comunidad es necesario incluir las delimitaciones geográficas o topológicas que definen a un grupo.

Un ejemplo de este uso conceptual se encuentra en el trabajo realizado por Berroeta (2012) quien realiza una investigación para poder construir una explicación teórica entre los componentes sociales y espaciales asociados a los espacios públicos de un barrio, a partir del análisis de relatos, usos y descripción de dichos espacios físicos. Por tanto, su interés por el concepto de comunidad estriba en la dimensión territorial que pueda hallar a través de él, por lo que opta por teorizaciones que ligen la escala urbana de barrio y la comunidad que lo integra.

Este interés se encuentra presente en las tradiciones como la Escuela de Chicago, para la cual, el término de comunidad es empleado para referirse preferentemente a grupos pequeños que se encuentran sostenidos por la interdependencia entre los miembros de éstos y las formas de vida que hay en común. En otras palabras, las comunidades eran consideradas como el sustento de

un sentido de pertenencia que se construye a partir de las experiencias que comparten los individuos y en la cohabitación de un lugar común.

Finalmente, los resultados de Berroeta (2012) parecen explicar la manera en la que las dinámicas colectivas que se gestan entre los miembros de un barrio en particular, determinan y configuran los contenidos específicos de significación, condicionando de esta manera las prácticas alusivas a los espacios topográficos. Lo anterior conlleva a la comprensión de las relaciones existentes entre las condiciones espaciales de la comunidad y la configuración del significado del lugar junto con la delimitación de las dinámicas colectivas.

Continuando con los diversos significados de comunidad, Posada (2001) menciona que para algunos autores (Keith, 1982; Schwartz y Deruyttere, 1996; Tónnies, 1947), el término puede hacer alusión a un grupo relativamente grande de personas que comparten una identidad en común, un ejemplo de ello es un grupo de individuos que comparten la misma profesión pero que, en escasas ocasiones, han tenido un encuentro cara a cara; o un grupo étnico que a través del tiempo se ha dispersado a lo largo del globo, pero que comparten un conjunto de ideas, prácticas y valores.

Por su parte Moreno (1998, en Causse, 2009), al definir dicho término, resalta la dimensión lingüística e introduce la noción de comunidad de habla, que es entendida como aquel conjunto de hablantes que tienen en común el uso de una lengua y que además son portadores de todo un conjunto de normas y valores que tienen una naturaleza sociolingüística, que van desde las reglas de gramaticales hasta el uso de patrones sociolingüísticos; de manera concreta, una comunidad de habla es una comunidad de consenso, que promueve el acuerdo intersubjetivo entre grupos y diversos individuos con el fin de minimizar el conflicto y la ambigüedad.

Partiendo de esta acepción, Calderón y Durán (2009) llevaron a cabo una investigación que se centró en caracterizar a una comunidad de habla de una ciudad colombiana desde una perspectiva sociolingüística. Con estas intenciones armonizan con Moreno en la definición de una comunidad de habla, sin embargo, mencionan que sus características van más allá de ello, ya que una comunidad de habla puede

estar constituida en diversos estratos, lo cual responde a la presencia de diversas comunidades de habla dentro de un mismo país, municipio o incluso barrio. Ello implica que una sola persona pueda pertenecer simultáneamente a más de una comunidad de habla.

Dado que el propósito de su estudio fue caracterizar a una comunidad de habla, explican que para poder llevar esto a cabo, es necesario empezar con la descripción de los elementos sociales de carácter geográfico, histórico, político, económico y sociocultural que se encuentran asociados con los usos lingüísticos de la comunidad de habla. Después se realiza la recopilación de datos a partir de las fuentes primarias y secundarias mediante la aplicación de entrevistas tomando en cuenta las variables de estratificación. Finalmente, con las inferencias obtenidas de la caracterización se plantean prejuicios, hipótesis y problemas que se conciben como objetos de estudio sociolingüísticos.

Para cubrir los objetivos, emplearon como muestra 18 entrevistas semiestructuradas para las que se tomaron en cuenta diversas variables sociales como edad, género, nivel de estudios y procedencia, lo que permitió dividir a los participantes en tres generaciones conformadas a partir de su edad. Los resultados señalan que el discurso de la comunidad de habla en mención presenta un índice alto de variación fonética en sus hablantes más jóvenes, mientras que el nivel sociogramatical de las variables funcionales presentan mayor frecuencia en la cohorte de 35 a 54 años. Concluyen afirmando que la caracterización de dicha comunidad de habla permite identificar variables sociales, culturales y económicas que determinan los dialectos de una región en particular.

Por otro lado, una lectura sociológica del concepto de comunidad, señala que ésta es una expresión natural de toda relación entre seres humanos y es entendida como “el agrupamiento colectivo que tiene entre sus componentes un vínculo de unión de carácter espontáneo y natural” (Poviña, 1949, p.1) sobre la cual se sostiene la sociedad, esta definición se fundamenta en el supuesto de que todos los seres humanos viven en grupos, ya sea formados espontáneamente o contruidos

deliberadamente por los mismos sujetos para mejorar la satisfacción de sus intereses (Poviña, 1949).

Independientemente de cuál sea la connotación semántica, Posada (2001) menciona que todas estas concepciones guardan algo en común. En las diversas definiciones es posible encontrar tres tópicos centrales: a) territorialidad que, como se había mencionado, hace alusión a la existencia de un espacio que permite la delimitación de un grupo en concreto; b) sentimiento que expresa el significado de un destino compartido (sentido de pertenencia); y c) organización social, conformado por la presencia de reglas, normas y roles sociales que median la interacción entre los sujetos.

Lo desarrollado previamente proviene de tradiciones principalmente sociológicas y lingüísticas, pero cuál es la situación actual dentro de los límites de la psicología en relación al tema abordado en este apartado. Quizás una de las tradiciones psicológicas con mayor aporte al estudio de las comunidades, es la psicología comunitaria.

Dentro de la psicología comunitaria, uno de los principales problemas teóricos, es la falta de una definición consistente del término comunidad, el cual se encontró durante mucho tiempo relacionado fuertemente al carácter territorial que define a una comunidad en particular, pero actualmente dicha relación se vuelve insuficiente para poder comprender las nuevas comunidades integradas por sujetos que prescinden de un espacio físicamente definido para poder compartir un sistema psíquico y social en donde se gesta actividad humana.

Krause (2001) se percató de la creciente crisis en la psicología que conlleva el estudio de la comunidad. Ella alude a la evidente transición por la que atraviesa actualmente la sociedad, en la que se experimenta un cambio hacia la lógica posmoderna, que apunta a la desaparición del trabajo comunitario y enfatiza la importancia de la individualidad. Pese a ello, la autora se detiene un momento a reflexionar sobre dicha afirmación y se pregunta si las comunidades son las que están desapareciendo o si, en efecto, es la definición del término que comienza a ser obsoleto.

Dicha cuestión es la que intenta desarrollar a lo largo de su análisis y comienza haciendo alusión al uso ambiguo y equivocado que se realiza del término, dado que en la mayoría de las ocasiones, los expertos utilizan el estado ideal del concepto, lo que estrictamente dejaría al experto sin la existencia de una comunidad, ya que no hay una que cumpla con la definición al pie de la letra. De esta manera, establece las prerrecurrentes necesarias para una nueva conceptualización de la comunidad que incluya los elementos básicos que permitan distinguir una comunidad de cualquier otro tipo de agrupación humana con la que se podría confundir (Krause, 2001).

Dichas características que deberán ser centrales al hablar de comunidad son tres: pertenencia, interrelación y cultural común. En cuanto a la primera de estas, Krause (2001) enfatiza el carácter subjetivo del “sentirse identificado con”, que se refiere al sentimiento de identificación que un miembro de la comunidad experimenta hacia los otros miembros de ésta, compartiendo, valores, ideas, tradiciones, problemáticas, labores, etc.

Al hablar de interrelación, ella se refiere a la comunicación cara a cara y aquella mediada por artefactos tecnológicos; así mismo esta característica hace alusión a la dependencia que cada miembro genera de los demás para formar, en conjunto, la comunidad. Y por último, la cultura común es entendida como aquel sistema de símbolos que los integrantes de la comunidad comparten, lo cual tiene implicaciones en la visión del mundo, en la interpretación de la vida cotidiana y en la percepción y explicación de la realidad, que los miembros de una comunidad compartirán (Krause, 2001).

Esta aproximación resulta importante retomar debido al carácter constructivista y complejo que logra vislumbrar. En esta sintonía, Mercer (2001, en Miranda, 2013) define a una comunidad como un “grupo de personas que comparten experiencias e intereses que se comunican entre sí para conseguir esos intereses”. Por sí misma, la definición que el autor proporciona es bastante lacónica, pero ayuda a comprender la dimensión colaborativa de la actividad dentro de la comunidad, que promueve la construcción de una identidad grupal a partir del desarrollo histórico del

colectivo, lo que promueve que los miembros le den sentido a sus propios esfuerzos (Miranda, 2013).

Hasta este momento se ha hecho una revisión de las nociones generales del concepto de comunidad y de los componentes que la integran, lo cual asiste en la elección de los elementos teóricos pertinentes para formular una propuesta conceptual que dirija la investigación. Es necesaria una definición general que en su misma naturaleza dé respuesta a las cuestiones que los fenómenos emergentes en la Internet demandan, por lo tanto la comunidad será concebida a partir de ahora como un conjunto de individuos que comparten experiencias e intereses, en donde cada uno de ellos posee un sentimiento de identificación con la comunidad promoviendo cierta dependencia entre las acciones de todos los miembros para cumplir los objetivos en común; constituyendo un sistema de significados que les permite compartir una visión similar sobre su realidad circundante.

## **2.1. Tipos de comunidades.**

Ahora que se tiene clara la noción de comunidad, se vuelve pertinente complejizar el fenómeno, no sólo hablando de los diversos matices de los que se puede cargar la definición, sino también introduciendo en este discurso la existencia de diversos tipos de comunidades, las cuales se diferencian entre sí por las cualidades que se les atribuye a cada una de ellas, como sus objetivos, su estructura, su origen, etcétera.

Sin embargo, antes de pasar propiamente a este apartado, es importante mencionar que la taxonomía que aquí se plantea, no es la única que existe, dado que ésta se encuentra sujeta a la teoría y metodología que se requiere para cada fin en particular. La clasificación que se propone en este trabajo, representa la ruta pertinente para comprender, desde la psicología educativa, la posición que ocupa el tema de las comunidades.

### **2.1.1. Comunidad de Aprendizaje.**

Un tipo de comunidad que predomina en la literatura, son las conocidas como Comunidades de Aprendizaje (CA). El nacimiento de dicho término se remonta a la década de 1920 con un programa de corta duración en la Universidad de Wisconsin en donde se buscaba humanizar el ambiente de aprendizaje. Posteriormente en 1980, surgieron actividades dentro de las universidades que fomentaba la participación de los estudiantes dentro y fuera del salón de clases, lo cual repercutió positivamente en los niveles de aprendizaje y en su desarrollo personal (Zhao & Kuh, 2004).

Una CA se define por ser un grupo de individuos que comparten un objeto en común, un conocimiento en particular y además utilizan herramientas comunes dentro de un contexto determinado y específico (Flecha y Puigvert, 2002). Este tipo de comunidades surgen como una alternativa que ha dado forma y dirección a la educación formal y no formal, que busca el cumplimiento de objetivos específicos y explícitos a través del trabajo colaborativo.

Por su parte Molina (2005) menciona que el término de CA es un concepto usualmente utilizado para referirse a grupos de individuos que comparten el aprendizaje como objetivo en común, en donde este propósito permite el compromiso de interacciones de aprendizaje que benefician tanto a los individuos como a la comunidad en general debido a que los miembros de la comunidad se comprometen con el desarrollo personal y con el de los demás.

Dentro del tópico de las CA, uno se puede encontrar con un sinnúmero de definiciones como la anterior, pero según Zhao y Kuh (2004) éstas guardan algunas características académicas y sociales en común, por ejemplo, cuando los estudiantes comparten más de una clase juntos, ellos interactúan constantemente negociando significados dentro del contexto educativo y favoreciendo la construcción activa del conocimiento. En conjunto, estas características refuerzan las conexiones sociales e intelectuales mientras que, simultáneamente, promueven la construcción del sentido de comunidad entre los participantes.

Dichas características son determinantes en cualquier CA, pero Molina (2005) sostiene que estas principales características se pueden manifestar de distintas maneras. El interés en el carácter activo del sujeto es central en las CA. La gran apuesta que hacen las CA es a la creatividad, imaginación e intelecto de sus miembros, lo que construye gran parte del capital social de manera horizontal ya que no hay posiciones jerárquicas entre ellos, a través de experiencias compartidas, confianza mutua, sentimiento de pertenencia, etc. Así mismo, en una CA la importancia en la dimensión social, estriba en el ambiente enriquecedor que éstas promueven, en donde sus miembros encuentran un espacio de cooperación, apoyo emocional y crecimiento personal.

Al centrar la atención en el sujeto, en las CA la construcción del conocimiento es de carácter social, el cual se gesta gracias a la interacción intelectual, permitiendo que el conocimiento se construya a través del acuerdo consensuado de los miembros que dialogan y discuten a partir de las experiencias propias y conocimientos previos. El aprendizaje dentro de las CA se propicia a partir del intercambio recíproco de conocimiento entre los miembros y el compromiso del profesor lo que promueve un ambiente favorable para esta condición (Molina, 2005).

En cuanto a los objetivos que deben perseguir, Bielaczyc y Collins (1999) señalan que una CA debe estar dirigida al avance del conocimiento colectivo y a la construcción del conocimiento individual por medio de aquello que los autores llaman cultura de aprendizaje. Al hablar de la cultura de aprendizaje, ellos se refieren a la diversidad de experiencias existentes entre los miembros de la comunidad, las cuales son valoradas a partir del grado de contribución que pueden llegar a tener; además este término aloja el objeto en común que da dirección a los conocimientos y habilidades que los miembros deberán adquirir.

De acuerdo con Lenning y Ebbers (1999 en, Zhao y Kuh, 2004), las CA pueden tomar formas distintas, por un lado, están las CA curriculares que están integradas por estudiantes que se encuentran inscritos en más de dos materias distintas que se encuentran vinculadas por un tema común. Otro tipo de éstas, son las CA en el aula que, como su nombre lo indica, tienen lugar a partir de la

construcción de la comunidad que sucede en el salón de clases y que integra técnicas de aprendizaje cooperativo con la integración de enfoques pedagógicos.

En tercer lugar menciona las CA residenciales que tienen como objetivo la organización de la vida dentro de las universidades estadounidenses y la promoción de escenarios que permita a los estudiantes convivir con cierta proximidad física, lo que aumenta las probabilidades de interacción fuera de las horas de clase, gestándose así oportunidades de aprendizaje que complementa lo discutido en los salones. La última distinción que realizan es conocida como CA de tipo estudiantil, las cuales están especialmente diseñadas para grupos específicos, como aquellas comunidades integradas por alumnos con un bajo rendimiento académico, con discapacidades, con alguna problemática en común, etcétera.

Gairín (2007) sostiene que este tipo de comunidades son el elemento medular que permite ampliar el panorama de la educación, en la medida que intentan dar un giro innovador a las prácticas pedagógicas y la manera en la que las instituciones educativas se organizan buscando implementar los recursos externos a las prácticas convencionales con el fin de ponerlas al servicio de la formación de los individuos.

Complementando lo anterior, Coll (2001) resalta la importancia educativa que tienen las CA pues representan la emergente tendencia a recuperar la amplia noción de la educación, la que actualmente se encuentra mutilada y limitada para dar lugar a la educación formal y escolar. Las CA son un intento para repensar la educación en términos de prácticas sociales que permiten a los individuos organizados en grupos el desarrollo y la socialización.

Dentro de este paradigma, existen condiciones mínimas que se deben tener presente para la constitución de una CA, por ejemplo, es importante que el centro de la educación sea el estudiante, lo que rompe con los modelos clásicos de educación en donde el aprendiz es visto como un agente pasivo que se encarga exclusivamente de ser un depósito de información. Asimismo, toda CA debe hacer un arreglo horizontal de las relaciones sociales, es decir, debe permitir un acceso a todos en igualdad de condiciones, dando de esta manera lugar al trabajo colaborativo del grupo (Gairín, 2007).

Las CA resultan ser una poderosa práctica educativa que permite el trabajo colaborativo, la negociación de significados y el desarrollo personal, centrando su atención en el alumno, proponiendo un arreglo horizontal en el sistema social que las caracteriza, por lo que los psicólogos educativos tienen el reto de diseñar entornos de aprendizaje que permitan a los estudiantes contar con una red que les dé apoyo emocional y promueva la construcción activa del conocimiento curricular (Coll, 2001).

Finalmente, una CA es un conjunto de individuos que comparten como experiencia central el aprendizaje de todos los miembros, los cuales a través del trabajo colaborativo configurado en relaciones horizontales, negocian significados y buscan la construcción social del conocimiento (Coll, 2001).

### **2.1.2. Comunidad de Práctica.**

Muchas veces se comete el error de confundir las CA con algún otro tipo de comunidad con el que guardan cierta similitud, como la importancia de concebir al novato como un sujeto activo en la construcción de conocimiento, tal es el caso de las Comunidades de Práctica (CP). Si es cierto que existen un sinnúmero de definiciones utilizadas para ilustrar acertadamente este término, una de las más aceptadas y referidas es la de Wenger (2006), quien sostiene que una CP consiste en un grupo de sujetos que se reúnen con la finalidad de gestar un espacio en el que se comparten ideas e información que solucionen problemas de manera innovadora a través de la suma de sus esfuerzos para el desarrollo de algún conocimiento especializado.

Actualmente, el tema de las CP ha adquirido un gran interés por parte de diversos sectores de la población, sin embargo su surgimiento se sitúa en la década de los ochenta del siglo pasado, cuando una empresa monopólica del sector de la fotocopia se vio amenazada por dos de sus principales competencias cuando innovaron el mercado con nuevos productos. Su estrategia fue clara, el lanzamiento de un nuevo producto que tuviera un impacto en la reducción de sus costos de fabricación, dentro de los que se contemplaba la formación de sus trabajadores. No sería una tarea sencilla, por lo que delegaron al científico John Seely Brown la tarea

de diseñar un sistema de formación para los reparadores de fotocopiadoras (Vásquez, 2011).

Sin embargo, en lugar de ello, decidió hacer un estudio a profundidad del trabajo que realizaban dichos empleados y se percató de que, a la hora de tener que arreglarlas, ellos no utilizaban el manual, ya que desarrollaron sus propias prácticas para conciliar los procedimientos protocolarios que la empresa imponía y las prácticas exitosas que ellos realizaban. Fue a partir del trabajo colaborativo y la generación de acuerdos para la resolución de problemas con los que diariamente se enfrentaban que se promovió la circulación del conocimiento necesario para reparar dichos aparatos, surgiendo así lo que ahora llaman CP (Vásquez, 2011).

Siguiendo el mismo hilo argumentativo, Arbonies (2015) señala que una CP surge a partir de la necesidad de un grupo por dar respuesta a una tarea que es completamente nueva y por lo tanto impredecible e indefinida, haciendo uso de la capacidad de decisión colectiva cercana a la práctica y promueve que los expertos se apoderen de una parte importante del proceso de dicha tarea, es por eso que al crear una CP se debe buscar fomentar en los miembros la capacidad de elección para que así, no sólo realicen adecuadamente la actividad dada sino que además busquen mejorar, innovar y perfeccionar los procesos de los que forman parte.

Una de las grandes cualidades que brindan las CP, es la versatilidad con la que se pueden desarrollar en diferentes ámbitos del sector social, el único requisito que se requiere es que exista un grupo de individuos orientados a una misma tarea. Al respecto, Wenger (2006) señala que el concepto ha sido aplicado en una serie de diversos contextos como en los negocios, el diseño organizacional, el ámbito gubernamental, en asociaciones profesionales, proyectos de desarrollo y dentro de la vida cívica de una población. Dentro del listado anterior, el autor reconoce que el concepto ha sido usado con mayor reiteración en el área de los negocios debido a la creciente importancia del conocimiento como un agente activo en los procesos de producción, razón por la cual debe ser gestionado de manera estratégica.

Si bien, el ámbito empresarial es uno de los principales entornos en la implementación de las CP, éstas también han sido ampliamente usadas en el

contexto educativo. Wenger (2006), afirma que las primeras aplicaciones de las CP en lo educativo sucedieron a través de la formación del profesorado. En la actualidad, hay un creciente interés en actividades y diseños que promuevan el desarrollo profesional bajo una modalidad par a par (p2p). Sin embargo, una de las peculiaridades del sector educativo es que, a diferencia de otros tipos de CP, el aprendizaje no sólo representa un medio para alcanzar un fin determinado, sino figura justamente dicho producto final, lo cual implica una profunda transformación dentro de los paradigmas tradicionales de aprendizaje. Dicha innovación que facilita la perspectiva de las CP, trastoca la concepción que se tiene de los procesos de enseñanza, en donde la escuela deja de tener un lugar privilegiado en el aprendizaje, dando lugar a las prácticas de la vida misma, por lo que dicha institución debe estar al servicio del aprendizaje que sucede en el mundo real.

Uno de los principales problemas que se comete al hablar de CP consiste en la confusión de dicho término con el de CA. Para evitar cometer este error que resulta tan común, Bolliger, Egger, Flury, Scheuermeier, Zellwegery Zimmermann (2005) plantean seis elementos que consideran centrales en cualquier CP. Dentro de dichos elementos, mencionan que los primeros tres ayudan a diferenciar una CP de otras formas de compartir información y de trabajar en conjunto. En primer lugar, una CP está conformada por un conjunto de sujetos activos que se encuentran cohesionados por un sentido de pertenencia, en donde la comunidad tiene cierta prioridad para cada uno de ellos.

Además de esto, como segundo punto, existe lo que ellos llaman como dominio, es decir una orientación temática bien definida que resulta relevante y significativa para los miembros. El tercer aspecto que señalan es la existencia de la práctica, entendida como aquellas acciones que cada uno de los miembros tiene en relación al dominio de la comunidad. La existencia de una práctica personal permite el intercambio de experiencias, conceptos y estrategias que se llevan a cabo para el cumplimiento de las metas planteadas.

Los siguientes tres elementos, son características que se encuentran latentes dentro de una CP pero que son igualmente esenciales para su distinción. La

presencia de un factor motivacional es uno de estos, que se vuelve visible en el interés personal y en la prioridad que le asignan a la CP dentro de las actividades diarias de los miembros. La prevalencia de una autoridad dentro de la CP es otra de las características de ésta, la cual genera un espacio para el compromiso de los miembros que se cristaliza en la inversión de tiempo y recursos financieros. Finalmente, toda CP guarda en sí una estructura informal lo que le permite generar vínculos entre las unidades de la organización y con otras comunidades a la vez, fomentando las relaciones horizontales entre los sujetos.

De manera sintética, Arbonies (2015) contrasta las CA con las CP y sostiene que las primeras se basan en una visión en la que los profesores y alumnos unen esfuerzos para realizar un trabajo colaborativo y así alcanzar objetivos compartidos. Mientras que en las CP el aprendizaje se gesta en la relación entre expertos y aprendices y ayuda a que los novatos adquieran conocimientos prácticos sobre una actividad en particular, por lo que su objetivo hace énfasis en el desarrollo profesional de los estudiantes y la apropiación de la práctica.

En la actualidad existe una serie de desafíos a los que se enfrentan actualmente. Rodger y Aplin (2011) aseguran que este tipo de comunidades pueden experimentar una serie de retos, los cuales son difícilmente evitables. Por ello es importante tener en cuenta y estar al pendiente de su desarrollo, tomando una posición proactiva cuando surgen problemas. Dentro de dichos desafíos, los autores sostienen que las comunidades pueden desarrollar un sentido de propiedad sobre el conocimiento construido, lo que las convierte en organizaciones cerradas a nuevas ideas y a compartir las suyas. Asimismo, las relaciones entre los miembros pueden llegar a ser tan fuertes, que resulta difícil la integración de nuevos miembros. Aquí se citaron algunos retos sin embargo, es importante tener presente que no son los únicos con los que se enfrentan las comunidades en la actualidad.

Dicha caracterización que se ha bosquejado hasta este momento deja entrever la gran similitud que guardan las CP con las CA, como el hecho de ser un conjunto de individuos que intercambian significados y construyen conocimiento, una pertenencia delimitada, una identidad e intereses compartidos; lo que significa que

ambos tipos de comunidades parecen perderse en la ambigua delimitación entre ambas. La primera diferencia que se puede explicitar, reside en sus orígenes teóricos, pues por un lado las CA son una propuesta surgida desde una tradición socio-cultural psicológica, mientras que las CP es el resultado de un acercamiento antropológico. Además del origen teórico diferente, el origen contextual también lo es, por un lado, las CP surgen en contextos profesionales u organizaciones, mientras que las CA surgen en un contexto educativo y están sujetas a las exigencias de las instituciones académicas.

### **2.1.3. Comunidad Virtual.**

El establecimiento de la Internet ha propiciado el surgimiento de las Comunidades Virtuales (CV) que, aunque conservan elementos similares a los de cualquier comunidad en el plano físico, éstas se definen por tener una serie de peculiaridades que las hacen únicas; por lo que su estudio desde los discursos sociales tradicionales, sería un completo error.

Para Meirinhos y Osório (2009), el término de Comunidad Virtual ha sido un concepto introducido inicialmente por Rheingold (1994) cuando comenzaba a hacer referencia al establecimiento de nuevas entidades que tenían una estructura en red que permiten, por primera vez en la historia de la humanidad la “desterritorización” de los grandes conglomerados humanos. De manera más analítica, este hecho comenzó a significar la capacidad del ser humano de prescindir de las dimensiones espaciotemporales para poder relacionarse con los demás, así como también representó el momento en el que las fronteras tanto naturales como políticas dejaron de ser un verdadero impedimento para los procesos de culturalización de la colectividad.

Esta idea de desterritorización tiene importantes implicaciones al momento de hablar de cuestiones relacionadas a los procesos de intercambio cultural. Al respecto, Sumeet y Hee-Woong (2004) señalan que las CV son lugares en la web que permiten a las personas poder encontrarse con otros sujetos sin importar las condiciones geográficas que los separan, para así poder hablar e intercambiar experiencias a través de la interacción por medio de la Internet, pues consideran que

la Red tiene una gran potencial para la transformación de la información en múltiples sentidos (uno a uno, uno a muchos, muchos a muchos) que proporciona un mecanismo para la formación de grupos con intereses compartidos.

Rheingold (1993, en Silvio, 2008) señala que las CV son agregados sociales que germinan en la Internet cuando un número determinado de personas lleva a cabo discusiones públicas durante el tiempo suficiente, en las que se manifiestan sentimientos humanos que permiten las configuraciones de redes de relaciones personales en el espacio de lo virtual. Sin embargo, dicha definición es insuficiente para alcanzar a dimensionar lo verdaderamente complejo que llega a ser este tipo de comunidades, ya que existen una serie de factores que quedan circunscritos en cualquier CV y que no se toman en cuenta al hablar de tema.

Sumeet y Hee-Woong (2004) proporcionan un listado de atributos que consideran fundamentales en cualquier CV, dentro de los cuales destacan los siguientes: a) objetivo en común, éste representa el interés, la necesidad o la actividad que comparten los miembros de la CV y es la principal razón para la pertenencia a ésta; b) participación activa, por la que se entiende al compromiso de los miembros a interactuar con el resto de la comunidad lo que a menudo genera fuertes lazos emocionales; c) acceso a libre a los recursos que se comparten dentro de la comunidad e incluyen tanto artefactos tecnológicos, como conocimiento y/o competencia sobre alguna actividad orientada al objetivo de la CV; y d) la presencia de un contexto compartido, el cual incluye convenciones sociales, lenguaje y protocolos.

Estas características son similares a las que uno se puede encontrar en aquellas comunidades tradicionales tales como las CP o las CA, por lo tanto estas cualidades comprueban que, en la virtualidad es posible encontrarse con los elementos que señalaba Krause (2001) y que probablemente resultan ser el puente que permite relacionar la virtualidad con el mundo material, pues en las CV es posible observar cierto sentido de pertenencia entre los miembros, la presencia de una interrelación que promueve la comunicación, sea ésta síncrona o asíncrona y la

existencia de una cultura en común que media la manera en la que los miembros de la comunidad virtual perciben su entorno.

Así como existe evidencia que comprueba que las CV guardan cierto parentesco con las comunidades presenciales, la cuestión siguiente estriba en definir las peculiaridades de este tipo de comunidades que las distan de aquellas que surgen en el mundo material y quizás la característica que las distingue del resto, es la intangibilidad en la que se sitúan (el ciberespacio) y la mediación computacional que permite la interacción.

El ciberespacio al ser un lugar donde la pluralidad es una característica central, las CV se manifiestan de distintas maneras, lo que enriquece la gama de objetivos que puede perseguir una comunidad, el tipo de miembros que pueden tener, el grado de especialización de las tareas a realizar, etcétera. Sumeet y Hee-Woong (2004) escriben al respecto y afirman que es posible encontrarse en la Red con CV que se dediquen a temas relacionados con la tecnología, el software libre, los negocios, el comercio, la enseñanza, etc.

Sobre dicha cuestión Flavián y Guinalú (2003) presentan cinco casos de CV que le permiten ilustrar las grandes posibilidades que ofrecen este tipo de comunidades para impulsar diversas esferas sociales, su trabajo en particular se centra en aspectos de la estrategia de marketing. De manera concreta, el autor analiza el caso de una CV creada por una importante empresa europea y la compara con dos comunidades creadas por empresas que han visto en la Internet, una manera de crear un nuevo canal que les permita desarrollar una línea de negocio completamente diferente de las formas tradicionales de marketing.

En el cuarto caso analiza una CV creada por uno de los líderes de distribución por Web, la cual destaca por su amplia comunidad asociada a su servidor de Internet. Y finalmente, analiza la comunidad creada por una empresa líder en la comercialización de productos relacionados al software y hardware. La conclusión a la que le permiten llegar dichas observaciones estriba en la confirmación de que las CV surgen en primer momento como elementos socializadores del individuo, pero

posteriormente se pueden llegar a convertir en herramientas muy poderosas de marketing capaces de llegar al segmento objetivo de manera muy eficaz.

Así como existen este tipo CV orientadas a la publicidad y a cualquier otro fenómeno, político, económico y social, los teóricos de la educación han buscado los medios necesarios para implementar las nociones de una Comunidad Virtual para el cumplimiento de objetivos académicos, preguntándose cómo generar una comunidad que busque el cumplimiento de metas escolares a partir de procesos de enseñanza-aprendizaje y retomando simultáneamente los principios de los paradigmas educativos que enfatizan la importancia del aprendiz como nodo central y activo en la educación, es este interés el que inaugura la idea de Comunidad Virtual de Aprendizaje (CVA).

#### **2.1.4. Comunidad Virtual de Aprendizaje.**

Actualmente, estos paradigmas están teniendo un importante posicionamiento dentro de la Red y hoy en día resulta fácil poder encontrarlas cristalizadas de diversas maneras. Las CVA presentan características generales de toda CV, pero tienen sus propias particularidades que responden a un conjunto de propósitos específicos. De esta manera, a las CVA se les define habitualmente como un conjunto de personas o instituciones que están conectadas a través de la Internet que tienen como objetivo un determinado contenido o tarea de aprendizaje. Una CVA se caracteriza por ser una comunidad que se establece para realizar un proyecto colaborativo de impacto social, en un ambiente que promueve el aprendizaje en escenarios extraescolares y utiliza los modelos que se centran en la interacción social (Gairín, 2007).

Otra definición que parece bastante acertada es la que hacen Augar, Raitman, Lanham y Zhou (2006) quienes para poder formularla retoman la noción de Comunidad de Aprendizaje (CA) y virtualidad. Desde su óptica, en una CA está conformada por varios individuos que interaccionan en un espacio común con el objetivo de adquirir conocimientos o habilidades sobre un tema en particular a través de la enseñanza, el estudio o la experiencia creando una condición social que motiva a los miembros.

Por otro lado, el término de lo virtual lo conciben como un lugar intangible en donde se produce interacción entre sujetos, de esta manera, una CVA puede ser definida como un grupo de estudiantes que interactúan en un entorno virtual en común para ganar conocimientos y destrezas sobre una o varias materias en particular. Los estudiantes construyen sus conocimientos en interacción con otros sujetos conectados a la misma plataforma virtual, estos pueden estar integrados por compañeros, instructores y los materiales necesarios para el aprendizaje, tales como recursos bibliográficos, videos, tutoriales, blogs, etc. La existencia de un objetivo en común de aprendizaje y la interacción social de los miembros en un periodo de tiempo determinado, ayuda a que los alumnos desarrollen y compartan un sentido de pertenencia (Augar, Raitman, Lanham y Zhou, 2006).

Hasta aquí es posible ver la relación que guardan las CVA con las CA y las CV pues de las primeras adoptan el carácter educativo que las caracteriza colocando como objeto en común el aprendizaje y construcción de conocimiento; y de las segundas toman la cuestión tecnológica que media la interacción entre los miembros de la comunidad, sin embargo, las CVA tienen atributos que corresponde exclusivamente a este tipo de comunidad, los cuales se abordan en los próximos segmentos.

En cuanto a las características de membresía, Coll, Bustos y Engel (2007) mencionan que, en algunas ocasiones, los alumnos pueden unirse a la comunidad de manera voluntaria, pero en algunos otros casos, cuando la actividad está orientada a un proyecto o a propuestas institucionales, la afiliación no solamente es regulada a través de las reglas propias de la comunidad, sino son influidas por los requerimientos que las instituciones, programas educativos o actividades de enseñanza demandan al grupo.

Por otra parte, en algunas CVA puede haber miembros a los que se les delegan un mayor número de responsabilidades, pues son los que se encargan de guiar a los miembros menos expertos en su propio proceso de aprendizaje. Esto se debe a la misma naturaleza de las CVA que estriba en la confianza de que todos los miembros se encuentran facultados para poder ayudar a los demás a resolver las

dudas que se presentan diariamente. Dicha característica de las CVA, ha adquirido gran importancia en los últimos años como factor que contribuye a un elemento central de estas comunidades conocido como presencia docente (Coll, Bustos y Engel, 2007).

Al igual que en el mundo vital, la educación se da en contextos formales, informales y no formales, Ramírez (1999) menciona que las CVA pueden ser enmarcadas desde dos enfoques distintos. El primero de ellos, lo denomina informal, en el que se definen las CVA como conjuntos de personas que emergen dentro de la Internet, las cuales son lo suficientemente robustas como para realizar actividades que les permiten a sus integrantes generar una experiencia compartida, donde el trabajo colaborativo es el elemento central para el cumplimiento de metas. Las CVA agrupadas en esta categoría, son consideradas como comunidades rudimentarias pues su carácter informal les impide contar con principios que den estructura y mecanismos que promuevan la creación de rutas favorables para el aprendizaje, las cuales suelen ser útiles para los estudiantes que integran la comunidad.

Como segunda categoría, el autor nombra formales a aquellas CVA que operan como sistemas adaptativos sostenidas por una serie de principios que permiten a este tipo de comunidades desarrollarse cultural y productivamente hablando por medio de espacios dedicados de manera exclusiva a la construcción continua de conocimiento. Además de ello, este tipo de CVA brinda escenarios que han sido diseñados para facilitar el aprendizaje en sus miembros. En contraste con las informales, éstas cuentan con herramientas que funcionan como andamios para los alumnos, pues han sido meditados previamente para su utilización en dirección a los objetivos planteados por la CVA.

Wegener y Leimeister (2012) hablan sobre los procesos educativos, sociales psicológicos y tecnológicos detrás de las CVA sobre la base de que éstas forman espacios sociales sostenidos en una plataforma virtual dedicada al aprendizaje. Desde el punto de vista educativo, las CVA ofrecen oportunidades para experiencias de aprendizaje social, en donde las interacciones que se producen entre estudiantes son cruciales para el proceso de aprendizaje. Apoyadas en los postulados del

construccionismo social, las interacciones son sumamente importantes para que los alumnos construyan su comprensión del mundo. En una comunidad virtual, la interacción es una parte inherente y se produce en las discusiones entre sus miembros.

En cuanto a los aspectos tecnológicos de la CVA los autores sostienen que éstos son elementos fundamentales para la satisfacción de los usuarios y el uso real de la plataforma. También los artefactos empleados tienen la encomienda de apoyar las tareas y actividades a cumplir, por ejemplo, las herramientas de comunicación síncrona pueden ser una opción plausible para la creación de conocimiento en grupos pequeños, pero no recomendables para su implementación en grandes grupos. Destacando ahora la dimensión psicológica, los autores analizan los factores que motivan a los estudiantes a actuar deliberadamente, dentro de estos consideran la confianza de las personas pues puede ser una variable que obstaculice o promueva un aprendizaje eficaz.

De alguna manera, se han podido ir dilucidando algunos de las ventajas que ofrecen las CVA en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En relación a ello, Ramírez (1999) enmarca una serie de beneficios que brindan este tipo de comunidades. En primer instancia, denota la capacidad que tienen para incentivar el desarrollo tecnológico, pues sus miembros al interactuar constantemente con las herramientas, son capaces de innovar con nuevas posibilidades que repercuten positivamente en el mejoramiento de las tecnologías que apoyan sus tareas. Por otra parte, las CVA son espacios que benefician a los estudiantes a través del desarrollo de sus habilidades de aprendizaje, lo cual se debe en gran medida a que estas comunidades están integradas por un gran número de sujetos que se encuentran conformados por diferentes conocimientos, destrezas, experiencias que ayudan al crecimiento colectivo.

Otra bondad que uno se puede encontrar, recae en el carácter global de las CVA, es decir su capacidad oblicua que permite a los miembros convivir e interactuar sin importar las limitaciones espacio-temporales a las que se encuentran sujetos. Aquello se traduce en una mejora en la capacidad de

comunicación, que fortalece los lazos afectivos y aumenta las probabilidades de que la comunidad se expanda, enriqueciéndose con la adscripción de nuevos miembros que pluralizan la experiencia educativa (Ramírez, 1999).

Lo anterior demuestra que las CVA son una gran alternativa para comenzar a resolver el problema de centralización de la educación en las zonas conurbadas, permitiendo a la población que vive en la periferia de las instituciones académicas y que les resulta complicado asistir a las clases presenciales, tener la oportunidad de profesionalizarse en alguna de las opciones de la oferta escolar. Asimismo, las CVA han comenzado a dar respuesta al déficit educativo caracterizado por la exigencia de una formación profesional de calidad que las ofertas educativas actuales no pueden abastecer satisfactoriamente (Ramírez, 1999).

Sin embargo, el tema de las CVA sigue gestando sus propias problemáticas en cuanto al cumplimiento de las metas que persiguen. Un ejemplo de lo anterior es la tasa elevada de deserción que se presenta en la modalidad virtual, de la que se desprenden diversos estudios que explican las causas por las que se presenta este fenómeno, como lo es la escasa capacidad de regulación para delimitar tiempos de estudio y tiempos laborales, la ineficiente motivación extrínseca, la ausencia de sentido de pertenencia a un grupo determinado, etcétera (Ramírez, 1999).

Lo interesante es preguntarse cómo entender cada una de estas causas que propician la disolución de una comunidad a partir de un paradigma que permita realizar un acercamiento al fenómeno desde lo complejo para comprender la manera en la que los elementos englobados en el fenómeno se relacionan entre sí. Esto puede ser posible a partir del estudio de las comunidades vistas como sistemas complejos.

Una propuesta que permite realizar un acercamiento con estas características, la llevó a cabo Miranda (2013) quien se dio a la tarea de analizar los procesos de generación cultural de una comunidad virtual de aprendizaje denominada EDUSOL, visto como un sistema complejo desde la CHAT. Para ello, tomó como fuente documental la actividad gestada en seis años por 3,324 personas, utilizando un arreglo metodológico que se compone de tres niveles, un macroanálisis, una

visualización topológica y un microanálisis. Sus resultados permiten observar la manera en la que la actividad del grupo genera escenarios susceptibles de convertirse en referentes culturales e históricos. Dicha investigación resulta importante pues se toma como eje primordial que le brinda dirección y sustento a esta investigación.

### **3. Teoría de la Actividad Histórico-Cultural: CHAT**

La CHAT resulta ser un paradigma de corte psicológico que permite el estudio de la identidad dentro de un sistema complejo de actividad humana, en donde cada uno de los elementos pertenecientes de la Comunidad Virtual de Aprendizaje, configuran dicho sistema y se vuelven centrales para la explicación de los fenómenos que ocurren en la virtualidad. Este capítulo está destinado a desarrollar las principales características de esta teoría, por lo que se considera pertinente dar inicio con sus orígenes teóricos y epistemológicos empezando por la Psicología Histórico-Cultural, pues es de esta tradición de la que nace la primera noción de la actividad humana.

#### **3.1. La Psicología Histórico-Cultural como cuna de la CHAT.**

Hablar de la Escuela Histórico-Cultural presupone abordar un tema sumamente interesante por diversas razones. La primera de ellas se debe a la complejidad que representa el trabajo desarrollado por su fundador, Liev Semiónovich Vygotsky, quien realizó un trabajo de aproximadamente 180 publicaciones en un periodo de tiempo no mayor a los 10 años en el que desarrolló los fundamentos de una disciplina psicológica que buscaba atender las necesidades de una nación soviética en pleno proceso de regeneración después de la revolución socialista. Un segundo aspecto que resulta interesante en el estudio de dicho enfoque, estriba en las diversas aplicaciones e interpretaciones que la teoría vygotskyana llega a tener, pues sus aportaciones se extienden por todo el globo y después de más de cincuenta años, las aportaciones de Vygotsky siguen siendo un referente en la práctica (Perinat, 2007).

Por lo tanto, para comprender la naturaleza de la escuela propuesta por Vygotsky, es importante delimitar las condiciones sociales y políticas en las que dicho enfoque surgió. Al respecto, Lucci (2006) menciona que el surgimiento de la Psicología Histórico-Cultural se encontraba envuelta en los cambios causados por la revolución socialista de 1917, la cual quedó marcada por los estragos que causó la guerra civil, provocando hambruna y miseria en la clase vulnerable del pueblo

soviético. Al terminar la revolución, Rusia se encontraba en condiciones desfavorables para la mayoría de su gente, en donde el problema de la educación era uno de los que encabezaba la lista de prioridades del gobierno ruso.

Ante dicha situación, el gobierno buscó no sólo restaurar el sistema educativo tradicional, sino renovarlo bajo los nuevos principios del marxismo. Esta aspiración llevó a los científicos de la educación a basarse exclusivamente en la filosofía de Marx, lo cual representaba un cometido bastante complejo debido al nivel de desacuerdo que predominaba entre los marxistas de aquella época. Como si fuese poco, los dirigentes rusos no sólo impusieron la nueva visión de la educación, sino incidieron directamente, imponiendo un currículo cerrado, lo cual ocurre desde el campo de la psicología con un decreto en el que se prohibió el uso de las pruebas psicológicas y la intervención psicológica dentro de la educación y la industria. Tal prescripción ocasionó que diversas publicaciones de psicología dejarán de editar, la enseñanza de esta disciplina se prohibiera y muchos de sus investigadores (como Vygotsky) fueran confinados a la lista oficial que prohibía la publicación, distribución y consulta de sus obras (Lucci, 2006).

Si bien los antecedentes histórico-políticos de la época fueron relevantes para el surgimiento de la psicología rusa, también lo es el microcontexto en el que su fundador encontró las precurrentes de su obra. Vygotsky creció rodeado de un contexto cultural y económico propicio para su desarrollo intelectual, su madre lo instruyó en el área de las humanidades, la escritura y la ciencia. Posteriormente, es educado por un importante matemático de su época, quien fomenta en el joven habilidades sobresalientes de pensamiento. Su educación media la realizó en una escuela pública judía, en donde comienza a mostrar interés por la literatura, el teatro, la filosofía y el lenguaje (Espinoza y García, 2005).

Durante esta etapa de su vida, se encuentra con la obra de Humboldt titulada "Pensamiento y Lenguaje", considerada como una pieza fundamental en la formación de Vygotsky, pues le abre camino hacia las indagaciones que posteriormente realizaría sobre la comprensión humana de la realidad a través de mediadores simbólicos. Sus estudios universitarios los realizó en la Universidad de Moscú en la

carrera de medicina, sin embargo el apego a sus intereses orillan a Vygotsky a estudiar Leyes en la misma universidad y simultáneamente estudia filosofía, literatura y psicología en la Universidad de Shanyavsky, de las cuales logra graduarse satisfactoriamente. Y posteriormente concluye su tesis doctoral sobre Psicología del Arte, trabajo con el cual comienza a delinear algunas de sus líneas centrales de interés que se convertirían más tarde en la médula de su teoría (Espinoza y García, 2005).

Como se había mencionado, la situación social y política de la época, incentivaba la ideología marxista como marco de referencia, lo cual influyó profundamente en los principios fundamentales de la Escuela Histórico-Cultural. Las ideas de Marx son de suma importancia en la teoría de Vygotsky, la lectura que realiza del pensamiento marxista repercute en su teoría a partir de cinco inferencias que realiza. La primera de ellas apunta a la tendencia de su teoría por mantenerse dentro de los conceptos del materialismo histórico y la lucha de clases, lo que significa el rechazo de todas las no marxistas. En el segundo enunciado, delimita su concepción de sujeto y lo concibe como un individuo humano concreto formado y moldeado por las relaciones sociales específicas (Elhammoumi, 2010).

En la siguiente afirmación hace alusión al materialismo, enfatizando que la mente y la conducta humana son gobernadas por reglas que se derivan y moldean por las condiciones materiales de la realidad social. En el cuarto aporte marxista está la dialéctica para referirse a que todo en el mundo social se encuentra en constante de cambio. Y por último retoma la noción de actividad, lo que significa que un individuo humano actúa para cambiar su realidad inmediata y, al hacerlo la realidad lo cambia a él. Más adelante se retomará nuevamente este último postulado, pues es de aquí (su origen marxista) de donde se derivará la CHAT (Elhammoumi, 2010).

La influencia del pensamiento marxista sobre la Psicología Histórico-Cultural se encuentra constantemente evidenciada a lo largo de su cuerpo teórico. Probablemente uno de los aspectos más característicos de este enfoque, es la concepción que ofrece de la naturaleza del ser humano a partir de una perspectiva filosófica explícita, la cual, como se mencionó, gira alrededor de la tesis marxista del

materialismo dialéctico, que representa el antecedente directo de la conciencia que posteriormente Vygotsky desarrollaría con mayor profundidad (Hernández, 2008).

Bajo esta misma tesitura, la conciencia dentro de la Escuela Histórico-Cultural, es concebida a partir de la distinción que realiza Vygotsky de los procesos psicológicos diferenciando entre los superiores (sociales) e inferiores (naturales). El elemento característico de las funciones superiores reside en que éstas tienen una estructura mediatizada, importante en la organización de secuencias de conducta, conocidas como sistemas semióticos, los cuales han sido desarrollados históricamente por la humanidad y asimilados de manera individual. Lo anterior deja divisar que las funciones psíquicas superiores tienen un origen social, dado que el hombre es visto como un ser social innatamente y al mismo tiempo, resultado de la sociedad (Veer, 1996).

Dicha distinción entre las funciones llevó a su fundador a hablar del desarrollo psíquico, pues según Espinoza y García (2005), trató de explicar diferencialmente el desarrollo biológico del desarrollo cultural, del primero sostiene la idea de que éste ocurre dentro de un medio cultural y en la misma medida los procesos biológicos se vuelven procesos condicionados históricamente. Del segundo, asegura que su función es de complementariedad, pues ocurre simultánea y conjuntivamente con el proceso de maduración biológica, ya que siempre se encuentra sujeto a un organismo constituido biológicamente, por lo que el desarrollo biológico y cultural no ocurren de manera paralela o yuxtapuesta, sino en un proceso en el que ambos se relacionan sinérgicamente a través del elemento innovador del enfoque: la unidad dialéctica que permite fusionar lo biológico y lo social.

Propiamente sobre el tema de desarrollo, Vygotsky (1979) plantea dos niveles evolutivos: por un lado el nivel real, que está formado por el desarrollo de las funciones mentales de un niño, es decir, aquellas actividades que puede realizar solo. Y el otro, es el nivel de desarrollo potencial, en el cual se le ofrecen ayudas (andamios) para poder resolver un problema en particular. Esta diferencia entre ambos niveles evolutivos Vygotsky la denominó Zona de Desarrollo Próximo con la que define aquellas funciones psíquicas que aún no han madurado, pero que se

hallan subsecuentes a alcanzar dicha maduración. Estos conceptos son pilares dentro de la Psicología Histórico-Cultural debido a que transformaron la manera en la que es concebido el aprendizaje, que pasa de ser un proceso lineal a ser un proceso prospectivo, siendo capaz de estimular y activar distintos procesos mentales que se manifiestan a partir de la interacción con otros individuos, en diversos contextos y siempre mediados por el lenguaje.

La tradición inaugurada por Vygotsky se caracteriza por una serie de principios que enfatizan el carácter activo y social de individuo en su propia constitución y en la de la cultura que dialécticamente lo moldea. Guitart (2010) desarrolla un esquema que permite sintetizar los postulados más relevantes en la tradición socio-histórica (nombre con el que también se le conoce a la Escuela Histórico-Cultural). Los primeros que señala, ya han sido citados anteriormente, como la noción de la conciencia humana y añade que ésta es una estructura dinámica integrada que engloba sentimientos, emociones y funciones psíquicas. Otra premisa del pensamiento vygotskyano, es la tesis de que en el desarrollo, las funciones psíquicas aparecen dos veces, primero interpsicológicamente (a nivel social) y después de intrapsicológicamente (a partir de la interiorización propia del individuo).

Otro de los postulados que caracterizan a la Escuela Histórico-Cultural, es aquel que hace hincapié en el carácter cultural que media la conducta humana: el principio de la significación que, de acuerdo con Esteban y Ratner (2010) le permite a Vygotsky realizar una distinción entre la especie humana de las demás especies animales, identificada por la capacidad que posee el hombre de tener el control de su propia conducta y de la de los demás a través de la creación y utilización de signos y símbolos que fungen como instrumentos culturales capaces de crear un lazo cultural entre el desarrollo humano y el efecto psicológico que implica la apropiación de significados.

Guitart (2010) menciona que la importancia del desarrollo cultural de la conducta humana es otro de los pilares de la teoría de Vygotsky y aunado a ello agrega que distingue cuatro etapas o estadios que conforman el dominio de signos.

El primero de estos lo nombra como conducta primitiva, en donde los individuos tratan de focalizar la información recibida por medio de significados naturales que se asimilan en una determinada situación. En el segundo momento, denominado psicología popular, el infante sigue siendo incapaz de usar las herramientas de su entorno para cumplir satisfactoriamente una tarea dada. El tercer periodo se le conoce como uso extremo de signos y en él las personas emplean los artefactos culturales para configurar una manera particular de conectar los estímulos orientados a una tarea. El último estadio se distingue por el uso interno de los signos, en donde la persona construye una representación interna de determinada situación apoyándose en un método externo de signos.

El abordaje del lenguaje visto como un sistema de signos y su relación con el pensamiento representa un elemento medular en esta tradición psicológica. En este sentido, Vygotsky (1987) señala que la relación entre el pensamiento y el lenguaje (palabra) no da como resultado un objeto cosificado, sino un proceso dinámico que construye y reconstruye el pensamiento y la palabra a través de cambios en sí mismos, por lo que el movimiento que se produce es de tipo funcional. Dicho en otras palabras, el pensamiento es el reflejo de la realidad que se generaliza mediante el lenguaje, el cual da la posibilidad a las ideas incomprensibles por sí mismas, de alcanzar cierto grado de entendimiento y representación.

El último principio que sustenta esta teoría es el de la actividad humana, vista como la unidad de análisis dentro de las formulaciones de Vygotsky. Guitart (2010) sostiene que la actividad consiste en una serie de pasos o acciones, los cuales se encuentran dirigidos a diferentes objetivos. Si bien la definición de la actividad que aquí se presenta resulta frágil y ambigua para el lector, no se debe preocupar, pues en el siguiente apartado se abordará plena y profundamente este tema debido a que es en este principio en el que se fundamenta la CHAT, paradigma en el que se sustenta la presente investigación.

### **3.2. La actividad: el primer eslabón hacia la teoría.**

La noción de actividad ha desempeñado un papel central en la psicología sociocultural como un elemento organizador y fundamental dentro de la teoría. Los orígenes del término se encuentran en la filosofía marxista que fungió gran influencia en el pensamiento y cosmovisión de Vygotsky, el cual buscaba explicar la conciencia a partir de la experiencia humana cristalizada en su noción de actividad.

En un primer intento por definir el objeto teórico que diera dirección al estudio del desarrollo psicológico, Vygotsky propuso el significado de la palabra como unidad de análisis, pues en él se encontraban reflejadas las propiedades inherentes a los eventos psicológicos determinados armónicamente en un todo fluido y dinámico, con zonas variables de estabilidad y capaz de dar forma a la conciencia, sin embargo esta propuesta era insuficiente ante la necesidad de una abstracción teórica lo suficientemente desarrollada que pudiera dar respuesta a toda la práctica humana universal (Martínez, 1999).

Ante tal asunto, Vygotsky voltea nuevamente hacia las premisas del marxismo y retoma la noción de actividad humana para reformular la unidad de análisis de su teoría, que es concebida por Marx a partir del trabajo y las relaciones sociales, debido a que la teoría marxista se fundamenta en un pensamiento económico, por lo que desde esta postura la actividad humana implica una compleja serie de interacciones entre los seres humanos (Vidal, 2013).

De acuerdo con Isorni (2011), en la filosofía marxista la actividad más importante para el hombre es el trabajo, el cual representa una manera de producir y mantener el proceso vital, éste es una expresión consciente del ser humano que le permite transformar y modificar las condiciones naturales en las que se encuentra circunscrito. Gracias al trabajo, los hombres actúan sobre la naturaleza por medio de acciones entabladas a partir de las relaciones que se gestan entre los seres humanos, quienes reproducen y producen su vida en términos materiales. El trabajo se configura a partir de un modo de producción, concepto con el cual Marx trata de

referir al complejo proceso por el que los hombres interactúan sinérgicamente con la naturaleza y con otros seres humanos.

Siguiendo la misma línea argumentativa, Hirata y Zariffian (2007) señalan que con el concepto de trabajo, el marxismo desarrolla la idea de que el hombre desempeña un papel de una potencia natural específica para interactuar y controlar a la naturaleza poniendo en movimiento su intelecto y sus fuerzas, con el objetivo de apropiarse de los recursos naturales y transformarlos en elementos útiles para su vida cotidiana. Dicha finalidad que el hombre persigue implica una modificación sustancial en la naturaleza y en sí mismo desarrollando nuevas facultades que se mantendrán latentes hasta que sea necesaria su expresión.

Al hablar de la actividad humana vista por Marx, es imprescindible reflexionar sobre las condiciones sociales de vida producidas históricamente y que dan pauta a cambios estructurales en el comportamiento del ser humano. Esto conduce a pensar que el hombre se encuentra subordinado a aquellas motivaciones biológicas y superiores de la conducta, en donde las últimas son producto de la abstracción de las fuerzas y condiciones de su entorno natural, consolidadas históricamente y transmitidas de generación en generación para promover el surgimiento de la transformación y asimilación de la experiencia humana cristalizada en su actividad (Orrú, 2012).

En estas formulaciones marxistas, Vygotsky encontró una teoría social de la actividad humana que se oponía al naturalismo y a la receptividad pasiva de la tradición empirista, pues para él el comportamiento y la mente humana deben ser consideradas como algo más que el producto automático de las condiciones ambientales, considerando en su lugar a las acciones vistas como eventos intencionales y culturalmente significativos. Por tanto, la experiencia humana y todo lo que ella implica, debe ser interpretada a partir de objetos, procesos y sucesos constituidos, histórica, social y culturalmente hablando, dando lugar a un nuevo paradigma que sustituye la clásica relación Estímulo-Respuesta por una fórmula en donde la actividad media la relación entre el sujeto y el objeto que poseen una especificidad histórica y cultural (Kozulin, 2000).

Lo anterior lo lleva a definir la actividad como un sistema de acciones y operaciones que realiza el individuo sobre el objeto en interrelación con otros sujetos (Castillo, 2007). Aquello conlleva a cometer, en varias ocasiones, el error de confundir el término de acción con el de actividad, pues a pesar de ser conceptos similares, cada uno tiene connotaciones distintas. Talizina (1988, en Castillo, 2007) aclara esta confusión diciendo que toda acción siempre está dirigida a un objeto ya sea material o ideal, la cual se convierte en actividad sólo cuando existe de por medio una intencionalidad claramente definida (motivos).

El sujeto se caracteriza por asimilar la realidad objetiva a partir de sus necesidades, motivos y tareas, quizás uno de los trabajos más sobresalientes sobre las necesidades humanas lo realizó Maslow (1943) quien concluyó que existen necesidades que son fisiológicas preliminarmente y después se convierten en necesidades psicológicas y sociales. Todas las necesidades que Maslow describió tenían en común la capacidad de impulsar al sujeto a cumplir determinada tarea para satisfacer dichas parvedades. No obstante, en la tradición histórico-cultural la actividad no está orientada por motivos que se encargan de dar dirección a ésta.

Montealegre (2005) señala que la acción es un proceso subordinado a la representación del resultado que se espera alcanzar, lo cual evidencia nuevamente la importancia de una finalidad consciente, que implica la delimitación de las condiciones de logro de ésta. Lo anterior conlleva a que, para la psicología histórico-cultural, la acción sea el nodo central de la unidad de análisis descrita y propuesta por Vygotsky, pues se encuentra en el centro de todas las interrelaciones entre los distintos elementos de la actividad del sujeto.

Tal y como se había mencionado anteriormente, la actividad está subordinada a las formas que producen las diversas condiciones de vida y su característica principal es su orientación hacia el objeto. En relación a ello, Martínez (1999) sostiene que dicho objeto, puede manifestarse de dos maneras distintas; en la primera de éstas, hay una existencia real que atrae la atención del sujeto y en la segunda, la presencia del objeto es abstracta representada idealmente como reflejo psíquico de la propiedad que es realizada por medio de la actividad del sujeto.

De este modo, la actividad del sujeto es orientada inicialmente por el objeto mismo y subsecuentemente por la imagen que el sujeto posee del objeto, la cual es producto del trabajo subjetivo efectuado en la actividad. Esta imagen es prueba de la existencia del objeto en sí mismo en un plano real (cosificado), en la cual se encuentra inmerso el sistema de relaciones objetivas y las propiedades específicas que constituyen al objeto. La presencia de un objeto real posibilita la existencia de acciones que responden a ciertos motivos que se relacionan directamente con la finalidad de la actividad (Martínez, 1999).

Por otra parte, la actividad humana necesita de elementos intermediarios como los son aquellos instrumentos psicológicos simbólicos. En relación a ello, Kozulin (2000) apunta hacia la importancia de los mediadores en la propuesta de Vygotsky sobre la actividad señalando tres clases principales de mediadores: a) instrumentos materiales, b) instrumentos psicológicos y c) otros seres humanos. En cuanto a los primeros, solamente tienen una influencia indirecta sobre los procesos psicológicos porque éstos operan directamente sobre la naturaleza. Los instrumentos psicológicos, a diferencia de los materiales, operan directamente sobre los procesos psicológicos de los seres humanos, en donde se agrupan aquellos mediadores simbólicos que incluyen lenguajes naturales y artificiales de diferentes tiempos y culturas. Y por último, el mediador humano se caracteriza por ser el portador de signos, símbolos y significados, sin embargo el trabajo de Vygotsky no alcanzó a esbozar a profundidad las actividades de los mediadores humanos.

Hasta este punto, se ha dejado claro que el concepto de la actividad es fundamental en la Psicología Histórico-Cultural, pero también ha sido un gran aporte para la psicología en general, pues en su definición guarda dos aspectos que son sustanciales para esta investigación. Por un lado, la actividad es en sí misma la unidad de análisis en donde se encuentra el conjunto de las propiedades esenciales de la compleja gama en la que se puede ramificar la experiencia humana. Por otra parte, la actividad es un principio explicativo, pues a partir de dicho término, Vygotsky pudo dar cuenta de la conciencia sin caer en el reduccionismo conductual ni en misticismo mentalista.

### 3.3. Teoría de la Actividad Histórico-Cultural: CHAT.

Vygotsky desarrolló las bases de la tradición psicológica Histórico-Cultural centrada en la noción de la actividad, la cual es retomada por una de las variaciones de la teoría vygotkiana conocida como Teoría de la Actividad Histórico Cultural conocida por sus siglas en inglés como CHAT (Cultural-Historical Activity Theory).

En el acrónimo formado por dicha teoría hay un significado de cada palabra en la etiqueta CHAT. La etiqueta de teoría se utiliza para denotar un marco teórico que permite entender y explicar la actividad humana. El término de la actividad se refiere a lo que se hace en conjunto, es decir, a las acciones y operaciones relacionadas entre sí que realiza el individuo sobre el objeto en interrelación con otros sujetos. El término histórico se utiliza junto con actividades culturales para indicar que, dado que las culturas se basan en historias, y evolucionan con el tiempo, los análisis deben ser realizados a la luz de las trayectorias históricas en las que sus acciones tienen lugar. Y finalmente el concepto de cultura hace alusión a la premisa de que los seres humanos están aculturados, lo que significa que las personas están constituidas por valores y recursos culturales (Foot, 2014).

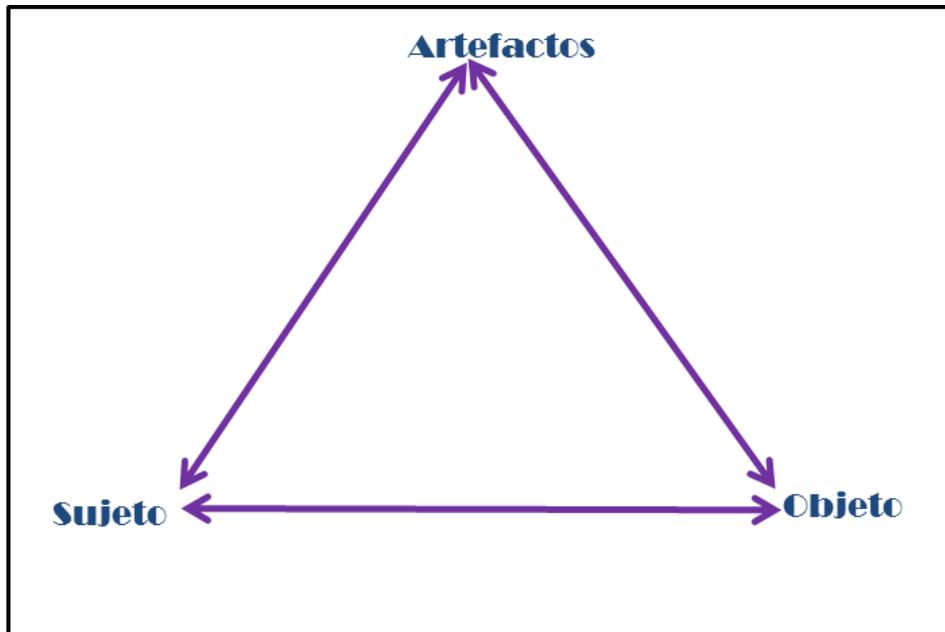
La CHAT es un paradigma basado en la práctica que proporciona un marco sólido para el análisis de las prácticas de trabajo profesionales pero que al mismo tiempo permite el entendimiento de los escenarios educativos vistos como sistemas complejos. Esto se debe a que la CHAT ofrece un enfoque sistémico multidimensional que incluye tanto los aspectos psicológicos del sujeto y todo tipo de herramientas (artefactos), así como la dinámica del poder, el dinero, la cultura y la historia. De esta manera, el CHAT permite a los investigadores analizar las prácticas humanas complejas y cambiantes e invita a los actores del sistema de actividad a participar en la investigación reflexiva (Foot, 2014).

El carácter sistémico de esta teoría representa un gran avance dentro de la escuela Histórico-Cultural en particular y en la ciencia psicológica en general, pues trasciende las clásicas limitaciones a las que se encontraron subordinados los investigadores interesados en el fenómeno psicológico al reducir su unidad de

análisis a unas cuantas variables carentes de la complejidad en las que se encuentran inmersas. Al respecto, Cole y Engeström (2007) señalan que la CHAT es un nuevo marco destinado a trascender las dicotomías de micro y macro, mental y material, observación e intervención en el análisis y rediseño del trabajo.

Complementando lo anterior, Fuentes (2004) señala que la CHAT es un marco en el que el comportamiento de las personas no puede ser comprendido de manera aislada del contexto socio-cultural en el que se sitúan, resultando así una relación compleja entre los individuos con el entorno social, cultural, político, económico e histórico que los rodea, lo que da lugar a la actividad misma. En un intento por organizar el proceso evolutivo de la CHAT Engeström (2001, en Yamagata-Lynch, 2010) describe tres generaciones de la CHAT. Se refiere a la identificación del triángulo acción mediada como la teoría de la actividad de la primera generación de Vygotsky, la cual ha sido explicada anteriormente y se caracteriza por el diagrama siguiente (Véase Figura 1):

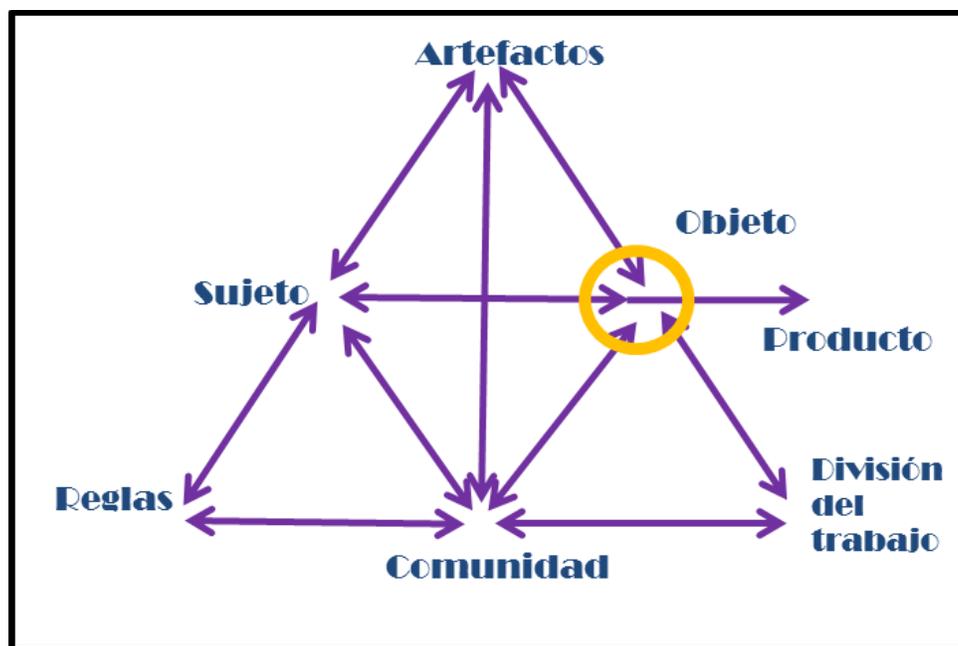
*Figura 1. Diagrama que representa la mediación propuesta por Vygotsky.*



A pesar de los esfuerzos de Vygotsky, una limitante en su propuesta fue que su unidad de análisis quedó acotada al individuo solamente, lo cual repercute en la perspectiva que se generaba de la actividad. Esto fue resuelto posteriormente por la

segunda generación de esta teoría encabezada por el trabajo de Leontiev quien hizo hincapié en el carácter colectivo de la actividad humana y explica la principal diferencia entre la acción individual y colectiva a través de su clásico ejemplo de la caza colectiva primitiva. La expansión de los límites de la actividad descrita por Vygotsky cobija nuevos nodos que son considerados dentro de la dinámica de la actividad y que fungen un papel importante en el análisis configurando así no sólo un triángulo mediacional, sino un sistema de actividad. Dicho sistema de actividad de segunda generación se representa de la siguiente manera (Véase Figura 2):

*Figura 2. Diagrama que representa un sistema de actividad.*



La parte superior del triángulo representa la acción mediada descrita en la primera generación en donde el sujeto se define como aquel agente que en sus acciones ayuda al cumplimiento del objeto; éste puede ser un individuo o grupos de individuos. Las herramientas o artefactos se encuentran localizados en la parte superior del triángulo los cuales permiten que el sujeto alcance el objeto y estos pueden ser reinventados, descartados o reemplazados en el transcurso de la actividad. Por lo tanto, los sujetos pueden descubrir nuevas herramientas a través de múltiples actividades y el valor de una herramienta puede cambiar dependiendo del

tiempo con el que se usan para nuevas actividades. Y el objeto que puede ser el objetivo o motivo de la actividad representada (Yamagata-Lynch, 2010).

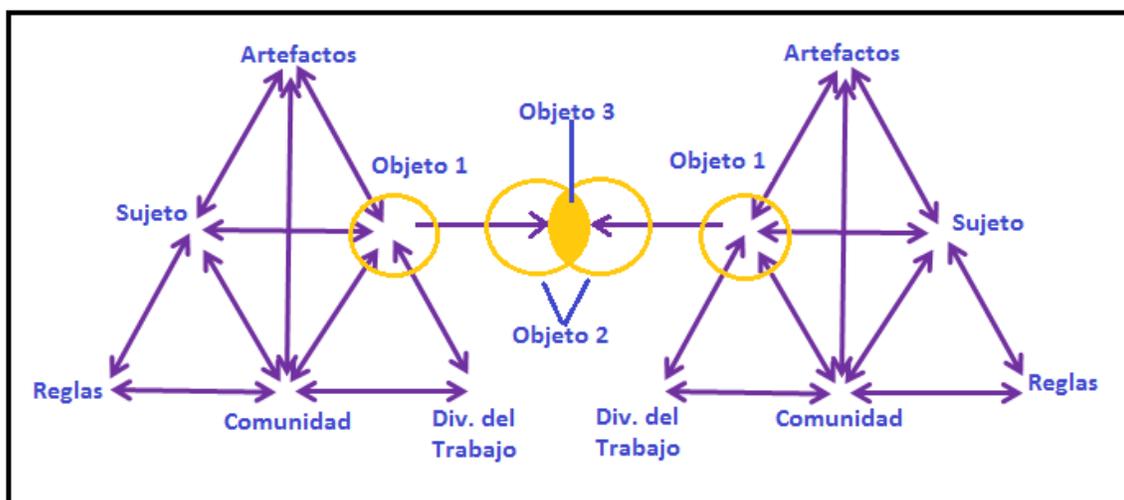
Las reglas, la comunidad y la división del trabajo son componentes que se suman como aspectos socio-históricos de la acción mediada que no fueron abordados por Vygotsky. Las normas se refieren a las reglas formales o informales que pueden, en diversos grados, restringir o liberar la actividad y proporcionar orientación al sujeto sobre los procedimientos correctos y las interacciones aceptables a llevar a cabo con otros miembros de la comunidad. La comunidad es el grupo social con el que el sujeto se identifica durante su participación en la actividad. La división del trabajo se refiere a cómo las tareas se reparten entre la comunidad (Engeström 1993, en Yamagata-Lynch, 2010). Uno de los grandes avances de la tradición Histórico-Cultural se refiere a la concepción sistémica reflejada en la CHAT, pues al tomar en cuenta agentes como la comunidad, división del trabajo y las normas, conserva las características del contexto para explicar el fenómeno psíquico. Sin embargo, Cole (1988) señala que los intentos de Leontiév fueron insuficientes para dar respuesta a la complejidad que representaba el carácter cultural e histórico detrás de la actividad misma.

Al ser este el escenario para la tradición de la actividad, la tercera generación de la CHAT buscó desarrollar las herramientas teóricas necesarias para comprender que los sistemas de actividad no se desarrollan de manera aislada y cerrada, sino en un escenario en el que se gesta el diálogo y la interacción compleja entre distintos sistemas de actividad (Engeström, 2001). Esta versión fue propuesta por Engeström y toma como unidad de análisis a dos sistemas de actividad con la finalidad de estudiar los procesos de lo que él llama aprendizaje expansivo, a partir de interacciones intersistémicas que dan lugar a tensiones y contradicciones adentro y fuera de cada sistema de actividad (Eurasquin, 2014).

Al existir un nuevo arreglo de dos sistemas o más, la característica principal de su representación visual estriba en la intersección de los sistemas por medio de un objeto compartido. En esta versión de la teoría se distingue un objeto primario (objeto 1) que representa las bases necesarias para la generación de la actividad, del cual

se desprende un objeto significativo que se construye socialmente (Objeto 2) que, simultáneamente, representa una dimensión factible de negociación para con otros sistemas, lo que da como resultado un nuevo objeto compartido intersistémicamente (Objeto 3) (Véase Figura 3).

Figura 3. Diagrama que representa la tercera generación de la CHAT.



La versión de Engeström sobre la CHAT se encuentra sostenida sobre cinco principios que funcionan como pilares de la teoría y denotan las características centrales de los sistemas de actividad. De acuerdo con Engeström (2001), el primer principio establece que dentro de la CHAT la unidad de análisis debe consistir siempre en la relación que tiene un sistema de actividad colectivo mediado por artefactos y orientado a objetos, con otros sistemas de actividad, configurando de esta manera una red de sistemas. Para ir ilustrando cada uno de los principios de la CHAT se usará de ejemplo un caso descrito por Engeström (2000) sobre la atención médica de los niños en el área de Helsinki, Finlandia.

En su experiencia, Engeström menciona cuatro acciones o fases centrales dentro de la atención médica a niños, las cuales forman parte de actividad colectiva que implica el sistema de salubridad en este lugar. El primer momento está delimitado por la acción del médico que atiende al niño. La segunda, se compone por la examinación y el diagnóstico que se genera a partir de los documentos preliminares sobre la historia del paciente. Una vez establecido el diagnóstico, la

tercera acción consiste en la canalización del paciente con el especialista, el cual es el encargado de darle atención continua al paciente. La última acción corresponde a la reevaluación continua del niño, ya sea por parte del especialista o por parte del médico que realiza el primer diagnóstico, completando así el proceso de la atención. Para cada una de las acciones llevadas a cabo, el autor describe cada uno de los agentes relacionados en éstas, tales como los artefactos empleados, las reglas prescritas, los cambios en el objeto, el papel de la comunidad en general, la importancia de la división del trabajo, etc., delimitando con ello, su unidad de análisis.

El segundo principio enfatiza la multiplicidad de voces dentro de los sistemas de actividad, es decir, en estos sistemas siempre existen distintos puntos de vistas, pues la división de trabajo funge como un mecanismo que proporciona a cada sujeto una posición específica en relación al objeto del sistema de actividad. Ello condiciona la existencia de diferencias entre los participantes y la presencia de tensiones que generan inestabilidades dentro del sistema (Engeström, 2001). En el caso del hospital en Helsinki, diferentes participantes tienen un papel determinante dentro de la cadena de acciones. El médico que recibe inicialmente al paciente, el papel de las enfermeras, la labor del especialista, cada uno de ellos colabora diferenciadamente a partir de la manera en la que se encuentran divididas las tareas, generando que cada actor tenga un punto de vista particular sobre la práctica médica.

El tercer principio hace alusión al carácter histórico. Los sistemas de actividad son producto de las transformaciones que sufren sus objetos a lo largo del tiempo, las cuales son vistas desde la historia local del sistema cristalizada en sus herramientas, procedimientos, conceptos, etc. (Engeström, 2001). Los cambios en los protocolos de atención médica, el reemplazo de instrumental obsoleto por uno de mayor eficacia, el paso de diferentes participantes en el quehacer del hospital, el surgimiento de nuevos conceptos usados en los diagnósticos, son algunos de los elementos que dan cuenta de la historia del sistema de actividad dentro del hospital y dan cuenta de las contradicciones inherentes al sistema, las cuales son abordadas en el siguiente precepto.

Como ya se adelantaba, el cuarto principio estriba en el carácter central que tienen las contradicciones como posibilitadores de cambio y desarrollo. Kuutti (1996, en Yamagata-Lynch, 2010) asegura que, debido a que las actividades no son unidades aisladas sino nodos en jerarquías y redes cruzadas, los sistemas se encuentran influenciados por otros sistemas y cambios en su entorno. Las influencias externas cambian algunos elementos de las actividades, provocando desequilibrios entre ellos. La CHAT utiliza el término contradicción para indicar un elemento fluctuante dentro de otros, tales como diferentes actividades, o diferentes fases de desarrollo de una sola actividad. Las contradicciones se manifiestan como problemas, roturas, averías y enfrentamientos.

En los estudios de la atención médica de los niños en Helsinki, se encontraron un gran número de contradicciones que dieron lugar a la falta de coordinación que significó grandes costos para el hospital. Las contradicciones fueron descubiertas cuando los pacientes fueron seguidos a través del sistema, sus encuentros con los proveedores de atención grabados en vídeo, los profesionales y los padres entrevistados. Estas alteraciones fueron más evidentes entre los pacientes crónicos que tenían múltiples diagnósticos y que con frecuencia se movían del centro de salud de atención primaria al hospital especializado. Los casos típicos son los niños con alergias graves, asma y respiratorias repetidas y otras infecciones. Estos pacientes a menudo tienen más de 20 visitas a diferentes proveedores de atención durante a 1 año.

En el Hospital de Niños, los llamados caminos críticos o rutas críticas fueron los instrumentos aceptados oficialmente para el tratamiento de casos complejos. Son directrices normativas que explican paso a paso cómo se va a mover el paciente a través de los diferentes niveles del sistema de salud. Sin embargo, el problema con las vías críticas es que se basan en la suposición de que un paciente tiene un único diagnóstico. Cuando un niño tiene, por ejemplo, el asma y las alergias alimentarias graves, él o ella se divide en dos vías fundamentales separadas. En estos casos, las vías críticas son instrumentos insuficientes para dar solución al problema.

El último principio de la CHAT es la posibilidad de expansión del sistema. La expansión de un sistema de actividad se produce cuando los participantes actúan para resolver o superar las contradicciones del sistema. Dicho desarrollo evolutivo del sistema de actividad surge en un patrón que Engeström (1990, en Yamagata-Lynch, 2010) llama *ciclo expansivo* y aparece a través de la construcción y de solucionar sucesivamente las tensiones y/o contradicciones en un sistema complejo.

Por medio de debates y esfuerzos de diseño, los participantes construyeron una solución a las contradicciones identificadas. Dicha solución giró en torno a la idea del acuerdo sobre el cuidado de los pacientes, distinguiendo dos niveles de responsabilidad: primero, la responsabilidad tradicional de cada participante para los cuidados específicos del paciente, y segundo, la responsabilidad compartida para la formación, coordinación y supervisión de la red y la trayectoria general del cuidado del paciente.

Como se ha vislumbrado, una característica primordial de la CHAT es la dimensión práctica que sus seguidores ven en ella, pues esta teoría permite llevar a cabo aplicaciones de análisis de sistemas de actividad en la investigación del desarrollo, donde el investigador a menudo toma un papel participativo e intervencionista en el sistema de actividad para ayudar a los participantes que experimentan un cambio (Yamagata-Lynch, Click & Smaldino, 2013).

Dentro de la CHAT, en las últimas décadas se han desarrollado propuestas que responden a dicha característica práctica de la teoría, en donde los científicos intervienen directamente en los procesos de investigación. Por un lado se encuentra el Laboratorio de Cambio que, de acuerdo con el Center for Research on Activity, Development and Learning (2016), es un método que busca desarrollar las prácticas de trabajo profesionales a través de nociones centrales como la doble estimulación propuesta por Vygotsky y el aprendizaje expansivo de Engeström. Este método se caracteriza por colocar en los lugares de trabajo una gran variedad de instrumentos que facilitan el análisis de las contradicciones y la creación de nuevos protocolos del ejercicio profesional y laboral. Los procedimientos del Laboratorio de Cambio son llevados a cabo por un grupo de trabajo o por socios colaboradores a través de los

límites de dicha organización, en un principio con la ayuda de un mediador/investigador y posteriormente realizado por el propio grupo en cuestión.

La intervención del Laboratorio de Cambio se realiza con mayor regularidad cuando una actividad nueva se encuentra en fase de prueba y ésta requiere una próxima transformación sustancial. Los profesionales y los gestores de la unidad trabajan intensamente junto con un pequeño grupo de investigadores en un número de sesiones que ocurren sucesivamente para analizar y especificar los retos que implica el desarrollo de la actividad y la creación de un nuevo modelo para ello. Posteriormente se designan algunas sesiones para poder dar seguimiento de la intervención unos meses más tarde de la experimentación inicial e implementación del nuevo modelo. En cuanto al análisis y diseño de trabajo colaborativo en el Laboratorio de Cambio se apoya en una matriz de 3x3 que permite ayudar a representar la actividad de trabajo permitiendo al grupo compartir y procesar sus observaciones e ideas de forma conjunta (Virkkunen & Newnham, 2013).

La otra propuesta metodológica que se desprende de la CHAT es conocido como Análisis de Sistemas de Actividad (ASA) que es método de análisis que surgió después de la concepción original de Engeström y se utiliza principalmente para poder explicar cambios significativos en diversas organizaciones, identificar las directrices para el diseño de entornos de aprendizaje, localizar las contradicciones y tensiones que promueven cambios cualitativos en entornos educativos, para demostrar la evolución histórica en el aprendizaje organizacional y finalmente para evaluar y mejorar las condiciones psicopedagógicas de las instituciones académicas (Yamagata-Lynch, 2009).

De acuerdo con la misma autora, muchos estudios en los Estados Unidos que hacen uso del ASA se han enfocado en la naturaleza descriptiva de la CHAT de segunda generación haciendo uso de esta metodología como una herramienta complementaria en la investigación cualitativa. Por otra parte, desde la CHAT de tercera generación, el ASA es usado con la finalidad de examinar la relación entre distintas actividades compartidas entre los profesores y coordinadores de desarrollo profesional.

El ASA es compatible con enfoques sistémicos que se orientan a la comprensión de las actividades humanas y las interacciones complejas en entornos del mundo real. Además puede ayudar a los investigadores y profesionales a entender la actividad individual en relación con su contexto, responder a la cuestión de cómo el individuo, sus actividades y el contexto, se influyen recíprocamente. Su principal ventaja es que este método puede ayudar a los investigadores a trabajar de manera manejable y significativa con conjuntos complejos de datos extraídos del mundo real. Dicha metodología puede ayudar a documentar las relaciones históricas entre múltiples actividades mediante la identificación de cómo los resultados de una actividad pasada afectan a nuevas actividades (Yamagata-Lynch, 2010).

Un punto importante para la presente investigación es describir el procedimiento requerido para poder llevar a cabo un Análisis de Sistemas de Actividad, pues será utilizado aquí con el fin de buscar dar respuesta a las preguntas y objetivos planteados. En relación a su ejecución, Yamagata-Lynch (2010) señala que no existe un procedimiento único y específico para realizar este tipo de análisis, sin embargo, es posible delimitar algunos pasos que son esenciales en la realización.

Engeström, Miettinen y Punamäki (1999) señalan que el estudio de la actividad está compuesto de manera general por cuatro etapas. Un primer momento en el análisis de la actividad consistirá, por tanto en identificar el objeto de cada tipo de actividad, ya que esto permite clasificar como un tipo concreto de actividad una formación psicológica particular que está siendo observada. Posteriormente, es importante definir la estructura del objeto en su forma colectiva, las interrelaciones de sus elementos, las formas de interacción, sus diferentes transformaciones y las condiciones y regularidades de la aparición de la actividad.

Como tercera etapa, el analista de la actividad debe estar orientado hacia el estudio de la génesis de los componentes ideales, el papel del lenguaje y los procesos de su objetivación y construcción de la realidad. Finalmente, el último eje para el análisis reside en estudiar las características significativas de actividad tales como la conciencia. Estas cuatro fases que describen los autores, funcionan como pilares para poder llevar a cabo el ASA.

De forma concreta, Yamagata-Lynch (2010) describe el procedimiento que ella ha utilizado para llevar a cabo el ASA. Lo primero que hay que definir es la unidad de análisis que se va a estudiar. Este elemento representa la actividad humana en su contexto real, debido a que se considera desde este paradigma que las actividades de la vida real no pueden ser aisladas en variables como tradicionalmente se ha hecho en la psicología conductual. Para asegurarse de que los investigadores han identificado la unidad de análisis adecuada, es necesario examinar cuidadosamente las actividades críticas relacionadas con las preguntas de estudio. Es muy común que los investigadores reelaboren continuamente los sistemas de actividad mientras continúan con su análisis de los datos. Durante este proceso de refinación, los investigadores tienen que preguntarse si el conjunto de actividades que se han identificado permiten responder a la pregunta del estudio y si son capaces de encontrar consecuencias sistémicas dentro sus hallazgos.

Una vez definida la unidad fiable de análisis los analistas de la actividad pueden comenzar a identificar la relación existente entre una actividad y otra para extraer tensiones sistémicas. Para ello, es recomendable que los investigadores miren las generalidades y peculiaridades de las dos unidades para encontrar dichas contradicciones sistémicas (Yamagata-Lynch, 2010).

De esta manera, la comprensión de las contradicciones y tensiones sistémicas que influyen en las actividades, pueden revelar cómo los seres humanos modifican y crean nuevas actividades mientras se adaptan al medio ambiente cuando sus experiencias provocan transformaciones en los objetos y en el propio medio ambiente, sustentados en el supuesto de que las contradicciones sistémicas son inherentes a la actividades humana y éstas no ocurren por accidente o arbitrariamente (Engeström, 1996 en, Yamagata-Lynch, 2010).

Dando fin al presente capítulo, la CHAT es un paradigma procedente de la escuela Histórico-Cultural que tiene como centro el estudio de la actividad humana, pues es ésta la propuesta que busca integrar no sólo la dimensión conductual, sino el carácter cultural, histórico y social del fenómeno psicológico. La CHAT tiene su origen en la propuesta de Vygotsky y es ampliada primeramente por Leontiev y

después por Engeström, dando lugar a un nuevo paradigma sistémico que engloba las características del contexto que influyen en la actividad, tales como los artefactos, la comunidad, la división de tareas, el papel del sujeto, las reglas y el objeto. Existen propuestas metodológicas que surgen a partir de la tercera generación de esta teoría, por un lado los laboratorios de cambio como sistemas de actividad para identificar tensiones y contradicciones y ayudar a los miembros de trabajo dar solución a éstas promoviendo la transformación de las prácticas; y por otra parte existe el Análisis de Sistemas de Actividad que es un método de investigación que permite comprender la actividad humana en situaciones del mundo real a través de la recogida de datos y el análisis.

### **3.4. Un sistema categórico para la CHAT.**

Un elemento imprescindible para la presente investigación corresponde al sistema de categorías que se utilizará para dar cuenta de la manera en la que la identidad se ha constituido dentro del SUAyED Psicología. Si bien, la CHAT cuenta con una serie de conceptos que permiten realizar aproximaciones certeras sobre distintos objetos de estudio, este paradigma no cuenta con un instrumento válido y confiable que permita realizar categorizaciones sobre distintos tipos de fenómenos psicológicos.

No obstante, Miranda (2013) se dio a la tarea de construir un instrumento que facilitara la categorización de recursos discursivos. Dicho autor tuvo la intención de comprender los fenómenos emergentes del aprendizaje en línea, generando elementos que ayudaran a planificar la formación de comunidades virtuales, concibiendo dichos entornos como sistemas complejos vistos desde la Teoría de la Actividad.

En su intento por generar dicho sistema categórico, Miranda (2013) retomó los seis elementos presentes que configuran todo sistema de actividad: el sujeto o individuo, la comunidad, la división de trabajo, el objeto y las herramientas. Para cada uno de estos elementos, generó una categoría que resultara análoga y afín a la concepción teórica de cada uno de los elementos. A continuación, se muestra en la

Tabla 1 los elementos del sistema de categorías que representa cada uno de los elementos del sistema de actividad:

*Tabla 1. Muestra la comparación entre conceptos y categorías de la CHAT.*

	<b>Teoría de la Actividad</b>	<b>Sistema de Categorías</b>
<b>Concepto</b>	Objeto	Trabajo con el Objeto
<b>Definición</b>	Objetivo o motivo de la actividad representada.	Esta categoría incluye conocimientos y experiencias respecto a los objetos mencionados con o sin formalización académica e institucional, lo que implica que pueden ser referencias implícitas (hablar del objeto sin referirlo) o explícitas.
<b>Concepto</b>	Herramientas	Referencia a las Herramientas
<b>Definición</b>	Mediaciones que permiten al sujeto alcanzar el objeto, las cuales pueden ser reinventadas, descartadas o reemplazadas en el transcurso de la actividad.	Dentro de esta categoría se consideran aquellas herramientas físicas o lógicas (software), así como sus implicaciones en situaciones con el objeto.
<b>Concepto</b>	Sujeto	Individuo
<b>Definición</b>	Aquel agente que en sus acciones ayuda al cumplimiento del objeto.	Actitudes y acciones del participante que lo proyectan como individuo social, cognitivo o emocional y que lo distinguen del grupo.
<b>Concepto</b>	Normas	Normas o Reglas
<b>Definición</b>	Reglas formales o informales que pueden, en diversos grados, restringir o liberar la actividad y proporcionar orientación al sujeto sobre los procedimientos correctos y las interacciones aceptables a llevar a cabo con otros miembros de la comunidad.	Normas o reglas de comportamiento que regulan la actividad como las condiciones definidas de participación dentro de la comunidad y delimitaciones temáticas en torno al objeto en los distintos canales y modalidades de  Comunicación. Asimismo se consideran dentro de esta categoría las objeciones y cuestionamientos que surgen por parte de otros actores respecto al ejercicio, asimilación o desacuerdos respecto a esas normas.
<b>Concepto</b>	Comunidad	Comunidad
<b>Definición</b>	Grupo social con el que el sujeto se identifica durante su participación en la actividad.	Referencia a la actividad en comunidad, ya sea el del encuentro mismo o de otras comunidades sobre el trabajo con el objeto que induce cohesión de grupo, identidad, motivación o emociones, con independencia del rol.
<b>Concepto</b>	División del trabajo	División de tareas
<b>Definición</b>	Se refiere a cómo las tareas se reparten entre la comunidad.	Roles que establecen la división de tareas en la misma actividad. Estas referencias pueden ser explícitas o implícitas. Quien ejerce un rol puede referirse directa o indirectamente a las responsabilidades que se le han sido asignadas y también asignar responsabilidades a otros.

Siguiendo con la descripción del sistema categórico, cada una de las categorías que lo compone, se encuentra conformado por una serie de códigos que desde guarda cierta similitud categórica. A continuación se presenta cada uno de estos (Miranda, 2013).

1. Trabajo con el Objeto: Para esta categoría los códigos son los siguientes:
  - a. Referencia explícita al objeto (REO): Se refiere a la disposición de la información que indica no sólo conceptos relacionados al objeto, si no se fundamenta o proporciona algún contexto que evite la ambigüedad del mismo.
  - b. Referencia no explícita al objeto (RNEO): Se refiere al objeto sin proporcionar fundamento o contexto dentro del hilo conversacional.
2. Referencia a las Herramientas:
  - a. Teórica (HT): Se refiere al concepto de herramienta y/o su finalidad, su definición surge de la información teórico-conceptual.
  - b. Empírica (HE): Es la expresión conceptual que refiere al resultado de la experiencia directa con la herramienta
  - c. Instrumental (HI): Se refiere a la expresión inmediata resultado del uso de las herramientas.
3. Comunidad: En cuanto a esta categoría, se optó por realizar algunas modificaciones para mejorar el proceso de codificación, la primera de ellas corresponde a la omisión del código Cohesión de grupo, pues la definición que se propone de éste resulta ser genérica e incluyente para las dos siguientes (CGO y CGNO). Por otra parte, se renombra el código de Identidad, pues la definición que se propone dentro del sistema, hace alusión a la afiliación que el sujeto hace frente al grupo que, si bien es parte del constructo que se propone en este trabajo, ésta sólo representa una de las aristas que dan forma a la concepción que plantea la presente investigación. De esta manera, el código de Identidad será nombrado Afiliación al Grupo, para evitar ambigüedades.

a. Cohesión de grupo (CG): Discurso que evidencia la adhesión a la comunidad, fomentando la interacción entre sus participantes para lograr un fin común.

b. Cohesión de grupo referida al objeto (CGO): Discurso que evidencia la adhesión a la comunidad, fomentando la interacción entre sus participantes referidas al trabajo con el objeto.

c. Cohesión de grupo no referida al objeto (CGNO): Discurso que evidencia la adhesión a la comunidad, fomentando la interacción entre sus participantes sin referirse al objeto.

d. Afiliación al Grupo (Identidad): Discurso que genera evidencia de la filiación voluntaria del individuo frente al grupo o el objeto.

e. Motivación (Mot): Expresiones sociales que promueven la actividad del individuo frente a la actividad del grupo.

f. Intercambio social no temático (ISNT): Intercambio de información fuera de contexto del objeto que fomenta la cohesión como grupo e interacción entre participantes por medio de la proyección de los dialogantes como persona, ya sea referidos a sus características o sus intereses personales, que no necesariamente es afectivo.

4. Individuo:

a. Emociones orientadas al grupo (EOG): Comunicación abierta que expresa sentimientos o afectos hacia el grupo, sin depender del juicio de los demás participantes dentro de la comunidad. Se establece por la expresión literal de afectos y sentimientos, signos de puntuación que denoten contenido emocional, así como emoticones.

b. Emociones orientadas al sujeto (EOS): Comunicación abierta que expresa sentimientos o afectos hacia el propio individuo, sin depender del juicio de los demás participantes dentro de la comunidad. Se establece por la expresión literal de afectos y sentimientos, signos de puntuación que denoten contenido emocional, así como emoticones.

c. Emociones orientadas a otro individuo (EOI): Comunicación abierta que expresa sentimientos o afectos hacia otro individuo, sin depender

del juicio de los demás participantes dentro de la comunidad. Se establece por la expresión literal de afectos y sentimientos, signos de puntuación que denoten contenido emocional, así como emoticones.

d. Cognición no referida al objeto (CNRO): Expresiones discursivas en las que se desencadena, se explora, integra o resuelve alguna cuestión que no mantiene relación al objeto comunitario.

e. Cognición referida al objeto (CRO): Expresiones discursivas en las que se desencadena, se explora, integra o resuelve alguna cuestión en relación al objeto comunitario.

f. Actividad aprendiz (AA): Expresión discursiva en la que se solicita ayuda respecto a las herramientas que median la actividad o promueven la comprensión del objeto.

g. Actividad tutorial (AT): Comunicación de un participante en el que uno de ellos orienta en la comprensión de algún concepto, buscando el entendimiento del mismo.

5. Normas o Reglas:

a. Asimilación de Normas (AsN): El individuo expresa la aprobación e influencia de normas que orientan su comportamiento, mediante la comprensión y apropiación de éstas.

b. Negociación de Normas (neg): Se considera como la interacción de un participante con una norma o normas ya establecidas a fin de que se le hagan reajustes y se promueva el consenso.

6. División de tareas:

a. División de tareas, asignación por otro (DaO): Referida a que un participante le adjudique una actividad a realizar a otro de forma explícita o implícita.

b. División de tareas, auto asignación (DaA): Referida a que un participante se asigne por él mismo una actividad a realizar, ya sea de forma explícita o de manera implícita.

c. Directividad del proceso (Dp): Refiere a la función de dirección de un participante sobre la actividad, ya sea por medio de una guía instruccional o usando la instrucción directa.

d. Actividad Individual de interés colectivo (Alic): Se refiere a actividades que no son realizadas en colectividad, pero que involucran el beneficio de ésta.

e. Actividad Colectiva en Colaboración (ACC): Actividades que implican la cohesión social y la organización del trabajo grupal en relación a su objeto. Hacer mención a una tarea general que implica los esfuerzos de varios de los participantes.

### **3.5. Elementos categóricos para la comprensión de la Identidad.**

Ahora bien, el lector se preguntará cuáles códigos hacen alusión a la concepción que se propone de Identidad si el código con el mismo nombre no cubre todas las dimensiones que la definición abarca.

Como se recordará, en el capítulo primero, la identidad se definió como un mecanismo que configura el sistema de actividad y que es subyacente al objeto del mismo. Por lo tanto, la Identidad desde esta óptica se encuentra en aquellos códigos en donde se enfatiza el objeto del sistema. De esta manera, para dar cuenta de la identidad se observarán con detenimiento los siguientes códigos:

1. Referencia explícita al objeto (REO)
2. Referencia no explícita al objeto (RNEO)
3. Cohesión de grupo referida al objeto (CGRO)
4. Cognición referida al objeto (CRO)

A pesar de formar parte de distintas categorías, estos cuatro códigos tienen en común la presencia del objeto manifestado desde distintas ópticas. Es así que estos elementos permitirán conocer las cualidades de la Identidad del sistema de actividad.

#### **4. Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia Iztacala (SUAYED)**

En el Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología en Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la FESI se definen las características generales del SUAYED Psicología. Según los estatutos de este documento, el objetivo del SUAYED consiste en formar psicólogos con una preparación pertinente basada en una amplia gama de orientaciones teóricas y una serie de programas de profundización para lograr ponerse en contacto con las distintas tradiciones teóricas y desarrollar las capacidades necesarias para manejar oportunamente la información que diariamente se genera en relación al quehacer psicológico.

Así mismo, los psicólogos en formación deben poder adoptar una visión plural en relación al estudio de los procesos psicológicos y ser capaces de aplicar sus conocimientos cristalizados en habilidades profesionales que les permitan brindar un servicio a la sociedad de excelente calidad y dirigido por principios éticos (Plan de Estudios de la licenciatura en psicología en Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la FES Iztacala Plan Curricular, 2005).

La infraestructura está compuesta por servidores, firewall, enlace a Internet, aulas con computadoras, lenguajes de computadora, bases de datos, servidores de transmisión de video y/o audio y aplicaciones como Office, Flash, Photoshop, Illustrator, etc. Estos artefactos son utilizados directamente en la producción del objeto. Por otra parte el modelo instruccional representa otra de las herramientas que integran el SUAYED Psicología, este modelo está conformado por dos secciones generales: la plataforma única de conocimientos básicos y la zona de profundización; ambos son concebidos como ciclos relacionados al momento del procesos formativo.

La Plataforma Única de Conocimientos Básicos se compone de contenidos destinados a introducir al alumno proporcionándole los principios teóricos conceptuales, metodológicos y aplicados básicos de la disciplina, su principal función consiste en servir como punto de partida y sustento de la formación de los alumnos. La segunda zona se conforma por una serie de programas de profundización que son opciones terminales que el alumno debe elegir. De esa zona el alumno debe

seleccionar el programa de profundización en la cual desea recibir una formación más amplia (Plan de Estudios de la licenciatura en psicología en Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la FES Iztacala Plan Curricular, 2005).

Por otra parte, de acuerdo con dicho plan de estudios, el SUAyED Psicología se encuentra subordinado por el reglamento que rige al SUAyED en términos generales, el cual describe las disposiciones generales sobre el ingreso, la permanencia y los exámenes dentro del SUAyED. Dicho reglamento está compuesto por seis apartados que asientan las bases de la regulación formal de la actividad dentro del SUAyED. En el primer capítulo de éste, se describen las disposiciones generales sobre el ingreso, la permanencia y los exámenes dentro del SUAyED. En cuanto a las condiciones de ingreso, estas son descritas detalladamente en el capítulo siguiente haciendo énfasis en la convocatoria y selección de los nuevos alumnos.

El tercer capítulo acentúa la regulación sobre la permanencia en el SUAyED particularmente sobre los tiempos permitidos para concluir los estudios. En el capítulo cuatro, quedan establecidas las normas sobre la realización de los exámenes, así como los derechos de aplicación y criterios de acreditación. En el capítulo posterior, se establecen los lineamientos pertinentes para el establecimiento de unidades del SUAyED en instituciones que no forman parte de la UNAM. Y finalmente en el último apartado, se describen las disposiciones sobre el registro escolar de los alumnos (Reglamento del Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la UNAM relativo al ingreso, la permanencia y los exámenes, 2016).

La división del trabajo se configura a partir de lo establecido por el plan de estudios en mención, éste establece que las labores necesarias para el funcionamiento del SUAyED son las siguientes:

- a) Jefatura de la División, que tiene como función las disposiciones establecidas en el Estatuto del SUA<sup>1</sup>;

---

<sup>1</sup> NP: Con la finalidad de conocer cuáles son las disposiciones a las que hace alusión el Plan Curricular, se trató de rastrear el artículo del Estatuto del SUA que se menciona, sin embargo en las referencias del Plan

b) Secretaría de confianza Tiempo Completo, que se encarga de administrar la correspondencia del jefe, preparar minutas para reuniones, proponer soluciones, transmitir decisiones, gestionar documentación confidencial;

c) Secretaría Académica, dentro de sus cargos se distingue la planeación, organización y dirección de planes y programas de estudio, la coordinación de la atención a alumnos, la implantación de sistemas de evaluación, la supervisión del ritmo de trabajo, el diseño de procedimientos que permita dar seguimiento a los alumnos, entre otras;

d) La Secretaría Técnica delegada a dirigir los servicios técnicos, programar la prestación de servicios de apoyo al personal académico a los alumnos, supervisar y coordinar asesorías, llevar el control escolar, etc.;

e) El delegado administrativo, tiene como encargo principal todo aquello relacionado con asuntos escolares, como registros, trámites de movimientos del personal, elaborar contratos, gestión de servicios, entre otros;

f) La Coordinación de Programa SUA para cada carrera es el organismo que dirige, coordina y supervisa las actividades de las secciones que integran el Programa e informa a la División sobre el desarrollo de las actividades de éste y su evaluación y:

g) La Secretaría Técnica de Programa SUA para cada carrera que apoya y supervisa todas las actividades de la Jefatura de Programa.

En cuanto a la planta docente, los profesores deben participar en el diseño y producción de nuevos materiales didácticos, además de participar en los procesos interactivos de intercambio de información opiniones y experiencia, en las asesorías y en las tutorías, por lo que su papel se centra en ser el guía del alumno para facilitarle el uso de los recursos y herramientas que necesita para explorar y elaborar conocimientos (Plan de Estudios de la licenciatura en psicología en Sistema

---

Curricular aparece solamente el encabezado del Reglamento en mención sin incluir el año de consulta o el año de la publicación de éste. Así que se buscaron algunas otras versiones del Estatuto del SUA y sólo se halló la versión publicada en el año de 1997, por lo que resulta muy probable que en la elaboración del Plan Curricular ésta fue la versión citada.

Universidad Abierta y Educación a Distancia de la FES Iztacala Plan Curricular, 2005).

Al comparar la propuesta del Plan Curricular con la información presentada en la página oficial del SUAyED Psicología se encontró que existe una clara concordancia en cuatro de los siete roles señalados por el Plan Curricular, los cuales son la Jefatura de la División, la Secretaría Académica, la Secretaría Técnica y el delegado administrativo. Por otra parte, hubo cierta disonancia en áreas que no menciona el Plan Curricular pero que son importantes dentro del arreglo expuesto en la página oficial, dichos roles que complementan la información del Plan Curricular son la administración de la Plataforma, la Oficina de Desarrollo Tecnológico, la Oficina de Diseño Instruccional y la persona encargada del diseño gráfico (Directorio del SUAyED Psicología, 2016). La división de tareas permite delimitar la comunidad la cual está conformada por los estudiantes, los tutores y trabajadores en general que orientan su actividad al cumplimiento de los objetivos. De esta manera queda completo la delimitación del sistema de actividad del SUAyED Psicología.

#### **4.1. Facebook como un escenario para la gestación de la actividad del SUAyED.**

El Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia Iztacala es concebida la Comunidad Virtual de Aprendizaje sujeto de observación y comprensión debido a que este escenario educativo integrado por un grupo de personas con objetivos similares que tienen como finalidad ciertos objetivos encaminados a generar aprendizaje a través del uso de modelos que se centran en la interacción social.

Se dilucidó previamente que dicho sistema educativo alcanza dichos objetivos a través de una serie de mediaciones que facilitan su cumplimiento. Dentro de éstos, existe una clase denominada artefactos que simultáneamente se encuentra compuesta por la infraestructura tecnológica implementada para la interacción social y la gestación del proceso de enseñanza. Esta infraestructura tecnológica la compone principalmente una plataforma educativa conocida como Moodle, la cual es una aplicación que permite la creación y gestión de espacios virtuales que contienen

recursos educativos proporcionados por personas expertas en un tema en particular (conocidos en este ámbito como tutores), los cuales tienen como propósito permitir o denegar el acceso a dichos recursos por los estudiantes (Baños, 2007).

No obstante, la presente investigación no se basa en el análisis de estos escenarios, dado que algunos autores (Glasserman, Monge y Santiago, 2014; Campazzo, Guzmán, Martínez y Agüero, 2011; Ros, 2008) sostienen que una de las principales desventajas de los Entornos Virtuales de Aprendizaje mediados por Moodle consiste en la dificultad de sostener una comunicación bidireccional con los estudiantes, lo cual restringe sustancialmente la interacción social. Esta cuestión es una limitante a la hora de centrar la atención en un constructo como la identidad en donde el insumo primario recae justamente en la interacción social.

Al existir estas limitaciones, la Comunidad Virtual de Aprendizaje opta por escenarios más flexibles como lo es Facebook, el cual es una red social en donde se gestan sentimientos de pertenencia e identidad y las personas pueden satisfacer libremente su necesidad de expresión e interpretación de un hecho en concreto en relación a un grupo. Facebook es una herramienta contemporánea con la capacidad de socializar a un grupo de personas paralelamente a la realidad social física (García, 2010).

De acuerdo con Axelsson (2008, en García, 2010), Facebook surgió en febrero del 2004 con la intención de generar lazos de interacción entre estudiantes universitarios de Estados Unidos, pero posteriormente fue abierto para el público en general. Esta red social se caracteriza de igual manera por permitir a sus usuarios organizarse en grupos y unirse a redes concretas en relación a su situación académica o zona geográfica. Esta última característica, resulta ser la razón por la cual los grupos académicos (incluyendo el SUAyED) deciden generar vínculos mediados por esta red social.

Además de ello, Vander (2008) señala que una de las características más emblemáticas de Facebook consiste en haber conformado una comunidad de desarrolladores que han facilitado a la mayoría de los usuarios, una serie de

aplicaciones que se ajustan a la gran variedad de necesidades que los distintos miembros de dicha red pueden manifestar.

Dentro de algunas aplicaciones o servicios que se pueden utilizar se encuentran los siguientes (García, 2010):

- Muro: es una plataforma de en donde la gente inserta un mensaje (estado), el cual funge como detonante para que los demás usuarios comenten acerca de dicha entrada inicial.
- Grupos: es una herramienta que permite crear grupos e invitar a nuestros contactos de perfil personal a unirse a él.
- Elementos publicados: es un segmento de la interfaz de Facebook en donde aparecen todas las publicaciones que se han realizado en un perfil personal.
- Eventos: es una aplicación que permite programar acontecimientos como actividades, conferencias, encuentros, etc.
- Notas: es una función de Facebook que permite generar recordatorios.
- Inserción de videos y fotos: como su nombre lo indica es una herramienta que permite compartir archivos multimedia.
- Chat: es una función para comunicarse sincrónicamente con los contactos personales.
- Mensajes: función que permite la comunicación asíncrona.
- Notificaciones: es un espacio de noticias que recibe las novedades introducidas en un perfil.
- Espacios de creación propia: es una herramienta que permite diseñar aplicaciones para introducir reseñas, cuestionarios, etc.

De estas utilidades propuestas por Facebook, la presente investigación se centra en el análisis de la actividad en los grupos exclusivamente, dado que éstos plantean una serie de características particulares, como la posibilidad de implicar a los usuarios en la gestión total o parcial del grupo, pero principalmente la posibilidad de generar identidad colectiva (García, 2010).

## JUSTIFICACIÓN

La pertinencia de la presente investigación estriba en las conclusiones cosechadas por la investigación de Delgado (2014), quien tuvo como objetivo analizar la presencia docente y su relación con la presencia cognitiva y social desde el modelo de comunidad de indagación.

No obstante, sus resultados demostraron que en el SUAyED no se construye conocimiento nuevo, ni existe la posibilidad de generar discursos reflexivos por parte de los estudiantes, por lo que este sistema no puede ser considerado una comunidad de indagación.

Si bien, los hallazgos de la autora arrojan luz sobre la calidad educativa de esta modalidad, su investigación no aborda profundamente las causas que impiden que los estudiantes generen procesos metacognitivos sobre su objeto de estudio.

Es aquí donde la presente investigación se vuelve pertinente, pues permite trazar vectores que expliquen las razones por las que los estudiantes del SUAyED no generan conocimiento bajo la óptica de un mecanismo que configura el sistema de actividad y es subyacente a los objetivos que éste persigue, es decir bajo la comprensión de la identidad del SUAyED.

Por lo tanto, el objetivo del presente estudio consiste en analizar la constitución de la identidad del SUAyED Psicología a partir de las contradicciones y tensiones por las que atraviesa ésta vista como un sistema de actividad.

# METODOLOGÍA

## **Pregunta de investigación**

¿Cómo se constituye la identidad del SUAyED Psicología a partir de las contradicciones por las que atraviesa vista ésta como un sistema de actividad?

## **Objetivo de la investigación**

Analizar la manera en la que se constituye la identidad del SUAyED Psicología a partir de las contradicciones y tensiones por las que atraviesa éste visto como un sistema de actividad.

## **Objetivos específicos**

- Caracterizar el sistema de actividad del SUAyED Psicología a partir de un Análisis de Sistema de Actividad.
- Delimitar las características generales del universo.
- Realizar un Análisis de Sistema de Actividad de la comunidad seleccionada.
- Identificar las contradicciones por las que atraviesa el sistema de actividad.
- Relacionar las contradicciones con la identidad del sistema de actividad.

## **Hipótesis General**

La identidad del SUAyED se constituye a partir de las contradicciones y tensiones por las que atraviesa.

## **Hipótesis Secundarias**

La identidad del SUAyED corresponde a las cualidades del objeto al que se orienta el sistema de actividad.

Los grupos de Facebook son espacios virtuales paralelos a los espacios institucionales en donde se gesta la actividad del sistema.

La identidad del sistema de actividad se configura a partir de la comunidad.

### Tipo de Diseño

El tipo de diseño con el que se llevó a cabo dicha investigación fue el estudio de caso, ya que permite comprender las dinámicas que quedan circunscritas en contextos particulares, es decir, permite el análisis de un único caso, a partir de distintos métodos para la recogida de evidencia empírica de carácter cualitativo o cuantitativo con la finalidad de describir, comprobar o generar teorías.

### Universo

La población objeto de estudio está delimitada por 62 grupos de Facebook observados en mayo del 2016, que dentro de su nombre hacen alusión al Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. No obstante, se obtuvo acceso a la información de 31 grupos, pues los otros 31 no otorgaron permisos para acceder al histórico. La información total recabada corresponde a 13462 publicaciones y 54222 comentarios.

### Muestra

Se trabajó con cuatro grupos de Facebook que correspondían al SUAyED Psicología cuyas características se aprecian en la Tabla 2. El procedimiento que se llevó a cabo para la selección de la muestra se encuentra descrito más adelante en el apartado de levantamiento de datos.

*Tabla 2. Grupos Muestra.*

Grupo	#Miembros	#Publicaciones	#Comentarios	#Me Gusta
Grupo de estudio de SUAyED 4to., semestre de Psicología	34	10	2	20
Generación 2015-1 - Psicología SUAyED UNAM	111	143	408	528
5° Semestre - Psicología SUAyED UNAM	164	267	964	1025
UNAM SUAyED Psicología a Distancia	1955	4454	23223	50924

A partir de estos cuatro grupos, calculó una muestra representativa del número de publicaciones para poder codificar los mensajes, el número de hilos conversacionales analizados se visualizan en la Tabla 3. De igual manera el procedimiento y decisiones metodológicas para la delimitación de la muestra de publicaciones quedan descritos en el apartado anteriormente citado.

*Tabla 3. Muestra de Publicaciones.*

Grupos	# Publicaciones	Muestra de Publicaciones
Grupo de estudio de SUAyED 4to., semestre de Psicología	10	10
Generación 2015-1 - Psicología SUAyED UNAM	143	84
5° Semestre - Psicología SUAyED UNAM	267	115
UNAM SUAyED Psicología a Distancia	4454	194
Número Total de Publicaciones Muestra		403

### **Unidad de Análisis**

La unidad de análisis con la que se trabajó estuvo conformada por los hilos conversacionales de la historia de los grupos, es decir, se tomaron las 403 publicaciones con sus respectivos comentarios, lo cual en conjunto refleja la actividad del sistema.

### **Procedimiento para la recolección de información**

Con el propósito de dar cumplimiento a los objetivos planteados en esta investigación, se retomó el diseño propuesto por Miranda (2013) que realiza un análisis sistémico de la generación cultural de una comunidad virtual de aprendizaje. Particularmente, en la presente investigación se adaptó su metodología para dar respuesta a las cuestiones que se plantean en este trabajo, dicho procedimiento se describe con mayor precisión a continuación. Es importante mencionar que previo a la investigación se llevó a cabo una exploración dentro de la Red Social en cuestión. A continuación se narran las

observaciones recopiladas en este primer momento y posteriormente se presenta la heurística a seguir para dar respuesta a las cuestiones planteadas.

### **Fase exploratoria.**

Durante esta primera fase se realizó una exploración en Facebook con la finalidad de delimitar los antecedentes mínimos necesarios sobre el contexto en el que se estaría trabajando. Para ello, se hizo una pesquisa de los grupos de dicha comunidad utilizando como etiqueta la palabra "SUAYED".

En cuanto a la revisión preliminar de los grupos en Facebook, las observaciones recabadas permitieron definir algunos componentes de la investigación. Una de estas observaciones fue que no sólo existen grupos sobre el SUAYED, sino también páginas, eventos y perfiles de usuario. Este hallazgo fue importante debido a que permitió definir ciertos criterios que distinguen a la población de esta investigación.

Por otra parte, se encontró que al utilizar la palabra "SUAYED" dentro de la búsqueda, se obtienen resultados genéricos sobre esta modalidad, por lo que se consideró importante utilizar distintos descriptores que estén orientados al SUAYED de la FES Iztacala, ya que esto permite refinar la búsqueda y contemplar aquellos grupos que pertenezcan a la población de interés.

### **Fase documental.**

Para llevar a cabo esta fase, se delimitaron algunas características del SUAYED Psicología con el apoyo de distintos documentos electrónicos tomados de fuentes oficiales (Plan de Estudios de la licenciatura en psicología en Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la FES Iztacala Plan Curricular, 2005; Reglamento del Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la UNAM relativo al ingreso, la permanencia y los exámenes, 2016). Cabe aclarar que este el resultado de esta fase permitió tener un panorama general de las características de esta modalidad.

### **Fase de levantamiento de datos.**

Para la selección de la muestra, se utilizó el motor de búsqueda de Facebook para identificar todos los grupos que forman parte del sistema de actividad en cuestión. Para hallar dichos grupos se utilizaron los siguientes descriptores:

- “SUAYED Psicología”
- “SUAYED Psicología”
- “Psicología a Distancia (UNAM)”
- “Iztacala a Distancia”

Con las búsquedas que se llevaron a cabo, se pudieron identificar un total de 62 grupos que en sus encabezados poseen alguno de los cuatro descriptores genéricos anteriormente señalados. Posteriormente, se enviaron solicitudes de ingreso a los administradores de cada uno de los 62 grupos encontrados con la finalidad de poder tener acceso a la información. Luego de un plazo de dos semanas, se logró tener acceso a 31 grupos, lo que representa el 50% del universo registrado.

En seguida, se contactó a los administradores de los 31 grupos a los que se obtuvo acceso con la intención de dar a conocer la finalidad de dicha solicitud; así mismo, se les solicitó su permiso para trabajar con la información de los grupos. En cuanto a los grupos que no respondieron la petición, se decidió descartar su uso dado que resultó imposible acceder a la información. Cuando se obtuvo la autorización, se extrajo la información de cada uno de los grupos con Netviz cuyas características se describen más adelante. La información obtenida fue de 13462 publicaciones y 54222 comentarios.

Posteriormente se calcularon distintas frecuencias ordenadas por cada uno de los 31 grupos observados, tales frecuencias se encuentran disponibles en la Tabla 4 y corresponden al número total de miembros, número de miembros que publican, miembros que comentan, número de publicaciones, número de

comentarios, número total de Me Gusta en publicaciones y comentarios y número de días transcurridos desde el día de la creación del grupo hasta el día del levantamiento de datos.

*Tabla 4. Frecuencias de Grupos.*

Grupo	#Miembros	#Miembros publican	#Miembros comentan	#Pub.	#Comen.	#Me Gusta	#Días
UNAM SUAYED Psicología a Distancia	1955	498	744	4454	23223	50924	756
Psicología SuayEd - CAP - Alumnos y tutores	1985	473	806	2969	7301	21001	1186
Psicología SuayEd - CAP - Un espacio para los alumnos	2068	198	670	3962	21107	49856	1260
FOROS PSICOLOGÍA SUAYED	688	167	249	872	1949	3093	1488
#HermanoSuayed	944	141	195	497	841	2758	497
Psicología SUAYED-UNAM (Fidencio)	711	141	135	680	1102	1728	1724
Psicología SUAYED FES Iztacala	522	103	132	375	1053	1240	481
5° Semestre - Psicología SUAYED UNAM	164	58	84	267	964	1025	1111
SUAYED Psicología Tutores con Vocación y Didáctica.	237	41	95	109	434	871	169
Archivos psicología SUAYED	431	39	38	229	145	415	616
3er Semestre - Psicología SUAYED UNAM	170	35	63	166	189	366	701
6° Semestre - Psicología SUAYED UNAM	111	31	36	133	101	195	825
UNAM Suayed Psicología 2015-2020	198	31	41	190	106	371	274
Generación 2015-1 - Psicología SUAYED UNAM	111	28	27	143	408	528	825
4° Semestre - Psicología SUAYED UNAM	115	26	26	110	78	157	825
8o. Semestre - Psicología SUAYED UNAM	86	25	30	165	164	419	825
SuAyed..pSicOIOGÍA...gRuPo 9111	18	17	19	435	1119	335	1718
7o. Semestre - Psicología SUAYED UNAM	51	16	13	81	18	34	825
SUAYED Psicología Generación 2015	33	15	10	42	27	86	620
Generación 2015-2 - Psicología SUAYED UNAM	84	14	11	85	34	59	825
2o Semestre - Psicología SUAYED UNAM	84	12	8	36	28	44	474
Psicología SUAYED TOLUCA 2016	25	12	14	100	551	165	631
Exalumnos - Psicología SUAYED UNAM	69	11	15	51	50	85	825
Psicología SUAYED 2016	25	10	11	30	66	112	40
SUAYED Psicología Grupo 9163	12	10	9	30	129	110	268
1er Semestre - Psicología SUAYED UNAM	56	9	5	67	6	76	278
Psicología SUAYED-UNAM (Sakhmet Mubarak )	21	9	11	44	197	249	39
SUAYED-UNAM Psicología	32	9	18	64	90	192	830
Grupo de estudio de SUAYED 4to., semestre de Psicología	34	5	2	10	2	20	287
Lic. en Psicología UNAM (SUAYED) Tlaxcala 2016	20	5	7	21	34	41	100
PSICOLOGÍA (SUAYED)	20	4	3	13	6	2	1362

A partir de estos datos, se prosiguió a construir cuatro índices que condesaron dichas frecuencias. A continuación se describen cada uno de los indicadores conformados:

Índice 1: Densidad Poblacional y Valor de la Actividad.

Este primer índice retoma la proporción de miembros que publican y miembros que comentan relativos a total de miembros, ello se debe a que como se muestra en la tabla anterior, existen grupos grandes en función a su número de integrantes pero que sólo una porción pequeña de estos participan en los grupos. Además, la resultante se multiplica por el número de publicaciones multiplicado por un valor aleatorio asignado por el peso que tiene dicha acción (0.3), más el número de comentarios multiplicado nuevamente por un valor aleatorio menor (0.2), más número de Me gusta multiplicado por el valor aleatorio inferior (0.1) dado que esta acción es la que requiere menos esfuerzo y compromiso por parte del miembro. La fórmula del índice corresponde a la siguiente:

$$\left[ \left( \frac{\#Miembros\ publican}{\#Miembros} \right) \left( \frac{\#Miembros\ comentan}{\#Miembros} \right) \right] \cdot [(\#Publicaciones \cdot 0.3) + (\#Comentarios \cdot 0.2) + (\#Likes \cdot 0.1)]$$

Índice 2: Actividad en Grupos de Facebook.

Este indicador está centrado exclusivamente en la actividad de los grupos que se suscita al día, para ello se retoma el número de publicaciones más el número de comentarios más el número de Me Gusta, dividido esto entre el número de días transcurridos desde la creación del grupo hasta el día del levantamiento de datos. La fórmula que representa este índice es el siguiente:

$$\frac{\#Publicaciones + \#Comentarios + \#Likes}{\#Días\ transcurridos}$$

### Índice 3: Actividad en Grupos y Densidad Poblacional.

Una de las desventajas que se observaron en el segundo índice, es que se centra sólo en la actividad sin considerar la cuestión demográfica dada con el número de miembros, es por eso que en el tercer índice se retoma la fórmula del segundo y a esta se le añade también el número de miembros que publican entre el número total de integrantes que se multiplica por el número de miembros que comentan entre el total de integrantes nuevamente, por lo que la representación algebraica se desarrolla de la siguiente manera:

$$\left[ \frac{\#Publicaciones + \#Comentarios + \#Likes}{\#Días transcurridos} \right] \cdot \left[ \left( \frac{\#Miembros pulican}{\#Miembros} \right) \cdot \left( \frac{\#Miembros comentan}{\#Miembros} \right) \right]$$

### Índice 4: Actividad por Miembro.

El último índice consiste en relativizar el número de publicaciones por cada miembro que publica y el número de comentarios por cada miembro que comenta dividido entre el número total de miembros:

$$\frac{\left( \frac{\#Publicaciones}{\#Miembros publican} \right) + \left( \frac{\#Comentarios}{\#Miembros comentan} \right)}{\#Miembros}$$

Debido a que las diferencias entre los valores obtenidos fue grande, se prosiguió con convertirlos en puntuaciones Z y así homogeneizar cada uno de los índices. A partir de estas puntuaciones, se calculó el promedio de ellos con el fin de conservar las cuatro dimensiones condensadas en una sola.

Tabla 5. Puntuaciones Z de índices.

Grupo	Z Índice 1	Z Índice 2	Z Índice 3	Z Índice 4	Promedio de Z
Grupo de estudio de SUAyED 4to., semestre de Psicología	-0.37545	-0.37985	-0.39106	-0.8097	-0.489013
SUAyED Psicología Generación 2015	-0.36281	-0.37329	-0.37325	-0.64825	-0.4394003
2o Semestre - Psicología SUAyED UNAM	-0.3729	-0.37434	-0.38992	-0.61798	-0.438784
PSICOLOGÍA (SUAyED)	-0.37496	-0.38439	-0.39132	-0.55958	-0.4275635
4° Semestre - Psicología SUAyED UNAM	-0.35689	-0.36533	-0.3802	-0.38782	-0.3725573
6° Semestre - Psicología SUAyED UNAM	-0.34429	-0.36051	-0.36651	-0.37669	-0.3620004
Exalumnos - Psicología SUAyED UNAM	-0.36774	-0.37445	-0.38741	-0.30679	-0.3590968
Lic. en Psicología UNAM (SUAyED) Tlaxcala 2016	-0.36934	-0.33967	-0.34688	-0.35259	-0.3521209
7o. Semestre - Psicología SUAyED UNAM	-0.36438	-0.37749	-0.38471	-0.23009	-0.3391659
3er Semestre - Psicología SUAyED UNAM	-0.32866	-0.33643	-0.34982	-0.29243	-0.3268333
Generación 2015-1 - Psicología SUAyED UNAM	-0.31787	-0.3232	-0.34887	-0.20099	-0.2977336
Generación 2015-2 - Psicología SUAyED UNAM	-0.36864	-0.37491	-0.38906	-0.03717	-0.2924459
Archivos psicología SUAyED	-0.35968	-0.32448	-0.38613	-0.08027	-0.287642
Psicología SUAyED-UNAM (Fidencio)	-0.22228	-0.28873	-0.35078	-0.27847	-0.285068
SUAyED Psicología Grupo 9163	-0.32805	-0.3376	-0.05782	-0.39964	-0.2807782
Psicología SUAyED FES Iztacala	-0.24256	-0.12252	-0.24433	-0.50161	-0.2777539
SUAyED Psicología Tutores con Vocación y Didáctica.	-0.29748	0.010994	-0.0829	-0.68689	-0.2640695
#HermanoSuayed	-0.23604	0.005057	-0.25629	-0.5256	-0.2532178
UNAM Suayed Psicología 2015-2020	-0.34836	-0.26987	-0.34958	-0.03075	-0.2496416
Psicología SUAyED 2016	-0.35756	-0.13894	0.095325	-0.58041	-0.2453971
5° Semestre - Psicología SUAyED UNAM	-0.16039	-0.28899	-0.19588	-0.30892	-0.2385456
8o. Semestre - Psicología SUAyED UNAM	-0.32346	-0.3422	-0.34265	0.068014	-0.2350741
1er Semestre - Psicología SUAyED UNAM	-0.37139	-0.35975	-0.38748	0.219972	-0.2246622
SUAyED-UNAM Psicología	-0.3446	-0.36539	-0.35648	0.182373	-0.2210237
FOROS PSICOLOGÍA SUAyED	0.009466	-0.19696	-0.20582	-0.20295	-0.1490641
Psicología SUAyED TOLUCA 2016	-0.268	-0.3239	-0.20664	0.68244	-0.0290232
Psicología SUAyED-UNAM (Sakhmet Mubarak )	-0.32719	0.209707	1.108966	-0.10659	0.2212244
Psicología SuayEd - CAP - Alumnos y tutores	1.527851	0.863178	0.965651	-0.00435	0.8380835
SuAyed...pSicOLOGÍA...gRuPo 9111	0.138737	-0.33307	0.191587	4.272068	1.0673308
Psicología SuayEd - CAP - Un espacio para los alumnos	2.52067	2.430137	0.589757	2.598744	2.034827
UNAM SUAyED Psicología a Distancia	4.294239	4.537184	4.970507	0.502912	3.5762104

En la Tabla 5 se aprecian las cuatro puntuaciones Z calculadas y la última columna contiene el promedio de éstas, con el cual se dividieron los 31 grupos en cuartiles, por lo que el color de los conjuntos de la primera columna indica la agrupación que se estableció por cuartil. Una vez divididos los grupos en cuartiles, se prosiguió con seleccionar un grupo de cada estrato con el objetivo de tener mayor peso explicativo en los resultados que se encontraron.

Para seleccionar a los cuatro grupos representativos, se observaron cada una de las cuatro puntuaciones Z y se seleccionó aquél grupo que se mantuviera más consistente en cuanto a estos cuatro valores y al cuartil al que pertenecían, por lo que los cuatro grupos seleccionados fueron “Grupo de estudio de SUAyED 4to., semestre de Psicología” (primer cuartil), “Generación 2015-1 - Psicología SUAyED UNAM” (segundo cuartil), “5° Semestre - Psicología SUAyED UNAM” (tercer cuartil) y “UNAM SUAyED Psicología a Distancia” (cuarto cuartil).

## Muestra de Publicaciones

Una vez delimitados los cuatro grupos que representaron cada cuartil, se prosiguió a calcular la muestra representativa de publicaciones de cada uno de ellos relativo al total de entradas que se generaron. Para llevar a cabo lo anteriormente citado, se realizó un muestreo aleatorio simple de la manera en la que lo proponen Torres, Paz y Salazar (2006) a partir de la siguiente fórmula:

$$n = \frac{NZ^2pq}{d^2(N - 1) + Z^2pq}$$

En donde Z es el nivel de confianza que se decide trabajar, mientras que (pq) es la varianza de la proporción, d es el valor máximo de error permitido y N es el tamaño del universo.

Los valores para cada parámetro son:

Z=1.96

d= 0.03

p= 0.05

N=Total de publicaciones de los 4 grupos.

q= 0.95

Cuando se obtuvo la muestra se prosiguió asignando un identificador a cada una de las publicaciones de cada grupo y se seleccionaron *n* cantidad de publicaciones aleatoriamente hasta completar la muestra, al final la muestra se conformó de la siguiente manera (Véase Tabla 6):

*Tabla 6. Muestra representativa para cada grupo.*

Cuartil	Grupos	# Publicaciones	M Calculada	M Redondeada
1	Grupo de estudio de SUAyED 4to., semestre de Psicología	10	9.57497271	10
2	Generación 2015-1 - Psicología SUAyED UNAM	143	84.0995372	84
3	5° Semestre - Psicología SUAyED UNAM	267	115.486759	115
4	UNAM SUAyED Psicología a Distancia	4454	193.965147	194
Total de publicaciones a codificar				403

## Procedimiento para el análisis de los resultados

Una vez que la muestra quedó delimitada, se llevó a cabo la codificación de los hilos. Dicho proceso se llevó a cabo bajo un jueceo de 3 expertos, los cuales fueron convocados a partir de tres condiciones: dominio y entendimiento del sistema de categorías, disponibilidad y compromiso. El proceso de codificación tuvo inicio con una fase de entrenamiento que consistió, en primer lugar, en la exposición de los objetivos de la investigación a los tres jueces. Enseguida se les dio una breve introducción sobre la CHAT. Al finalizar, se comenzó a revisar detenidamente cada una de las categorías. Se utilizaron las publicaciones categorizadas previamente por el investigador que fungieron como ejemplos para dicho proceso y se debatieron las razones por las que se optó por determinada categoría y no otra. Posteriormente se dio un breve tutorial sobre cómo utilizar el programa *QDA Miner* para categorizar.

Se les proporcionó después un conjunto de veinte publicaciones tomadas al azar y se les pidió que categorizaran individualmente. Una vez realizado el ejercicio se presentó al grupo el trabajo llevado a cabo y se revisaron los acuerdos y desacuerdos. Se practicó la codificación y el manejo del sistema de categorías hasta que se obtuvo un porcentaje de acuerdo mayor del 75%. *QDA Miner* ofrece la oportunidad de evaluar el acuerdo de jueces sobre las codificaciones al tomar como parámetro la frecuencia del código lo que implica que el número de veces que aparece cada variable en cada caso debe ser cercano o igual entre los tres jueces.

Una vez realizada la codificación, los jueces se volvieron a reunir con el objetivo de discutir cada una de las codificaciones realizadas para determinar el número de acuerdos y desacuerdos a los que se llegó, pues con ello se llevó a cabo el cálculo de la confiabilidad. En esta fase de la investigación se utilizó nuevamente la frecuencia del código como criterio de acuerdo.

Como medida de ajuste se utilizó el marginal libre, ya que permite asumir que todas las categorías dentro de la escala utilizada, tienen la misma

probabilidad de ser observadas, respaldando que las observaciones del observador no se vieron influenciadas por la información acerca de la distribución de códigos.

Posterior a la codificación se prosiguió con la realización de distintos niveles de análisis que permiten la descripción y exploración del fenómeno observado, los cuales serán abordados en el capítulo de resultados.

### **Programas utilizados**

- Herramienta Web “GrithyCS”, la cual permite analizar datos de diferentes redes sociales como Facebook y LinkedIn. Para este estudio, la herramienta permitió saber algunos datos sobre la actividad como el número de invitados, número de publicaciones, número de comentarios, etc., sobre cada uno de los grupos que representan el universo de esta investigación.
- Netvizz el cual es una herramienta que extrae datos de las diferentes secciones de la plataforma de Facebook (grupos y páginas) con fines particulares de investigación. Fue utilizada para poder extraer en formatos de texto el historial de publicaciones y comentarios de los grupos de Facebook.
- Software QDA Miner, el cual es un paquete que permite el análisis de datos cualitativos para la codificación, anotación y recuperación de pequeñas y grandes cantidades de documentos en texto e imágenes. Se usó aquí para llevar a cabo la categorización de las publicaciones.
- Excel 2010, es un programa que permite realizar hojas de cálculo la cual se encuentra integrada en el conjunto ofimático de Microsoft Office. Para el caso particular de esta investigación, el programa fue útil para calcular los indicadores que ayudaron en la delimitación de la muestra.

# RESULTADOS

## Descripción de Resultados

### Generación de la confiabilidad.

Posterior a la codificación de la muestra de los hilos conversacionales, se llevó a cabo el cálculo del porcentaje de acuerdo entre los tres codificadores. Retomando lo planteado en el diseño metodológico, el porcentaje de acuerdo que se debía esperar para considerar confiables las observaciones debía ser mayor al 75%.

Durante el entrenamiento en el uso del sistema de categorías de Miranda (2013), en los primeros 20 hilos conversacionales que se proporcionaron, se alcanzó un porcentaje de acuerdo del 75.2% entre los tres codificadores que, si bien, se encontraba dentro de los límites establecidos para esta investigación, resultó imprescindible generar consensos en la interpretación de las categorías retomando como insumos los casos excepcionales encontrados hasta el momento. En el desglose del porcentaje de acuerdo, las diadas puntuaron de la siguiente manera: Juez uno-Juez dos: 90.2%, Juez tres-Juez uno: 85.6% y Juez tres-Juez dos: 85.2%.

Dado que el porcentaje de acuerdo se encontró por encima de lo planteado en el diseño, se prosiguió con la codificación de los hilos conversacionales que contemplaba la muestra; además de ello, se programó una tercera reunión para verificar la consistencia de las interpretaciones sobre los códigos y la aclaración de nuevas dudas que surgieran sobre nuevos casos.

En la sesión 2 con los jueces, se inició la sesión con el cálculo del porcentaje de acuerdo, el cual se colocó en 77.9%, es decir 2 puntos por arriba de la sesión anterior. En cuanto a las combinaciones por pareja los valores porcentuales fueron los siguientes: Juez tres-Juez uno: 87.5%, Juez tres-Juez dos: 90.6%, Juez dos-Juez uno: 88.3%.

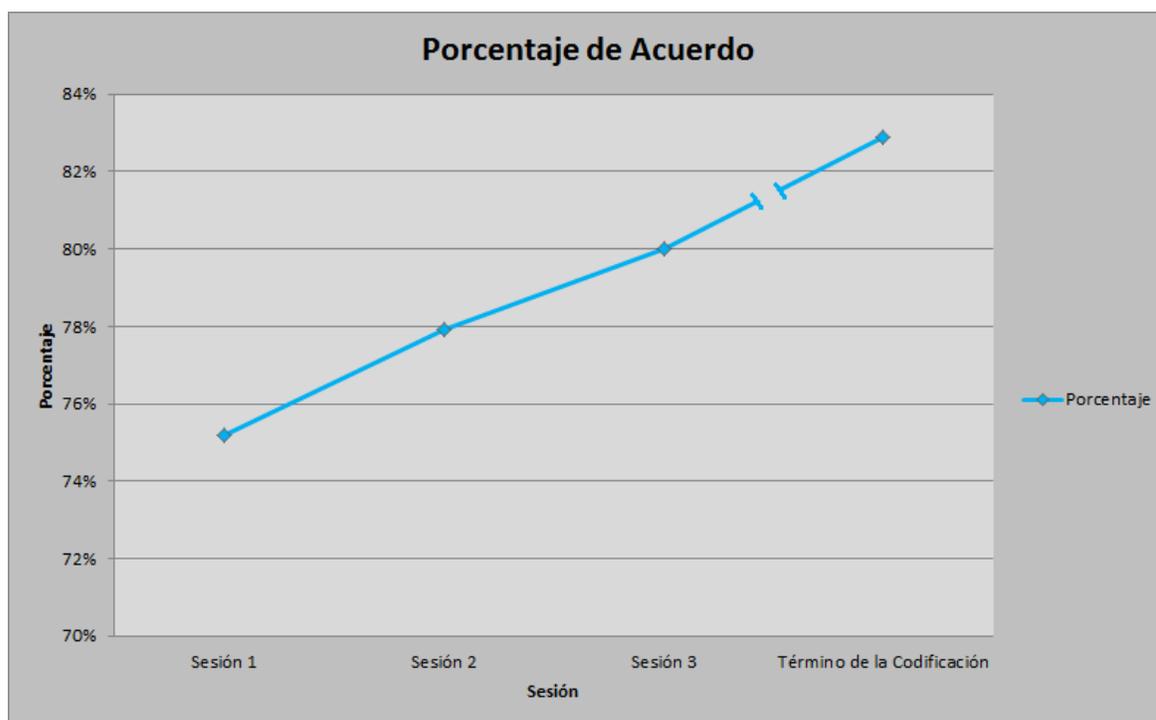
Posteriormente, se expusieron cada una de las dudas, ambigüedades o complicaciones que los jueces fueron experimentando durante el proceso de codificación, a partir de los cuales, se construyeron acuerdos y significados en común. Al final se programó la última reunión que tendría el mismo cometido que las anteriores.

Para la última reunión el porcentaje de acuerdo fue ahora de 80% entre los tres codificadores, mientras que el porcentaje en las combinaciones en pareja fue: Juez tres-Juez uno: 88%, Juez tres-Juez dos 92%, Juez uno-Juez dos 90%.

A pesar de ser ya la cuarta reunión en la que se habló de las categorías y de los casos atípicos dentro de los hilos conversacionales, seguía habiendo un gran número de insumos en cuanto a las ambigüedades experimentadas al momento de codificar, por lo que se generaron consensos nuevos que ayudaron a lidiar con dichas eventualidades. Para finalizar la reunión se agradeció su colaboración y se explicitó la fecha límite para concluir con los 403 casos que conformaron la muestra.

Por lo tanto, al término de la codificación, el porcentaje de acuerdo entre los tres jueces resultó ser del 82.9%, lo cual representa una puntuación lo suficientemente aceptable para poder llevar a cabo los análisis posteriores que se pretenden en este estudio. En la figura 4, se aprecian las puntuaciones obtenidas en los cuatro momentos señalados anteriormente, es decir, durante la segunda, tercera y cuarta reunión, más la puntuación obtenida al finalizar con la codificación.

Figura 4. Muestra el porcentaje de acuerdo obtenido durante el proceso de la codificación.



En ella (Figura 4) se muestra además que, el porcentaje no sólo se mantuvo dentro de los límites planteados para la confiabilidad, sino que se presentó un incremento uniforme conforme las sesiones fueron avanzando debido a dos aspectos principales: el dominio en el uso del sistema de categorías y la construcción de acuerdos entre los jueces en cuanto a las interpretaciones de cada uno de los códigos.

Continuando con el análisis del porcentaje de acuerdo, en la Tabla 7 se muestra dicha puntuación desglosada en los 24 códigos que componen el sistema de categorías utilizado. Para calcular esta puntuación, el programa QDA Miner retoma el número de veces que cada juez utilizó un código en particular en cada uno de los 403 casos y lo divide entre el mayor número de veces en las que apareció determinado código. Lo que hace enseguida el software es calcular el índice de acuerdo en cada caso particular y derivarlo posteriormente en un promedio general.

Tabla 7. Porcentaje y Ajuste Marginal Libre.

CÓDIGO	PORCENTAJE	MARGINAL LIBRE
Herramienta Instrumental (HI)	97.10%	0.94
Cohesión de grupo no referida al objeto (CGNRO)	96.90%	0.93
<b>Referencia explícita al objeto (REO)</b>	96.70%	0.93
Actividad Colectiva en Colaboración (ACC)	96.20%	0.92
Herramienta Teórica (HT)	95.60%	0.91
Negociación de Normas (Neg)	92.70%	0.85
División de tareas, auto asignación (DaA)	87.00%	0.73
Actividad Individual de interés colectivo (Alic)	86.70%	0.73
Motivación (Mot)	86.50%	0.73
<b>Referencia no explícita al objeto (RNEO)</b>	85.30%	0.70
Directividad del proceso (DP)	84.40%	0.68
Intercambio social no temático (ISNT)	83.00%	0.66
División de tareas, asignación por otro (DaO)	81.40%	0.62
<b>Cohesión de grupo referida al objeto (CGRO)</b>	80.60%	0.61
Emociones orientadas al sujeto (EOS)	80.20%	0.60
Emociones orientadas a otro individuo (EOI)	79.20%	0.58
Emociones orientadas al grupo (EOG)	78.20%	0.56
Actividad tutorial (AT)	77.70%	0.55
Afiliación al Grupo (AG)	77.10%	0.54
<b>Cognición referida al objeto (CRO)</b>	76.00%	0.52
Actividad aprendiz (AA)	75.80%	0.51
Herramienta Empírica (HE)	75.50%	0.51
Cognición no referida al objeto (CNRO)	75.30%	0.50
Asimilación de Normas (AsN)	75.10%	0.50
<b>TOTAL</b>	<b>82.90%</b>	<b>0.65</b>

Al observar detenidamente la Tabla 7, es posible apreciar que el código con mayor porcentaje de acuerdo fue el correspondiente al de “Herramienta Empírica” que se agrupa dentro de la categoría “Referencia a las Herramientas”, mientras que el código con menor índice de acuerdo fue “Asimilación de Normas” con un valor del 75.10%, el cual forma parte del grupo denominado “Normas y Reglas”. Pese a ser el valor mínimo de los obtenidos, éste se mantiene en la zona limítrofe de la puntuación que se considera aceptablemente confiable.

Por otra parte, en la Tabla 7 se aprecia el ajuste de marginal libre que permite asegurar que las decisiones de los jueces no se vieron sesgadas por la información referente a la manera en la que los códigos se distribuyen dentro del sistema

categorico, la puntuación total obtenida al final de la codificación para este aspecto fue de 0.658, lo cual indica un valor aceptable para esta categorización.

Cabe señalar que, tanto el análisis descriptivo como el Análisis de Sistema de Actividad que a continuación se presentan, se encuentran estratificados, cada uno, en dos niveles: el primer nivel corresponde a la perspectiva general de los datos agrupados en categorías; mientras que el segundo nivel trata de la perspectiva particular de los datos desmenuzados en los códigos que componen el sistema de categorías utilizado para el análisis.

### **Descripción a Nivel Categórico (x6).**

La presente descripción está destinada a brindar un panorama amplio sobre los elementos que configuran el sistema de actividad del SUAyED Psicología, pues al considerar las seis categorías del sistema, se facilita la comprensión del fenómeno y simplifica la manera en la que se relacionan los componentes del sistema de actividad.

La Tabla 8 contiene el total de veces en las que cada una de las categorías se presentó en la muestra analizada, así como el porcentaje al que corresponde dicho valor en relación al total acumulado de codificaciones. Además en esta tabla se aprecian el número de casos en los que se presentó cada una de las categorías y su respectivo valor porcentual. Finalmente se exhibe la tasa promedio en la que cada una de las categorías se suscitó por caso.

*Tabla 8. Frecuencia y promedio Categoría/caso.*

<b>Categoría</b>	<b>Frec. de Categoría</b>	<b>Porcentaje de Categoría</b>	<b>Frec. de Casos</b>	<b>Porcentaje de Casos</b>	<b>Promedio Categoría/caso</b>
Individuo	2434	68.00%	310	76.90%	7.85
Comunidad	513	14.30%	227	56.30%	2.25
División de Tareas	213	5.90%	178	44.20%	1.19
Referencia a las Herramientas	143	4.00%	75	18.60%	1.90
Trabajo con el Objeto	140	3.90%	134	33.30%	1.04
Reglas o Normas	137	3.80%	82	20.30%	1.67

Como se muestra en dicha tabla, la categoría con mayor número de iteraciones dentro de los hilos conversacionales observados es la de Individuo con 2432 repeticiones, lo que representa más de la mitad (68%) del total de las codificaciones llevadas a cabo. En cuanto al número de casos en los que esta categoría apareció se reportan 310 de los 403 casos en cuestión correspondiente al 76.90% del total. El promedio de presencia de la categoría en cada caso es de 7.85 veces, lo cual significa que aproximadamente 7 de cada 10 veces en las que los miembros de los grupos de Facebook sobre el SUAyED Psicología inician una nueva discusión, hay 7 discursos en los que se expresen actitudes y acciones que proyectan al sujeto como individuo social, cognitivo o emocional y que lo distinguen del grupo.

La segunda categoría en orden de frecuencia es la Comunidad, la cual logró registrar un máximo de 513 repeticiones lo que representa el 14.30% del acumulado. La categoría de Comunidad apareció en 227 casos (56.30%), lo que resulta ser un promedio de 2.25 reiteraciones en cada caso en el que se manifestó esta variable. Por tanto, una de cada dos ocasiones en las que se inició un nuevo hilo, se presentaron 2 expresiones en las que se hizo referencia a la actividad en comunidad sobre el trabajo con el objeto que indujo la cohesión de grupo, la afiliación al grupo, la motivación o emociones con independencia del rol.

La División de Tareas es la tercera categoría con 213 repeticiones correspondiente al 5.90% del total. En cuanto al número de casos, ésta se presentó en 178 casos (44.20%), lo que en promedio equivale a 1.19 repeticiones por cada caso en el que ocurrió. Estos datos permiten afirmar que en cuatro de cada diez veces en las que se comenzó una nueva discusión dentro de los grupos, se presentó aproximadamente una evidencia que enfatizó la división de las tareas para el desarrollo de la actividad.

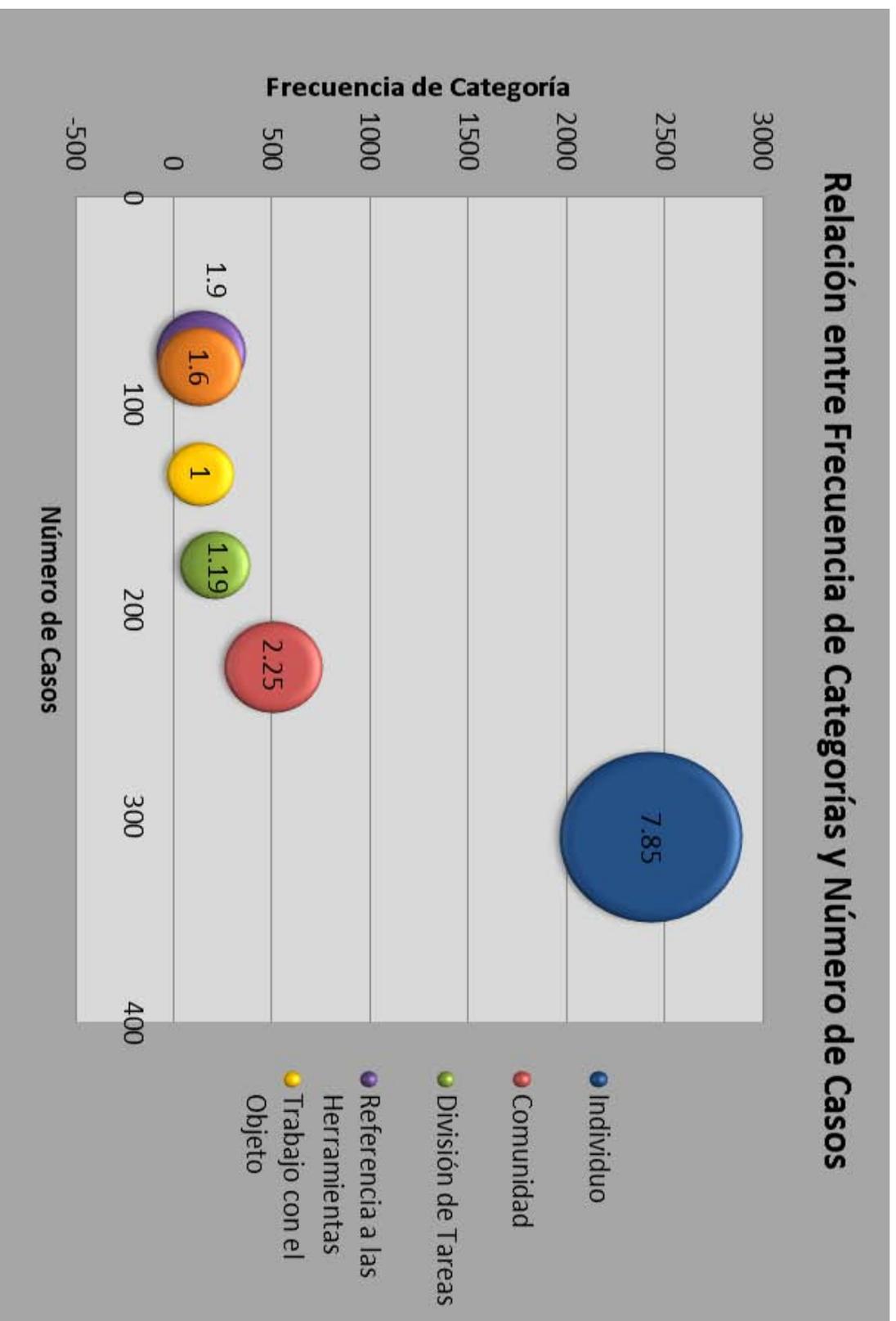
Existen tres categorías que, de acuerdo con los datos, se mantienen cercanas en relación al número de reiteraciones que cada una alcanzó a acumular, éstas son Referencia a las Herramientas, Trabajo con el Objeto y Reglas o Normas. En cuanto a la Referencia a las Herramientas, se registraron 143 ocurrencias lo que equivale

solamente al 4% del acumulado. En este mismo rubro, la categoría de Trabajo con el Objeto tuvo sólo tres repeticiones menos que la anterior, es decir, se presentó 140 veces (3.90%). Y Reglas o Normas es la categoría con menor número de repeticiones en los casos analizados con tan sólo 137 reiteraciones en total (3.80%).

En cuanto al número de casos en los que aparecieron, la variable Trabajo con el Objeto se separó de las otras dos, pues ésta apareció en 134 veces mientras que Referencia a las Herramientas y Reglas o Normas se presentaron en 75 y 82 casos respectivamente. En lo que concierne al promedio por caso, la categoría de Referencia a las Herramientas apareció 1.9 ocasiones por cada caso, Trabajo con el Objeto lo hizo sólo 1.04 y Reglas o Normas sucedió 1.67 veces cada vez que se ostentó.

La Figura 5 es una condensación visual de lo que se describió previamente, en el eje x de dicha figura se representan el número de casos, mientras que el eje y hace alusión a la frecuencia de las categorías. Así mismo, el tamaño de la burbuja representa el promedio con el que se presentó cada categoría por caso.

Figura 5. Relación entre Frecuencia de Categoría y No. de Casos.



Lo más destacable de la Figura 5 es la manera en la que la categoría sobre el Individuo se despunta en comparación con las demás categorías tanto en número de reiteraciones de esta variable, como en el número de casos en los que aparece alejándose de la siguiente (Comunidad) por casi dos mil ocurrencias y aproximadamente 80 casos.

De igual forma, en lo que respecta al tamaño de la burbuja la categoría sobre el Individuo parece descomunadamente más grande en comparación con los demás elementos del sistema de actividad. Esta visualización es la primera evidencia que prueba que en los grupos de Facebook sobre el SUAyED Psicología, la comunidad se encuentra parcelada en los individuos, pues éstos se manifiestan ante el grupo como agentes disociados de la comunidad.

#### **Descripción a Nivel Código (x24).**

En la Tabla 9 se muestra el número de veces que apareció cada variable en la muestra con la que se trabajó. Como se puede apreciar, la Cognición Referida al Objeto fue la arista que mayormente se presentó en las discusiones de la comunidad del SUAyED dentro de los grupos de Facebook con una frecuencia de 973 ocasiones, lo cual equivale al 27.20% del total de codificaciones realizadas sobre la muestra. En cuanto al número de casos, la Cognición Referida al Objeto se presentó al menos una vez en 203 entradas de las 403 analizadas, lo que significa que, cada vez que aparece esta variable, lo hace en promedio 4.79 ocasiones.

Por tanto, una de cada dos ocasiones en las que los miembros de grupos de Facebook destinados al SUAyED Psicología interaccionan, se presenta en promedio 4.79 expresiones en las que se desencadena, explora, integra o resuelve alguna cuestión concerniente a su proceso formativo como psicólogos.

Tabla 9. Frecuencia y promedio de código/caso.

Código	#Códigos	% Códigos	# Casos	% Casos	Código/ caso
<b>Cognición referida al objeto (CRO)</b>	973	27.20%	203	50.40%	4.79
Emociones orientadas al sujeto (EOS)	559	15.60%	187	46.40%	2.98
Emociones orientadas a otro individuo (EOI)	380	10.60%	160	39.70%	2.37
Afiliación al Grupo (AG)	318	8.90%	185	45.90%	1.71
Emociones orientadas al grupo (EOG)	241	6.70%	180	44.70%	1.33
Actividad Individual de interés colectivo (Alic)	137	3.80%	131	32.50%	1.04
<b>Referencia no explícita al objeto (RNEO)</b>	136	3.80%	130	32.30%	1.04
Herramienta Empírica (HE)	133	3.70%	70	17.40%	1.90
Asimilación de Normas (AsN)	120	3.40%	77	19.10%	1.55
Intercambio social no temático (ISNT)	119	3.30%	65	16.10%	1.83
Cognición no referida al objeto (CNRO)	110	3.10%	52	12.90%	2.11
Actividad tutorial (AT)	97	2.70%	57	14.10%	1.70
Actividad aprendiz (AA)	74	2.10%	56	13.90%	1.32
Motivación (Mot)	40	1.10%	31	7.70%	1.29
<b>Cohesión de grupo referida al objeto (CGRO)</b>	31	0.90%	24	6.00%	1.29
División de tareas, auto asignación (DaA)	29	0.80%	18	4.50%	1.61
División de tareas, asignación por otro (DaO)	22	0.60%	21	5.20%	1.04
Directividad del proceso (DP)	18	0.50%	18	4.50%	1.00
Negociación de Normas (Neg)	17	0.50%	10	2.50%	1.70
Herramienta Instrumental (HI)	5	0.10%	5	1.20%	1.00
Herramienta Teórica (HT)	5	0.10%	4	1.00%	1.25
Cohesión de grupo no referida al objeto (CGNRO)	5	0.10%	3	0.70%	1.66
<b>Referencia explícita al objeto (REO)</b>	4	0.10%	4	1.00%	1.00
Actividad Colectiva en Colaboración (ACC)	4	0.10%	4	1.00%	1.00

La siguiente variable con frecuencia alta es aquella referida a las Emociones Orientadas al Sujeto; el número de veces en las que se presentó en la muestra fue equivalente a 559 reincidencias, lo que corresponde al 15.60% del total de las codificaciones. Por otra parte, este código aparece en 187 casos lo que es igual al 46.40%, de esta manera, cada vez que aparece esta variable en un nuevo hilo conversacional, aparece aproximadamente en dos o tres ocasiones.

En materia de Emociones Orientadas a Otro Individuo resulta ser una dimensión que se presentó 380 veces (10.60%) en 160 casos (39.70%), dentro de

los cuales la variable se presentó 2.37 ocasiones en promedio. Esto significa que en cuatro de cada diez ocasiones en la que los miembros inician nuevos hilos conversacionales, existen alrededor de 2.37 expresiones en las que se manifiestan sentimientos o afectos hacia otro individuo.

La Afiliación al Grupo es la cuarta dimensión que aparece con un total de presencia equivalente a 318 repeticiones (8.90%), en cuanto al número de casos ésta existió en 185 veces (45.90%), manifestándose 1.71 ocasiones en promedio. Si bien el número de casos no se aleja tanto de la cifra en que se presenta la Cognición Referida al Objeto (203 casos) la diferencia que resultó significativa estriba en el número de ocasiones que aparecieron en cada caso. Por otro lado, las Emociones Orientadas al Grupo se expresaron un total de 241 reiteraciones (6.70%) en 180 casos de la muestra (44.70%), es decir que, cada vez que aparece este código lo hace alrededor de 1.33 veces.

Siguiendo con la presente descripción, se presentaron dos rasgos que obtuvieron puntuaciones similares debido a que durante la codificación, los jueces se percataron que, a pesar de pertenecer a categorías distintas, estos códigos se mantienen frecuentemente juntas en los hilos conversacionales.

En el caso de la Actividad Individual de Interés Colectivo se suscitó 137 ocasiones (3.80%) en 131 casos de los 403 observados (32.50%), lo que quiere decir que cada vez que se presentaba este código lo hizo en promedio 1.04 ocasiones. Mientras que la Referencia no Explícita al Objeto apareció 137 (3.80%) veces en los hilos conversacionales observados, es decir solamente una reiteración menor a la Actividad Individual de Interés Colectivo.

Por otra parte, la Referencia no Explícita al Objeto aconteció en 130 (32.30%) de los 403 casos correspondientes a la muestra; por debajo de la Actividad Individual de interés Colectivo sólo por un caso. En promedio, cada vez que aparece este código lo hace aproximadamente 1.04 ocasiones. La relación entre estas dos variables no sólo se limita a la similaridad en la ocurrencia, sino se extiende en la comprensión de un mismo fenómeno visto desde dos ángulos completamente

diferentes. Sin embargo, dicha cuestión no se discutirá en este punto sino se reservará para más adelante.

La octava variable que surge en orden de frecuencia de código es la Herramienta Empírica, la cual puntúa con 133 repeticiones en la muestra analizada, sin embargo representa sólo el 3.70% de las codificaciones registradas. Por otro lado, esta arista aparece en un total de 70 (17.40%) de los 403 hilos conversacionales. A pesar de tener una frecuencia relativamente baja en comparación con los elementos del sistema categórico señalados anteriormente, el promedio de ocasiones que aparece por caso es mayor al de Afiliación al Grupo, Emociones Orientadas al Grupo, Actividad Individual de Interés Colectivo y Referencia no Explícita al Objeto, con 1.90 reiteraciones en cada caso que aparece.

La Asimilación de Normas es el siguiente código perteneciente a la categoría Normas y Reglas que ocurre dentro de la muestra un total de 120 ocasiones (3.40 %) en 77 de los 403 casos revisados. Esto significa que una de cada cinco veces en la que los miembros de los grupos del SUAYED Psicología inician un nuevo hilo conversacional, estos exponen al grupo una a dos expresiones que manifiestan la aprobación e influencia de normas que orientan su comportamiento, mediante la comprensión y apropiación de éstas.

Continuando con esta descripción, el Intercambio Social no Temático es el código en la décima posición en orden por frecuencia, con 119 ocasiones en las que se presentó, lo que representa el 3.30% del total de codificaciones llevadas a cabo. En cuanto al número de casos en los que apareció, ésta ocurrió en 65 casos (16.10%) de los 403. En promedio, el Intercambio Social no Temático se presenta 1.83 veces en cada caso en el que surge.

La Cognición no Referida al Objeto contabilizó 110 sucesiones, lo que equivale al 3.10% de las codificaciones realizadas. En relación a los casos en los que se presentó, ésta ocurrió en 52 de los hilos conversacionales de la muestra, lo que representa el 12.90% del total de casos. Al ser un valor relativamente bajo en comparación con el número de veces que se presentó, el promedio de aparición resulta ser similar al de las Emociones Orientadas al Sujeto con 2.11 reiteraciones en

promedio. Lo anterior significa que una de cada diez veces que algún miembro comienza una nueva discusión, aparecen aproximadamente dos expresiones en las que se desencadena, explora, integra o resuelve alguna cuestión ajena a la formación de los miembros como psicólogos.

Consecutivamente, la Actividad Tutorial es la primera variable que se mantiene por debajo de las 100 repeticiones con un valor de 97 veces, lo que representa tan sólo el 2.70% del total de codificaciones hechas. La Actividad Tutorial se presentó en 57 (14.10%) casos de los 403, por lo que en promedio dicha variable se presenta 1.70 ocasiones en cada caso que la variable se ostenta. Al igual que con Actividad Individual de Interés Colectivo y Referencia no Explícita al Objeto, la Actividad Tutorial guarda cierta relación con la Actividad Aprendiz.

Este último elemento mencionado tiene una frecuencia de 74 ocasiones en las que figuró en la muestra. No obstante, la similitud estriba en el número de casos en los que se suscitó llegando a acumular un total de 56 casos. La cercanía en esta dimensión y lejanía en la frecuencia del código se debe a que la Actividad Aprendiz es la variable que en la mayoría de las ocasiones detona la Actividad Tutorial presentándose ésta en más de una ocasión, con la finalidad de dar respuesta a la necesidad planteada por la Actividad Aprendiz.

En la siguiente posición se encuentra el código de Motivación, que acumuló 40 repeticiones, lo que representa tan sólo el 1.10% del total. En cuanto al número de casos, las expresiones alusivas a la Motivación sucedieron en 31 de los 403 hilos conversacionales equivalente al 7.70% del total. Por tanto, el promedio de veces que aparece en cada caso es de 1.29 repeticiones.

Por otra parte se registraron 31 ocasiones en las que se expresó algún discurso sobre la adhesión a la comunidad, fomentando la interacción entre sus participantes referidas a la formación de los miembros como psicólogos profesionales (Cohesión de Grupo Referida al Objeto), lo cual corresponde al 0.90% de las codificaciones registradas. Mientras que esta variable aparece en 24 (6%) de los hilos analizados. En promedio, la Cohesión de Grupo Referida al Objeto aparece 1.29 veces en cada caso en el que se presenta.

La División de Tareas, Auto Asignación, acumuló solamente 29 repeticiones (0.80%) en un máximo de 18 casos de los 403 (4.5%). Esto significa que cada vez que aparece algún discurso en el que un participante le adjudica una actividad a realizar a otro de forma explícita o implícita, ésta aparece aproximadamente 1.61 ocasiones. Por otro lado, La División de Tareas, Asignación por Otro, registra valores similares a los de su par, acumulando un máximo de 22 ocasiones (0.60%) en las que ésta se presentó en sólo 18 de los hilos observados (4.50%). En promedio este código se presenta una sola ocasión cada vez en cada caso en el que se suscita (1.04). En relación a la Directividad del Proceso, este elemento ocurrió en 18 ocasiones lo que representa solamente el 0.50% del total de codificaciones en un acumulado de 18 de los casos, eso quiere decir que la Directividad del Proceso ocurre aproximadamente 5 de cada 100 ocasiones.

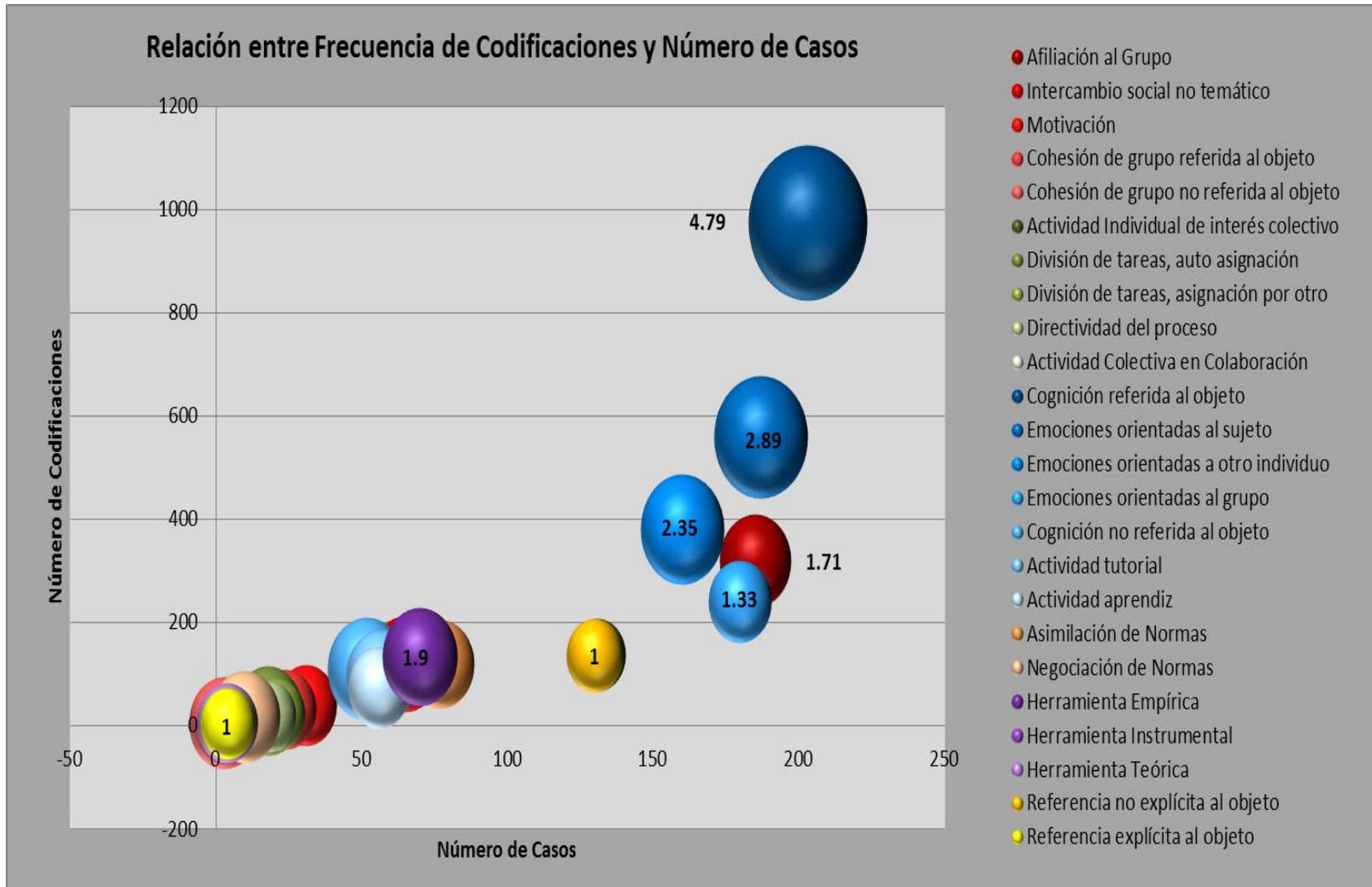
Se registraron solamente 17 discursos (0.50%) en los que se pudo apreciar tácitamente cierta interacción entre un participante y una norma o normas ya establecidas con la finalidad de que se le hagan reajustes y se promueva el consenso (Negociación de Normas). Estos diálogos se presentaron en 10 de los casos analizados correspondiente al 2.50% del total, por lo que en promedio, la Negociación de Normas ocurre 1.7 veces en cada caso en el que se presenta.

Tanto la Herramienta Instrumental, la Herramienta Teórica y la Cohesión de Grupo no Referida al Objeto, ocurrieron solamente 5 veces (0.10%) cada una en la muestra observada. Por su parte la Herramienta Instrumental se presentó en 5 de los casos observados (1.20%), lo que significa que en promedio se presentó sólo una vez en cada caso. La Herramienta Teórica se presentó en 4 hilos conversacionales (1.00%), por lo que en promedio este código aparece 1.2 veces por cada caso. Mientras que la Cohesión de Grupo no Referida al Objeto se presentó en sólo 3 casos, por lo que en promedio ésta se ostentó 1.66 reiteraciones en cada código.

Finalmente, tanto la Referencia Explícita al Objeto como la Actividad Colectiva en Colaboración se suscitaron en 4 ocasiones cada una (0.10%) en 4 de los casos (1%), lo que significa que en cada caso que aparecieron sólo lo hicieron una sola vez.

Ahora bien, en la Figura 6 se pretende representar visualmente las tres condiciones descritas anteriormente, es decir, número de reiteraciones de código, número de casos en los que surgió y el promedio de apariciones por caso. Por lo tanto, en el eje  $x$  del gráfico representa el número de casos en los que cada código se manifestó; mientras que en el eje  $y$  quedó representada la frecuencia de cada uno de los códigos que componen el sistema categórico utilizado en la presente investigación; y por último el tamaño del halo (tamaño de la burbuja) se refiere al promedio en el que cada código se presentó en cada caso. Así mismo, en la Figura 6 los códigos poseen el color distintivo de la categoría a la que pertenecen variando en la tonalidad para poder distinguir un código de otro.

Figura 6. Relación entre Frecuencia de Código y No. de Casos.



En lo que concierne a la interpretación de este gráfico, es posible apreciar diversos fenómenos en cuanto a la manera en la que se distribuyen tanto en frecuencia de código como número de casos. Por una parte, en el gráfico se distingue cómo la mayoría de las variables se agrupan en el cuadrante por debajo de las 200 repeticiones de código en no más de 100 casos en los que se presentaron. En seguida, se aprecia otro conjunto de variables que corresponde a las Emociones Orientadas al Sujeto, Emociones Orientadas a Otro Individuo, Emociones Orientadas al Grupo, Referencia no Explícita al Objeto y Afiliación al Grupo. Como caso aislado de la mayoría, la Cognición Referida al Objeto despunta como la variable con mayor número de ocurrencias, además se aprecia por el tamaño de la burbuja que esta variable es la que en promedio es la que se presenta con mayor ocurrencia en cada caso.

Este último caso resulta ser de suma relevancia para los fines de la presente investigación, pues de manera adelantada se podría aseverar que la identidad de los grupos sobre el SUAyED Psicología se configura a partir del objeto del sistema de actividad (la formación de los miembros como psicólogos profesionales), sin embargo la identidad se constituye desde el sujeto visto como un agente externo a la comunidad, lo cual atomiza la actividad promoviendo la ejecución de acciones que no son vistas en su conjunto como una sola actividad. Más adelante se profundizará al respecto.

Prestando atención en los colores de los códigos en relación a la categoría a la que pertenecen, se puede apreciar que los códigos que se agrupan por categoría solamente son aquellos que pertenecen a la categoría de Individuo, Comunidad y División de Tareas. En cuanto a la agrupación concerniente al Individuo se aprecian dos subgrupos: el primero conformado por la Cognición Referida al Objeto, las Emociones Orientadas al Sujeto, Emociones Orientadas a Otro Individuo, Emociones Orientadas al Grupo; y el segundo compuesto por la Cognición no Referida al Objeto, la Actividad Tutorial y la Actividad Aprendiz.

En el conjunto concerniente a la Comunidad, se encuentran solamente dos códigos que se pueden considerar lo suficientemente cercanos en el gráfico:

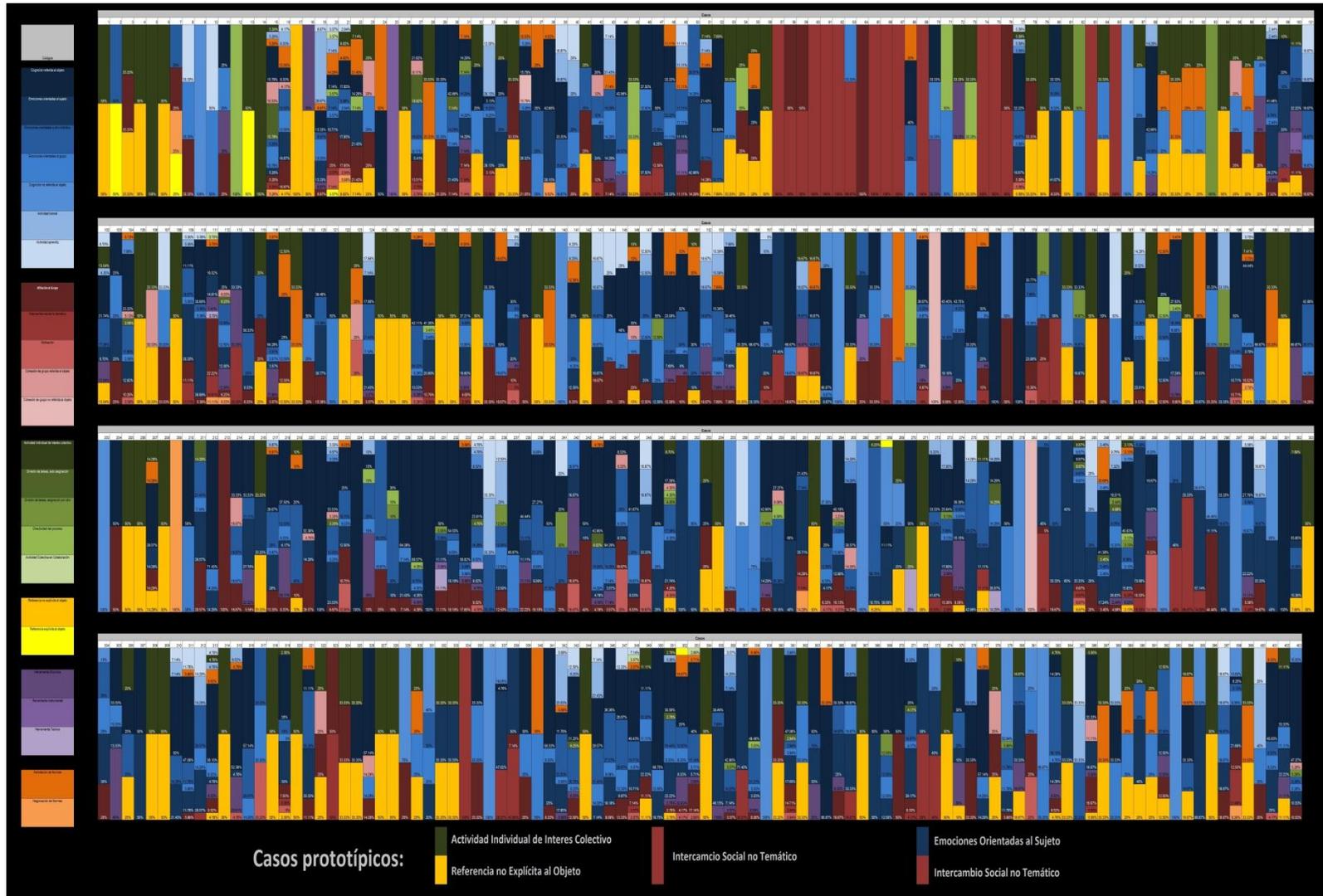
Motivación y Cohesión de Grupo no Referida al Objeto. La última clica corresponde a la categoría de División de Tareas; los códigos que se encuentran contiguos en el gráfico y correspondientes a dicha categoría son la División de Tareas, Auto Asignación, la División de Tareas, Asignación por Otro y la Directividad del Proceso.

No obstante, los códigos que describen al Trabajo con el Objeto, Referencia a las Herramientas y Reglas o Normas no parecen figurar de manera agrupada en el gráfico. Por tanto, aquellos códigos pertenecientes a una categoría en común que se encuentran próximos entre sí, evidencian la consistencia que posee el sistema de categorías en relación al origen teórico que poseen en común.

Una de las limitaciones de los gráficos de burbujas que se utilizaron aquí para representar los datos anteriormente señalados, estriba en que este tipo de visualizaciones condensan los puntajes obtenidos en cada uno de los casos, en un solo valor, lo que no permite apreciar simultáneamente las generalidades y particularidades del fenómeno observado.

Para ello, la Figura 7 permite hacer dicho acercamiento que con un gráfico de burbuja sería complicado realizar. Esta visualización muestra los 403 hilos conversacionales organizados en forma de columnas; esto permite poder contemplar las observaciones realizadas no condensadas en un solo valor, sino desplegadas en un corrimiento temporal.

Figura 7. Mapa porcentual de códigos por cada caso.



Así mismo, cada columna que representa uno de los 403 hilos conversacionales, está dividido en porciones, las cuales representan la proporción del total de códigos registrados en cada caso. Por lo tanto, los valores que se manejan en esta gráfica corresponden a puntuaciones porcentuales para cada código. Igualmente, cada uno de los códigos está representado con el mismo color que se utilizó en los gráficos anteriores.

De esta visualización se pueden recoger dos observaciones importantes: la primera de ellas, se aprecia en lo general del gráfico y estriba en que el color predominante del corpus de la muestra es azul en sus diferentes gradientes. Dicho color corresponde a los códigos pertenecientes a la categoría de Individuo, por lo que se cosecha una evidencia más acerca de que en los grupos de Facebook sobre el SUAyED Psicología, los dialogantes se muestran a la comunidad desde su individualidad, es decir, los miembros hacen uso de expresiones en las que se denota el carácter individual del sujeto. Por ejemplo, al hablar de la ejecución de acción el sujeto es capaz de situarse dentro o fuera del grupo haciendo uso de expresiones como “*Haré* la actividad como lo indica el profesor” o “*Haremos* la actividad como lo indica el profesor”. La diferencia del posicionamiento en relación al grupo se vuelve evidente en la singularidad o pluralidad del verbo que expresa la acción.

Otra de las observaciones destacables que se pueden realizar a partir de este gráfico, consiste en la distinción de casos prototípicos dentro de la muestra, en la Figura 7 se aprecian aquellos casos que se encuentran conformados por sólo dos colores en proporciones iguales: amarillo (Referencia no Explícita al Objeto) y verde (Actividad Individual de Interés Colectivo). Estos casos prototípicos respaldan los resultados obtenidos que se presentarán más adelante, en donde se puede contemplar la estrecha relación entre estas dos variables, no obstante, esta visualización aporta además que, cada vez que aparece juntos estos dos códigos, lo hacen de manera aislada sin presentarse acompañadas de otros códigos. Más adelante se retomará esta relación y se explicará su esencia.

---

Otro de los casos prototípicos corresponde a aquellos en los que aparece únicamente la variable Intercambio Social no Temático; de manera interesante, estos casos se aglomeran históricamente entre el caso 55 al 80, en los cuales se puede apreciar reiteradamente este tipo de sucesos. En estos hilos conversacionales, se aprecian contenidos en los que los sujetos comparten a la comunidad recursos iconográficos (memes) que fomentan la cohesión. Los siguientes casos prototípicos se relacionan directamente con el tipo anterior, pues en éstos, nuevamente aparecen publicaciones de tipo Intercambio Social no Temático e incluyendo la variable Emociones Orientadas al Sujeto. En este tipo de casos también se presentan temas que fomentan la cohesión de grupo, pero la diferencia es que estos presentan respuestas de tipo emocional como efecto a dicho intercambio social.

# DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

## **Análisis del Sistema de Actividad**

Otro de los análisis pertinentes para esta investigación corresponde a la descripción y explicación de las relaciones entre los diferentes elementos del sistema de actividad materializados en los códigos del sistema categórico utilizado para la comprensión del objeto de estudio.

Al igual que en el caso del análisis descriptivo, el Análisis del Sistema de Actividad (ASA) que a continuación se presenta, se constituye de dos niveles: el primero concerniente al análisis general, en donde se irán explicando las relaciones de las variables del sistema de actividad a nivel categórico, el cual brindará un panorama amplio de la configuración del sistema; el segundo nivel estará conformado por el Análisis del Sistema de Actividad visto desde los códigos que reflejan con mayor finura los componentes del sistema. Esta visión permitirá hacer un acercamiento más preciso sobre el objeto de estudio de esta investigación.

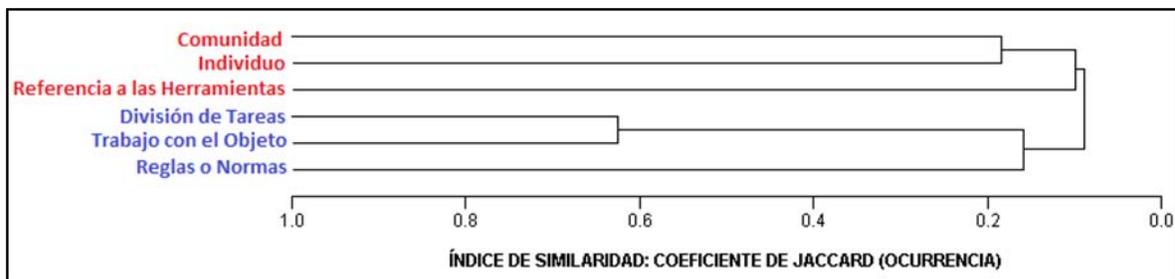
Como ya lo señalaba Yamagata-Lynch (2010), no existe un procedimiento único para llevar a cabo un Análisis del Sistema de Actividad, por lo que la heurística que se llevará a cabo para este fin, será la explicación del sistema de actividad a partir de las relaciones que se establecen entre las variables que se retoman para el análisis; en el primero se construirá el ASA a partir de las relaciones entre las categorías; mientras que en el segundo se llevará a cabo por medio de las vinculaciones entre los códigos.

### **Análisis General del Sistema de Actividad (x6).**

La Figura 8 es un instrumento de visualización de dichas relaciones llamado dendograma el cual se utiliza principalmente para agrupar en conglomerados un conjunto de variables subyacentes a un fenómeno en particular. En este gráfico los elementos se encuentran listados de lado izquierdo, los cuales se encuentran

vinculados por arcos de distintos tamaños. Al final del gráfico hay una regla graduada del 1.0 al 0.0 la cual indica el grado de similaridad entre las variables (Coeficiente de Jaccard), por lo que entre más pequeño sea el arco mayor es el índice de similaridad. Como se puede observar en la Figura 5 y 6 la mayoría de los valores del coeficiente de Jaccard se sitúan por debajo de 0.5, los cuales resultan ser puntuaciones muy débiles. Pese a ello, las relaciones dadas por dicho coeficiente, serán tomadas con la finalidad de elaborar los Análisis de Sistemas de Actividad correspondientes.

Figura 8. Dendograma que muestra las relaciones categoriales.



Con la finalidad de sistematizar la explicación de las relaciones, éstas se clasifican en dos distintos tipos: a) Relaciones primarias, las cuales se encuentran formadas por dos variables que se vinculan directamente a través de un solo arco y; b) Relaciones Secundarias, que son arreglos de tres variables del sistema categórico, por lo regular una diada primaria vinculada con un tercer código. A continuación se explicarán el primer nivel de relaciones de las aquí mencionadas.

### **Relaciones Primarias.**

Las relaciones primarias quedan definidas como aquellas relaciones diádicas que, como su nombre lo indica, están conformadas por dos de los códigos del sistema categórico sin importar la fuerza de dicha relación (Índice de Jaccard). Dentro de las relaciones de este tipo se encuentran las siguientes:

#### **Comunidad-Individuo.**

Para poder comprender la naturaleza de esta relación dentro del sistema de actividad, es imprescindible saber a cuál es el sentido que toma cada una de las variables que forman esta relación primaria.

Por su parte, la categoría de Comunidad hace referencia a la actividad que se realiza en comuna, ya sea del encuentro mismo o de otras comunidades sobre el trabajo con el objeto que induce cohesión de grupo, afiliación al grupo, motivación o emociones con independencia del rol. Por otro lado, la variable Individuo queda circunscrita a aquellas actitudes y acciones del participante que lo proyectan como individuo social, cognitivo o emocional y que lo distinguen del grupo.

A partir de las concepciones que se plantean, pareciera que la Comunidad y el Individuo son componentes antagónicos entre sí, pues la naturaleza tanto de la Comunidad como del individuo parece provenir de diferentes aristas. Sin embargo, es importante recordar que la CHAT es un paradigma que busca romper con dualismos clásicos como el de adentro y afuera, o sujeto y grupo, lo cual despeja cualquier contradicción aparente entre estas dos variables relacionadas.

Es por eso que la razón de la relación entre estas dos variables estriba en que dentro de las interacciones que se gestan en los grupos destinados al SUAyED Psicología, los participantes se ven inmiscuidos en un continuo devenir entre la proyección desde lo individual y lo comunal, desdibujando la frontera existente entre estas dos entidades. Sin embargo, retomando lo observado en los resultados descriptivos, el posicionamiento individual tiene mayor dominancia dentro de las discusiones que germinan en estos escenarios. No obstante, es importante tener presente que el índice de similaridad se sitúa por debajo de lo esperado.

#### *División de Tareas-Trabajo con el Objeto.*

La siguiente relación primaria está compuesta por la División de Tareas y el Trabajo con el Objeto. La primera de ellas se refiere a los roles que establecen la división de tareas en la misma actividad. Estas referencias pueden ser explícitas o implícitas. Quien ejerce un rol puede referirse directa o indirectamente a las responsabilidades que se le han sido asignadas y también asignar responsabilidades a otros.

Por su parte, el Trabajo con el Objeto se trata del objeto de trabajo de la comunidad e incluye conocimientos y experiencias respecto a los objetos mencionados lo que implica que pueden ser referencias implícitas o explícitas.

La relación entre estas dos variables se debe a que cuando se presenta en los hilos conversacionales el Trabajo con el Objeto, lo hace de manera implícita a través de expresiones en las que los participantes promueven actividades que coadyuvan colateralmente en el proceso formativo inherente a la figura del psicólogo profesional, lo cual requiere forzosamente de que los participantes se encuentren organizados a través de la división de labores que se realiza algunas veces de manera planificada y en otras ocasiones accidentalmente.

### ***Relaciones Secundarias.***

Retomando lo que se mencionó anteriormente, las relaciones secundarias son aquellas que se establecen por el arreglo entre tres variables, por lo regular se trata del vínculo entre una diada (relación primaria) y un tercer código que se relaciona con las primeras dos de manera indirecta. Las relaciones secundarias que se pueden observar son:

#### ***Comunidad-Individuo-Referencia a las Herramientas.***

Como se puede apreciar, una de las características de las relaciones secundarias, es que conservan en su núcleo una relación primaria, por lo que las relaciones que aquí se describen poseen una naturaleza compartida a la anterior, pero al agregar una variable adicional, el umbral explicativo se ve acrecentado.

De este vínculo, la Referencia a las Herramientas es la variable que posibilita hablar de un nuevo nivel de relación. De esta manera, la Referencia a las Herramientas se refiere aquellas expresiones que hacen alusión a los artefactos que posibilitan la consumación del objeto, en este caso es la referencia a aquellas herramientas que ayudan a los participantes en su proceso de formación como psicólogos. Dentro de esta categoría se consideran aquellas herramientas físicas y abstractas, así como sus implicaciones en situaciones con el objeto.

Como se había mencionado, la relación entre Comunidad e Individuo estriba en la manera en la que los participantes se proyectan en las discusiones, deviniendo de posiciones individuales a posiciones grupales que fomentan la cohesión de la comunidad.

En esta explicación, la Referencia a las Herramientas constituye el contenido de estos discursos, por lo que los participantes dentro de los grupos del SUAyED Psicología discuten, exploran, comparten sus experiencias en cuanto al uso de las herramientas, como lo puede ser un libro, una teoría, o el uso de la plataforma, haciéndolo desde una postura individual y a veces colectiva, fomentando la cohesión y la constitución de la identidad.

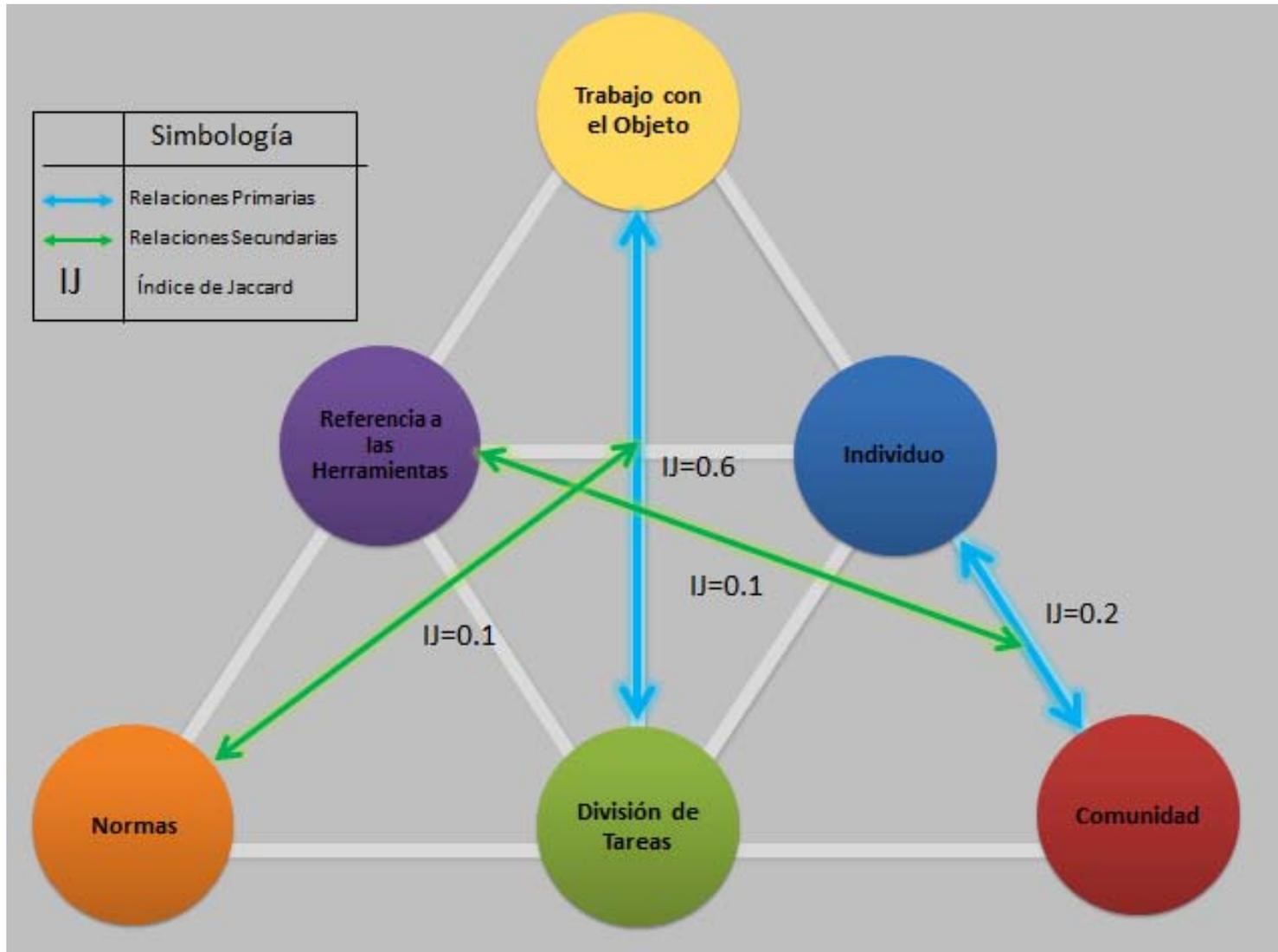
*División de Tareas-Trabajo con el Objeto-Reglas o Normas.*

La última relación secundaria de este análisis corresponde a la División de Tareas, Trabajo con el Objeto y las Reglas o Normas. De ésta, ya se habían mencionado las concepciones de las primeras dos, por lo que queda definir las Reglas o Normas, éstas se refieren a pautas de comportamiento que regulan la actividad como condiciones definidas de participación dentro de la comunidad y delimitaciones temáticas del objeto.

Asimismo se consideran dentro de esta categoría las objeciones y cuestionamientos que surgen por parte de otros actores respecto al ejercicio, asimilación o desacuerdos respecto a esas normas.

Por tanto, la relación entre estas tres aristas consiste en que cuando los participantes comparten a la comunidad algún evento o actividad que se vincula a su preparación como psicólogos, su ejecución no sólo implica la división de tareas para su consumación, sino que este proceso de disección de la actividad en acciones que son llevadas a cabo por diferentes figuras, abre pauta al establecimiento de la división de tareas por medio de reglas y convecciones que son aceptadas (y a veces cuestionadas) por la comunidad.

Figura 9. Relaciones primarias y Secundarias a nivel categórico.

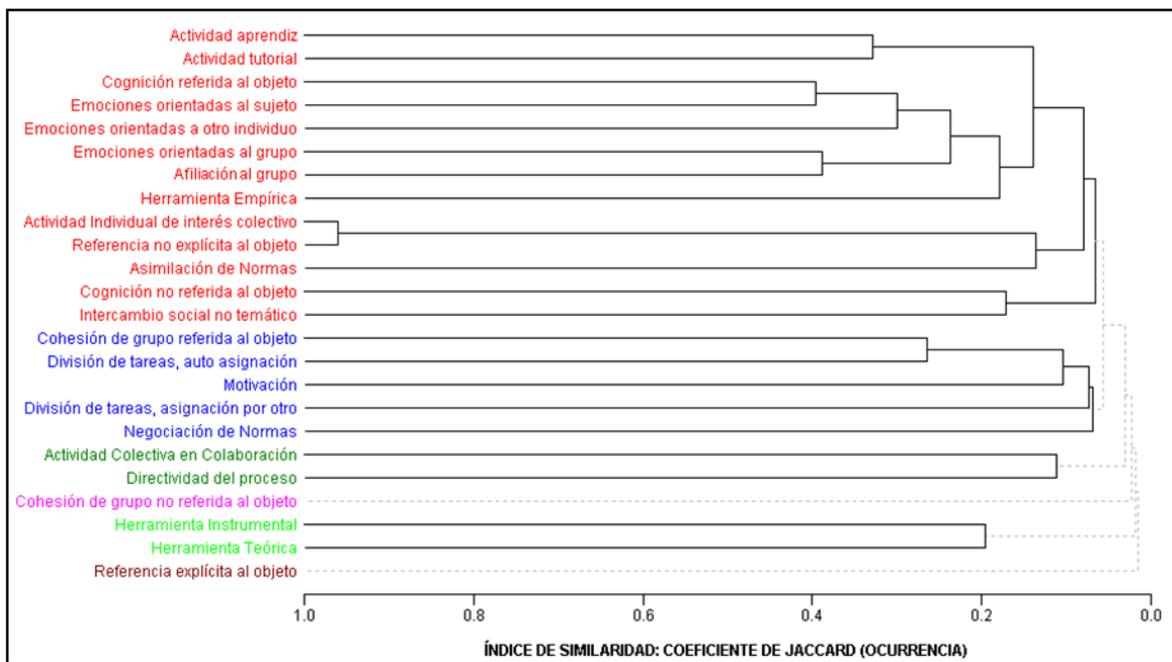


Si bien un dendograma facilita la visualización de las relaciones existentes entre un conjunto de variables, esta herramienta no permite realizar una observación del comportamiento de las variables desde su posicionamiento topográfico teórico. De esta manera, la Figura 9 proporciona los andamios suficientes para visualizar organizadamente las relaciones mencionadas con anterioridad. En dicho gráfico se pueden observar seis esferas que representan, cada una de ellas, los seis elementos del sistema de actividad, las cuales se encuentran unidas por las relaciones teóricas resaltadas de color gris. Mientras que las relaciones observadas en los datos se encuentran enfatizadas por las flechas bidireccionales de color azul (relaciones primarias) y de color verde (relaciones secundarias).

#### **Análisis Particular del Sistema de Actividad (x24).**

En la Figura 10 se exhiben las relaciones entre los diversos códigos, sin embargo, a diferencia del gráfico anterior que mostraba las relaciones de las categorías, en este dendograma se pueden apreciar múltiples relaciones, las cuales no son homogéneas en todos los casos, pues hay distintos niveles de vinculación en comparación con el análisis anterior. Es por ello que, además de los dos niveles de relación descritos anteriormente, se agregará un tercer nivel denominado conjuntos por código de color, los cuales están definidos por la agrupación que se muestra en el dendograma por el color con el que se distingue cada variable. En cuanto este tipo de agrupaciones, puede haber conjuntos de más de diez códigos (como en el caso del conjunto rojo), como aquellos que tienen sólo una variable (como sucede con el conjunto rosa).

Figura 10. Dendograma que muestra las relaciones entre códigos.



### **Relaciones Primarias.**

Las relaciones primarias que se pueden apreciar en la Figura 10 son las siguientes:

#### *Actividad Aprendiz-Actividad Tutorial.*

Por una parte, la Actividad Aprendiz es definida desde el sistema de categorías como aquella expresión discursiva en la que se solicita ayuda respecto a las herramientas que median la actividad o promueven la comprensión del objeto. Por otro lado, la Actividad Tutorial queda definida como aquella comunicación en la que un participante orienta en la comprensión de algún concepto, buscando el entendimiento del mismo. Otra característica de la Actividad Tutorial es que los participantes comparten información imprescindible sobre el uso o comprensión de las herramientas que median la actividad académica.

La relación de estas dos variables no solamente es evidente en el sentido empírico sino también en la dimensión teórica en la que se fundamenta, dado que en el contexto educativo universitario la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje cambia radicalmente debido a que la figura docente no queda cubierta

únicamente por el profesor, sino que es subsidiada también por el alumno con mayor pericia en algún ámbito en particular, lo cual modifica cualitativamente las interacciones dentro y fuera del aula que promueven el aprendizaje.

*“Hola companer@s, linda tarde! **Alguien de por aquí podría orientarme acerca de que tests puedo utilizar para conocer el nivel evolutivo real y el nivel de desarrollo potencial de un niño de 10 años... Haré un experimento sobre la Z.D.P.... De antemano.. muchas gracias!!! saludos :)”***

*“Hola ZA\*, si mal no recuerdo se utilizan las llamadas "evaluaciones dinámicas". El semestre pasado hicimos un trabajo final de educación donde hablábamos de eso, **hay un libro en los libros de google que habla al respecto. Este es un ejemplo que me pasó el tutor donde se habla de la ZDP** <https://www.youtube.com/watch?v=adOtlNZ7Wng> Saludos!” (Caso #109).*

### *Cognición Referida al Objeto-Emociones Orientadas al Sujeto.*

Esta segunda relación primaria está compuesta por dos códigos que forman parte de la categoría individuo dentro del sistema categórico. La Cognición Referida al Objeto se define como las expresiones discursivas en las que se desencadena, se explora, integra o resuelve alguna cuestión en relación al objeto comunitario. Mientras que la variable de Emociones Orientadas al Sujeto está definida como aquella comunicación abierta que expresa sentimientos o afectos hacia el propio individuo, sin depender del juicio de los demás participantes dentro de la comunidad. Se establece por la expresión literal de afectos y sentimientos, signos de puntuación que denoten contenido emocional, así como emoticones.

La presencia de dicha relación entre estas dos variables apunta a que en el momento de discutir alguna cuestión sobre su formación como psicólogos, los estudiantes también manifiestan las emociones que dichas cuestiones detonan. Por otra parte, dicha relación comprueba que en los procesos educativos, la dimensión cognitiva no es la única que está en juego, sino que ésta va acompañada de las emociones que el sujeto experimenta en dicho proceso. Existen precedentes que reiteran dicha relación entre la actividad cognitiva y la dimensión emocional. Por ejemplo, se propone que las emociones son estructuras de información que poseen actividad cognitiva, lo cual brinda la posibilidad en colaboración con el pensamiento

---

\* Siglas que refieren al nombre de un miembro que por cuestiones éticas permanece anónimo.

de generar reflexiones en relación a un objeto determinado (Jung, 2008; Lang, 1979; Lazarus, 1999, en Escobar, Domínguez y García, 2010).

*“Buen día compañer@s!! Aún no tengo nada en mis módulos ¿algun@ de ustedes está en la misma situación? **Visualizo los módulos pero no hay ni recursos ni actividades**”.*

*“Acabo de colgar y me dijeron que todavía esta semana se estarán haciendo modificaciones tanto de contenidos como de tutores y que comience a preocuparme hasta el fin de semana, de seguir la situación, el Lunes me reciben el reporte...bueno, **ya estoy más tranquila** y con más tiempo extra :D Gracias compañeras!” (Caso #19).*

### *Emociones Orientadas al Grupo-Afiliación al Grupo.*

Las Emociones Orientadas al Grupo se refieren a aquella comunicación abierta que expresa sentimientos o afectos hacia el grupo, sin depender del juicio de los demás participantes dentro de la comunidad y se establece por la expresión literal de afectos y sentimientos, signos de puntuación que denotan contenido emocional, así como emoticones. Mientras que la Afiliación al Grupo se manifiesta en el discurso que genera evidencia de la filiación voluntaria del individuo frente al grupo o el objeto.

A diferencia de los casos anteriores, en esta relación los códigos pertenecen a distintas categorías. Por un lado, el código de Emociones Orientadas al Grupo, está subordinado a la categoría de Individuo, mientras que el código de Afiliación al Grupo forma parte del grupo sobre la Comunidad. A pesar de corresponder a agrupaciones distintas, estas dos variables tienen en común la relación que tiene el sujeto frente al grupo, sin embargo el énfasis que poseen es cualitativamente distinto, ya que por un lado, cuando el miembro expresa emociones orientadas al grupo, éste se sitúa desde la periferia de la comunidad, enfatizando el carácter individual de su posicionamiento en relación al otro. Mientras que al presentarse el código de Afiliación al Grupo, el sujeto se posiciona dentro del grupo menguando el carácter individual de su discurso y enfatizando el dialogo del yo y el otro como uno sólo. La presencia de una relación entre estas dos variables en apariencia antagónicas puede ser resultado de un continuo en donde los sujetos son capaces de cambiar de posición en el mundo simbólico de la comunidad.

*“Y que es la Navidad? No son regalos, ni una cena linda con la familia, ni llenarse de alcohol. La Navidad es ,El Nacimiento del Amor, en el corazón de cada uno, recordar que **somos** parte de algo maravilloso, que somos Amados, que no estamos solos. Que el pasado ya no existe, el futuro menos, **tenemos** el Presente que es el mejor regalo que **podemos** recibir y la elección es nuestra, Amar y ser Felices por lo que **vivimos** en este momento o estar triste por cosas que no existen. A veces se piensa si pudiera empezar de cero.... Pues cada día es una oportunidad para empezar de cero y Hoy más que nunca!!! **Les deseo un Feliz Nacimiento al Amor!!! Amén, vivan felices, por lo que son Ahora. Los Quiero Mucho!!! Besos y abrazos para Todos!!!! :\* :\* :\*”** (Caso #304).*

#### *Actividad Individual de Interés Colectivo-Referencia No Explícita al Objeto.*

Estas dos variables corresponden a categorías distintas por un lado la Actividad Individual de Interés Colectivo forma parte del grupo División de Tareas y se refiere a actividades que no son realizadas en colectividad, pero que involucran el beneficio de ésta. Por otra parte la Referencia no Explícita al Objeto se ubica dentro de la categoría Trabajo con el Objeto y se refiere al objeto sin proporcionar fundamento o contexto dentro del hilo conversacional.

Como se puede apreciar en la Figura 10 esta relación es la que se presenta con mayor puntuación en el índice de Jaccard debido a que durante la codificación se observó que, cada vez que se presenta una Referencia no Explícita al Objeto, se presenta también una Actividad Individual de Interés Colectivo. Esta co-ocurrencia se debe a que ambas variables refieren a la misma acción dentro de los grupos de Facebook, pues tanto una como otra se manifiestan por medio de la invitación a eventos académicos que promueven su preparación como psicólogos, sin embargo la diferencia teórica entre estos dos códigos estriba en el carácter interpretativo que se le da a este tipo de acciones.

*“Compañeros les comparto esta convocatoria. Feliz día!” (Convocatoria de Becas); (Caso #324).*

#### *Cognición No Referida al Objeto-Intercambio Social No Temático.*

La siguiente relación primaria está conformada por el código de Cognición no Referida al Objeto e Intercambios Social no Temático. El primero de ellos corresponde al conglomerado de Individuo y es definido como aquellas expresiones discursivas en las que se desencadena, se explora, integra o resuelve alguna cuestión que no mantiene relación al objeto comunitario. El Intercambio Social no Temático forma parte de la categoría Comunidad y es concebida como el intercambio

de información fuera de contexto del objeto que fomenta la cohesión como grupo e interacción entre participantes por medio de la proyección de los dialogantes como persona, ya sea referidos a sus características o sus intereses personales, que no necesariamente es afectivo.

En un sentido teórico estas dos variables poseen en común algunas características que podrían explicar la co-ocurrencia presente dentro del sistema de actividad en cuestión. Por un lado, ambos códigos comparten el rasgo de tratarse de discursos que expresan en su contenido cuestiones que no tienen que ver con su formación como psicólogos profesionales. Por otra parte, en estas dos variables el sujeto es proyectado hacia el otro en calidad de sujeto individual.

No obstante, existen atributos que las diferencian entre sí. En el caso del Intercambio Social No Temático se caracteriza por promover la cohesión del grupo por medio de recursos discursivos que lubrican las relaciones entre los miembros de la comunidad y aliviando las tensiones subyacentes a la actividad. En la Cognición No Referida al Objeto, este fenómeno no tiene lugar pues hace énfasis a cuestiones reflexivas.

Dentro del sistema de actividad, la co-ocurrencia entre ambas dimensiones se establece siguiendo un patrón, como primera entrada desencadenante alguno de los miembros publica algún mensaje con contenido ameno, provocativo y ajeno al objeto de la actividad, el cual es atendido por la comunidad respondiendo a la entrada a través de discursos que evidencian el trabajo cognitivo (en la mayoría de las veces de carácter exploratorio) que se realiza con dicho Intercambio Social No Temático.

***“Los que tenga ojos que vean y los que tengan oídos escuchen.”***

*“Así sea!!! :D <3”*

***“y los que tengan boca que hablen....no, mejor que piensen antes de hablar jojojo :D”***

*“Asi asegurese de tener conectado el cerebro antes de hablar. ja ja ja”*

***“Me encantó!! Sustancialmente diferente al dicho “te lo digo mi hija para que escuche mi nuera” o algo así jajajajaaj bon día!!!!”***

***“Te lo digo chana para que entienda Juana”***

*(Caso #373).*

*Cohesión de Grupo Referida al Objeto-División de Tareas Autoasignación.*

La Cohesión de Grupo Referida al Objeto es una variable que pertenece a la categoría de la comunidad que refiere a aquel discurso que manifiesta la adhesión a la comunidad, fomentando la interacción entre sus participantes referidas al trabajo con el objeto. Por su lado, la División de Tareas, Auto Asignación es un código agrupado dentro de la División de tareas por lo que su interpretación queda circunscrita a que un participante se asigne por él mismo una actividad a realizar, ya sea de forma explícita o de manera implícita.

A pesar que en la teoría estas variables parecen distantes, en la praxis acontece un fenómeno interesante acerca de estas dos aristas. En la mayoría de las ocasiones en que se presenta dicha co-ocurrencia, la Cohesión de Grupo Referida al Objeto aparece en primer lugar y le prosigue la División de Tareas, Auto Asignación. La razón responsable de esta relación estriba en el hecho de que cuando las acciones están orientadas a fomentar la cohesión del grupo en referencia a su formación como psicólogos, los demás miembros reaccionan proactivamente proponiéndose para realizar actividades que sigan promoviendo dicha cohesión.

*“Hola a todos: Como parte de la proactividad entre compañeros, **una compañera inició un directorio** en línea para los estudiantes de 5° semestre en adelante **para generar redes de apoyo**, si gustan ingresar sus datos, el archivo lo encontrarán en esta liga :) (Titulo del Link) Directorio colegas Psicología SUAYED”*

*“Es un directorio de alumnos? Apoyo de qué tipo? Con dudas sobre módulos, temas y actividades?”*

*“:o EGS\* anticipando el delirio de persecución :3 jejejeje”*

*“Jajajaja preguntaba para saber si mis datos son útiles e ingresarlos :P”*

*“Y porqué de 5 semestre para adelante ./ Perdón, pero algo que no he podido controlar es andar preguntando todo!!! ;) Ingresaré mis datos, ojalá hubiera habido una red así cuando iba comenzando en la carrera :D”*

*“Eso es cierto EGS\*, ojalá terminemos pronto con el egocentrismo, ya que recuerdo que yo preguntaba a l@s compañer@s y tajantemente me decían "no sé". Por eso cuando ando por estos lares siempre trato de colaborar y contestar por mensajes muchas dudas :D”*

---

\* Siglas que refieren al nombre de un miembro que por cuestiones éticas permanece anónimo.

*“Hola chicas, EGS’ ... como todo, habrá los que solo observan y los muy participativos.”*

*“Adelante con la iniciativa!!! pienso no nos cuesta nada aportar experiencias y conocimiento :) **en lo que se pueda soy libro abierto!!**”*

*“Yo soy libro envidioso! Jajajajaja, no es cierto, **también me anoto.** :)”*

*“jajajaja hay EGS’ jajajaja que barbara!!!! Jajajajaja”*

*“**Ya me anoté desde hace tiempo....**”*

*(Caso #15).*

### *Actividad Colectiva en Colaboración-Directividad del Proceso.*

Estas dos variables además de estar cercanas empíricamente tal y como lo muestran los datos, también se mantienen contiguas en lo que respecta a la teoría, dado que las dos se aglomeran dentro de la categoría División de Tareas. La Actividad Colectiva en Colaboración está conformada por actividades que implican la cohesión social y la organización del trabajo grupal en relación a su objeto. En ella, se hace mención a una tarea general que implica los esfuerzos de varios de los participantes. En el caso de la variable Directividad del Proceso se refiere a la función de dirección de un participante sobre la actividad, ya sea por medio de una guía instruccional o usando la instrucción directa.

Dicha relación apunta hacia la manera en la que la actividad que se realiza en conjunto es llevada a cabo. Una de las características de la actividad colectiva radica en la existencia de múltiples tensiones causadas por la multivocidad del sistema de actividad, lo cual podría resultar contraproducente para el sistema de actividad incitando a su posible colapso. Una manera en la que los sistemas de actividad lidian con esta cuestión es a través de la función directiva que un participante puede tener sobre la actividad, lo cual se llama dentro del sistema categórico como Directividad del Proceso.

*“Hola chicas y chicos de titulación, hoy se publicarán las listas de tutores (**ojo, estemos al pendiente**) y **si sabemos algo, nos avisamos.** De acuerdo a los informes que tenemos, cada sinodal debió elegir temas para desarrollar, de tal manera que si tenemos pensado elegir un tema en específico, **es importante contemplar a tutor con el tema.** Desafortunadamente, todo lo que les digo se pueden considerar leyendas urbanas, pues nada es seguro, hasta que nos informen fehacientemente del proceso. Así que, respirar profundo y a seguir adelante. :P” (Caso #20).*

### *Herramienta Instrumental-Herramienta Empírica.*

Al igual que en el caso anterior, estos códigos también pertenecen al mismo grupo denominado Referencia a las Herramientas. Por una parte, la Herramienta Instrumental está definida como aquella expresión inmediata resultado del uso de las herramientas, sin embargo, para los jueces la definición resultaba ambigua en comparación justamente con la Herramienta Empírica, por lo que se llegó al acuerdo de acotarla a aquellas expresiones en las que se comparte una herramienta que media su actividad como estudiantes, pero que al mismo tiempo haya sido transformada por la experiencia del sujeto.

Siguiendo esta tesitura, la Herramienta Empírica se refiere a aquella expresión conceptual que refiere al resultado de la experiencia directa con la herramienta. Por lo que la diferencia estriba a la manera en la que es referida una herramienta que ha pasado por la experiencia del sujeto, pues en el caso de la Herramienta Instrumental, ésta se comparte en términos “concretos” (por ejemplo, compartir un ensayo un libro que ha sido digitalizado por un participante en particular); mientras que en la Herramienta empírica el sujeto expresa su experiencia pasada resultado del uso de ésta (por ejemplo, un participante expresando su disgusto con el hecho de que la plataforma esté inhabilitada). La relación entre estas dos variables se debe a que, la presencia de Herramientas Instrumentales dentro de los hilos conversacionales, estimula la participación de los miembros del grupo comentando su experiencia resultante de la acción llevada a cabo por otro sujeto o por sí mismo (Herramienta Empírica).

*“Compañeros, aquí les va el capítulo del conductismo (aprendizaje) pero en una versión más bonita y se puede hacer búsqueda en el pdf ;)”*

**(Archivo adjunto)**

*“gracias por subir la lectura!!!”*

***“Me acabo de dar cuenta que al cortar el pdf para obtener solo este capítulo (bajé el libro completo) no deja buscar palabras clave :( Pero bueno, al menos las letras son más claras y me parece que el contenido está un poco más digerible; esta es la edición 12 y el que nos entregaron es la 10. Incluso eliminaron un ejemplo que fue el que me alborotó las dudas jejeje. Ya decía yo que estaba muy extraño :P”***

***“Gracias me sirvió mucho”***

*(Caso #100).*

### ***Relaciones Secundarias.***

Dichas relaciones secundarias son las siguientes:

#### ***Cognición Referida al Objeto-Emociones Orientadas al Sujeto-Emociones Orientadas a Otro Individuo.***

Para poder entablar el vínculo entre estas tres variables, es importante tener presente la esencia subyacente de cada variable. Como se había mencionado, la Cognición Referida al Objeto, se refiere a aquellas expresiones discursivas en las que se desencadena, explora, integra o resuelve alguna cuestión sobre el objeto del sistema. Por otra parte, las Emociones Orientadas al Sujeto quedan acotadas por aquellas manifestaciones en las que el individuo expresa emociones o afectos hacia sí mismo, mientras que las Emociones Orientadas a Otro Individuo se refieren a las expresiones de afecto o sentimientos que expresa un sujeto a un coetáneo.

De esta manera, la reciprocidad existente entre estas tres variables apunta hacia el mismo sentido en el que se señalaba anteriormente cuando se explicaba la relación primaria entre la Cognición Referida al Objeto y las Emociones Orientadas al Sujeto y se argumentaba la vinculación indisoluble de la actividad cognitiva y emocional dentro de los procesos educativos.

Esta relación secundaria agrega una capa más a la explicada anteriormente: cuando los miembros de los grupos sobre SUAyED Psicología discuten sobre tópicos relacionados con su formación como psicólogos, ya sea manifestando la presencia de tensiones o resoluciones pertinentes a éstas, también utilizan enunciados con los que denotan y enfatizan, por un lado los estados anímicos experimentados en su proceso formativo, como los lazos afectivos que se van tejiendo como resultado del objeto en común entre los miembros.

***“Alguien sabe si mañana están disponibles los teléfonos de SUAyED?, quiero hablar a Asuntos estudiantiles para solucionar un problema con SICE”***

***“Hola! Creo que no eres el único que tiene problemas con el SICE, yo envíe un correo ayer por la noche, no creo que trabajen el fin de semana”***

***“Sera el lunes!”***

***“:”(“***

*“Hola GGC\* me pasas el correo o numero de asuntos estudiantiles ya que inscribi mis extras pero aparecen otros tutores que no solicite”*

*“A todos nos pasó eso creo :p” (Caso #172).*

### *Actividad Individual de Interés Colectivo-Referencia no Explícita al Objeto-Asimilación de Reglas.*

Recapitulando, la Actividad Individual de Interés Colectivo es entendida como aquella actividad realizada por el individuo pero que involucra el beneficio de la comunidad. En cuanto a la Referencia no Explícita al Objeto, se concibe como aquellas expresiones que se relacionan con implícitamente al objeto del sistema de actividad. A lo anterior, se añade la variable de Asimilación de Reglas, en donde el individuo manifiesta la aprobación e influencia de las normas que orientas su comportamiento.

Dentro de los hilos conversacionales, los individuos realizan publicaciones en las que convocan a la comunidad a formar parte de actividades que promuevan de manera extracurricular su formación como psicólogos, ya sea asistiendo a conferencias, coloquios, encuentros estudiantiles, etcétera. Este tipo de publicaciones que suscitan implícitamente la formación como psicólogos (Referencia no Explícita al Objeto) son realizadas de manera individual, pero incitando (deliberada o no deliberadamente) el beneficio del resto de la comunidad (Actividad Individual de Interés Colectivo).

Lo anteriormente señalado termina detonando expresiones que denotan las pautas normativas (Asimilación de Normas) a las que están sujetos este tipo de eventos académicos, como por ejemplo, los requisitos de ingreso, las fechas en las que se llevarán a cabo, etc., sin embargo estas últimas expresiones llegan a ocurrir ocasionalmente, lo cual se ve claramente a través del valor de coeficiente de Jaccard destinado para esta relación secundaria.

*“Amadxs!! En este calendario se indica en que lugar (SICE, SIAE, PLATAFORMA) se realizará cada tramite y sus respectivas fechas. Saludos y abrazos!!”*

*(calendario escolar)*

---

\* Siglas que refieren al nombre de un miembro que por cuestiones éticas permanece anónimo.

***“Y supongo que para la reinscripción hay que conectarnos a través de SICE a la hora que nos indicaron en la cita personalizada. O hay que ir personalmente?”***

*“SICE hora y fecha de la cita personalizada :)”*

*“yyy ya entraron a la plataforma??? yo aun no puedo...”*

***“los que no tenemos extras aun no podemos” (Caso # 313).***

***Cohesión de Grupo Referida al Objeto-División de Tareas, Auto Asignación-Motivación.***

En esta última relación secundaria nuevamente es oportuno señalar la concepción de cada una de las variables que componen esta triada. La Cohesión de Grupo Referida al Objeto se refiere a aquellos enunciados que explicitan la afiliación a la comunidad, fomentando la interacción entre los participantes refiriéndose al objeto. Por otra parte, la División de Tareas, Auto Asignación se define por la asignación que realiza el sujeto a sí mismo para realizar una actividad. Y por último, la Motivación se manifiesta a través de expresiones sociales que promueven la actividad del individuo frente a la actividad del grupo.

Como primer punto que es importante resaltar es que, de esta triada, dos códigos pertenecen al mismo conjunto categórico: la Cohesión de Grupo Referida al Objeto y la Motivación, las cuales pertenecen a la categoría de la Comunidad. Podría esperarse que al formar parte del mismo conglomerado, ambas variables se encuentren más cercanas entre sí, no obstante, esto no ocurre así en los datos, pues la Cohesión de Grupo Referida al Objeto se encuentra más próxima a la División de Tareas, Auto Asignación, que las dos que pertenecen a la misma categoría.

El común denominador subyacente a esta relación secundaria, consiste en que estos tres elementos conforman la fórmula funcional para llevar a cabo acciones que promueven la consumación del objeto del sistema de actividad. En otras palabras, la presencia de un objeto en común que en este caso consiste en que la mayoría de los sujetos buscan convertirse en psicólogos profesionales fomenta el surgimiento de un sentimiento de afiliación al grupo y promueve la motivación del sujeto; esta combinación resulta favorable cuando se presentan tensiones con las que la comunidad tiene que lidiar, pues agiliza su resolución a través de la autoasignación de acciones para dar respuesta a dicho conflicto.

*“Buenas tardes compañeros, mi compañera IFV\* y yo, necesitamos **contactar a compañeros** que este en noveno semestre y que tengan como campo de profundización organizacional, educativa, NEE y clínica GRACIAS”*

*“**disponible por si gustan.**”*

*“Hola YW\* muchas gracias por tu apoyo **te mando inbox**”*

*“**presente!!!**”*

*“Hola LGR\* gracias!!! **te mando mensajito**”*

*“**Pero por su puesto que yoooo!!!**”*

*“Gracias chicos ZPC\* y PM\* sabia que nos apoyarían”*

*“No pues con amenazas quien no... jajajajajajaja... no es cierto, con mucho gusto :p”*

*“jajaja ya ves PM\*”*

*“**Éxito amigas!**”*

*“Si les soy de utilidad aunque sea de salud **cuenten conmigo!**”*

*“Y de salud no? Jejej”*

*“Si E\* (de cajon) , salud es el primerito jeje solo que a los compañeros de otros campos de profundización no tenemos manera de localizarlos por eso lo hicimos por este medio.”*

*“Ahhhh!! Jajja **tengo ganas de participar** jejee abrazooooo”*

*“Ah ok! **Yo también quiero apoyarlas!!**”*

*“Gracias MS\* y LPS\*!!! ya las estaremos molestando mas adelantito :)”*

*“Ok, **aca andestamos a tus órdenes**”*

*“Gracias O\* :D”*

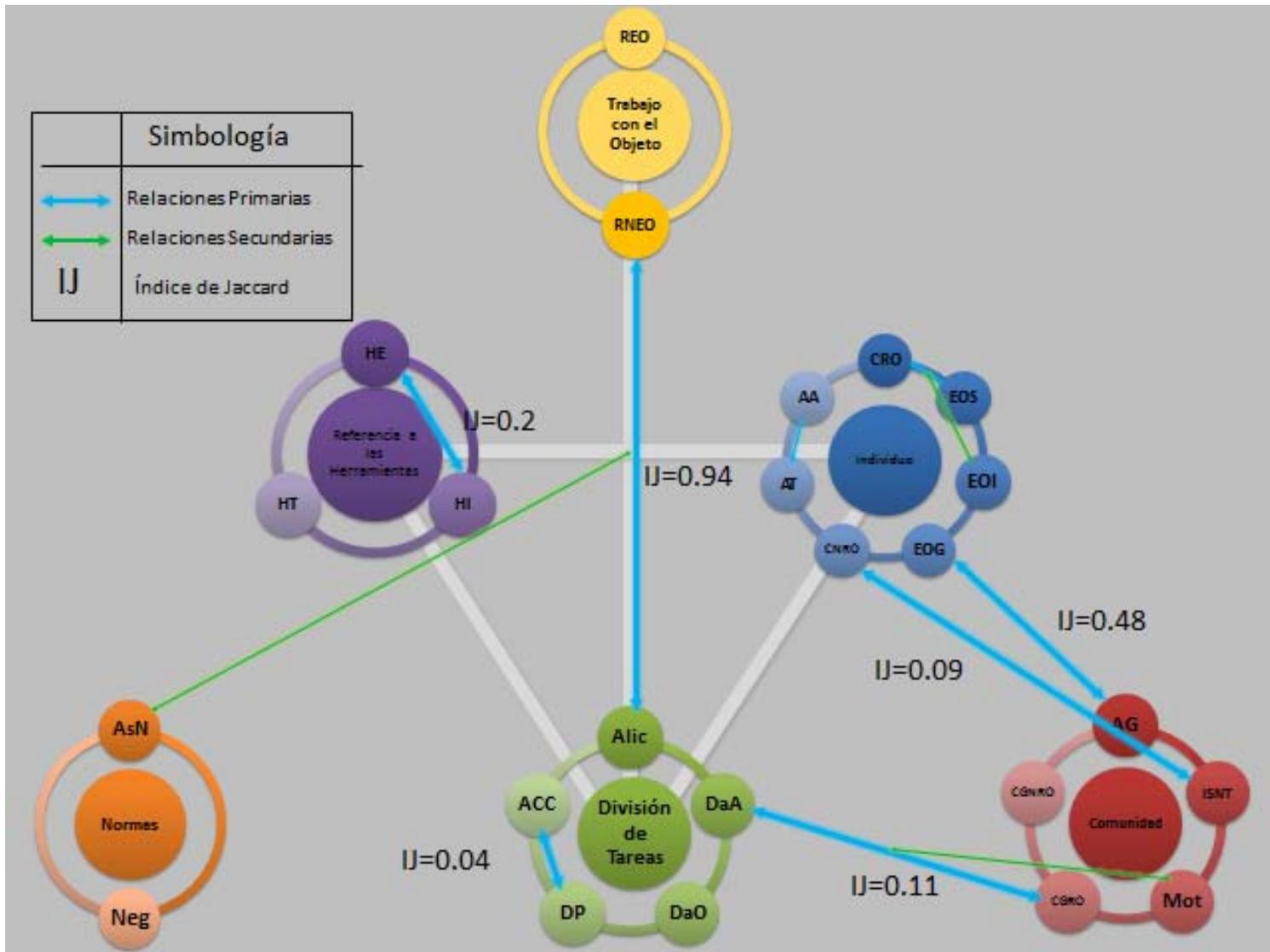
*“Yo estoy en Clínica. **A sus órdenes compañeras :D**”*

*(Caso #27).*

---

\* Siglas que refieren al nombre de un miembro que por cuestiones éticas permanece anónimo.

Figura 11. Relaciones Primarias y Secundarias a nivel código.



Al igual que en el Análisis General del Sistema de Actividad, la Figura 11 representa las relaciones primarias y secundarias entabladas entre los códigos del sistema categórico organizadas en una representación clásica de un sistema de actividad. De manera general, cada anillo contiene en el centro el nombre de la categoría a la que se hace alusión; mientras que en la periferia se sitúan cada uno de los códigos que componen determinada dimensión. Cada conjunto se encuentra unido con el resto a través de tres conectores posibles: 1) las líneas grises que representan las relaciones teóricas; 2) las flechas azules que hacen alusión a las relaciones primarias empíricas y; 3) las flechas verdes que refieren a las relaciones secundarias descritas recientemente.

### ***Conjuntos por color.***

Como se había mencionado, para el último nivel de relación se tomarán en cuenta las agrupaciones dadas en la Figura 10 por el código de color con el que se representan. Es importante enfatizar que entre los conjuntos formados y las relaciones secundarias, existen otro tipo de relaciones que se formaron entre cuatro o más variables, sin embargo, estas relaciones no se explicitan en un nivel distinto dado que los índices de similaridad están por debajo del 0.2. Esto no significa que en el análisis no se tomen en cuenta, pues estas relaciones se retomarán a continuación en los conjuntos.

Ahora bien, al construir el dendograma el codificador tiene la opción de determinar el número de conjuntos en los que se agruparán las variables. En este caso se decidió agruparlas en seis conjuntos para poder hacer una comparación uno a uno con el número de categorías que, desde lo teórico, permiten el agrupamiento de los códigos.

### ***Conjunto Rojo.***

Este conjunto es el más grande de los seis, en él se agrupan 13 de los 25 códigos, por lo que representa más de la mitad de las variables que componen el sistema categórico utilizado aquí. Dentro de esta agrupación se encuentran diferentes relaciones primarias descritas anteriormente, como por ejemplo Actividad Aprendiz-Actividad Tutorial, Cognición Referida al Objeto-Emociones Orientadas al

Sujeto, Emociones Orientadas al Grupo-Afiliación al Grupo, Referencia no Explícita al Objeto-Actividad Individual de Interés Colectivo y Cognición no Referida al Objeto-Intercambio Social no Temático.

Además de ello, en dicho conjunto también se encuentran algunas relaciones secundarias como Cognición Referida al Objeto-Emociones Orientadas al Sujeto-Emociones Orientadas a Otro Individuo y Referencia no Explícita al Objeto-Actividad Individual de Interés Colectivo-Asimilación de Normas. Por otra, parte, la Herramienta Empírica es el elemento del sistema de actividad con menor relación con las demás variables, pues es el único que no figura ni en una relación primaria ni en una secundaria. Esto se debe a que, como se mostró en el Análisis del Sistema de Actividad por categorías, las Reglas y Normas son la variable más alejada (en cuanto al índice de similaridad) del sujeto, y como se aprecia en la Figura 10 la mayoría de los elementos del conjunto rojo son pertenecientes a la categoría del Individuo.

Retomando lo dicho últimamente, este conglomerado formado a partir de los datos, es el más cercano a la categoría teórica del Individuo, pues éste alberga el total de los códigos que componen esta dimensión, agregando además componentes de las otras dimensiones del sistema de actividad como la Comunidad, la División de Tareas, la Referencia a las Herramientas, el Trabajo con el Objeto y las Reglas o Normas.

#### *Conjunto Azul.*

El conjunto azul está conformado por 5 códigos, de los cuales, los componentes más cercanos entre sí son la Cohesión de Grupo Referida al Objeto y la División de Tareas, Auto Asignación, por lo tanto estas dos forman la única relación primaria dentro de este conjunto, así mismo dicha relación es el núcleo del conglomerado azul debido a que, a partir de ella, los demás componentes del conjunto se agrupan en distintos niveles: después de la relación primaria entablada por estas dos variables, se añade la motivación como segundo nivel (relación secundaria), posteriormente, la División de Tareas, Asignación por Otro, como tercer nivel y por último la Negociación de Normas como cuarto nivel.

La explicación de la naturaleza de este conglomerado gira en torno a lo que se discutió previamente sobre la relación secundaria de Cohesión de Grupo Referida al Objeto-División de Tareas, Auto Asignación-Motivación, dado que la esencia de este conjunto radica en dicha relación, por lo que su existencia se debe a que la presencia del sentimiento de afiliación al grupo y la motivación son elementos imprescindibles en la resolución de las tensiones a través de la división de tareas que promuevan su resolución, en ocasiones a través de la autoasignación y en otras por medio de la asignación a un tercero, toda esta dinámica expansiva concluye algunas veces en la renegociación de la división de tareas con el fin de integrar las nuevas prácticas generadas por el aprendizaje del sistema de actividad.

*Conjunto Verde Oscuro.*

Este tercer conjunto se encuentra conformado por solamente 2 de los códigos del sistema de categorías. Por un lado se tiene a la Actividad Colectiva en Colaboración y por otro a la Directividad del Proceso. Curiosamente, estas dos variables son también una relación primaria, la cual fue descrita en otro apartado. Así mismo, ambos elementos forman parte del mismo grupo categorial (División de Tareas), lo que también puede explicar la existencia de esta relación como resultado de la consistencia teórica y conceptual de ambos códigos.

De esta manera, este conjunto puede corresponder a la categoría recientemente señalada pero, desafortunadamente, la División de Tareas, Auto Asignación, la División de Tareas, Asignación por Otro y la Actividad Individual de Interés Colectivo, se encuentran agrupadas en conjuntos ajenos a éste. Por lo que, a pesar de corresponder dicho conjunto a la categoría División de Tareas, éste no contiene todas los atributos que la definen, por lo tanto el conglomerado Verde Oscuro en esencia se define por la existencia de expresiones dentro de los hilos conversacionales en donde se desencadenan actividades que se realizan en colectividad e implican el beneficio de todos, lo cual requiere de la presencia de una voz que coordine los esfuerzos individuales que actúan sobre dicha actividad en colaboración para cubrir las metas que determinada tarea implica, a través de la Directividad del Proceso.

### *Conjunto Rosa.*

El conjunto identificado por el color rosa en el dendograma, está formado sólo por una variable, la cual es la Cohesión de Grupo no Referida al Objeto y representa el segundo código con menor relación con alguna de los otros, esto significa que dentro del presente análisis la Cohesión de Grupo no Referida al Objeto es la primera vez que figura.

Dicho componente forma parte de la categoría Comunidad y se refiere a aquel discurso que evidencia la adhesión a la comunidad, fomentando la interacción entre sus participantes sin referirse al objeto. Al ser uno de los elementos con menor relación con el sistema categórico, el conjunto formado a partir de los datos queda definido desde la misma concepción del código aquí planteado.

La razón por la que la Cohesión de Grupo no Referida al Objeto aparece aislada, estriba en que la esencia o concepción de ésta resulta ser divergente en comparación con la finalidad que tienen los grupos de Facebook sobre SUAYED Psicología, pues éstos al ser extensiones de los espacios en donde la actividad académica se gesta, la posibilidad de promover la cohesión del grupo a través de hitos desligados a su formación profesional se ve limitada y por tanto, cada vez que aparecen expresiones de este tipo su capacidad de convocatoria es débil y descartado con rapidez.

### *Conjunto Verde Claro.*

Este conjunto contiene dos códigos, los cuales son la Herramienta Instrumental y la Herramienta Teórica, al igual que como sucedió en el conglomerado verde oscuro, los elementos señalados forman parte de la misma categoría de Referencia a las Herramientas. La única variable que no aparece aquí es la Herramienta Empírica que, de acuerdo con los datos, guarda mayor relación con los códigos del conjunto rojo.

Además de ello, la Herramienta Instrumental y la Herramienta Teórica forman también una relación primaria que ya había sido expuesta. Es por eso que este conjunto está destinado al hecho de que los miembros comparten resultantes de las acciones que llevan a cabo que promueven su formación profesional, tales como un

ensayo, un libro que ellos mismos digitalizaron, etc. Esto incita a los demás miembros de la comunidad a hacer comparaciones del trabajo de sus coetáneos con diferentes aproximaciones teóricas.

#### *Conjunto Café.*

El último grupo corresponde a la agrupación de color café. Este conjunto está formado sólo por la Referencia Explícita al Objeto que, de acuerdo con los datos, es quien posee menor relación con los demás nodos del sistema de categorías. Esta variable pertenece a la categoría Trabajo con el Objeto y se refiere a la disposición de la información que indica no sólo conceptos relacionados al objeto, si no se fundamenta o proporciona algún contexto que evite la ambigüedad del mismo.

Además de ser la variable con menor índice de similaridad con alguna de las otras también es la que, como se mencionó los resultados descriptivos, obtuvo menor número de ocurrencias en los casos observados. La razón por la que la Referencia Explícita al Objeto se presenta de esta manera se debe a que, la mayoría de los miembros que participan activamente dentro de los grupos de Facebook, conocen claramente los fines para los que fueron creados, lo que minimiza la ambigüedad dentro de la comunidad sobre los tópicos de interés para estos escenarios.

### **La identidad del Sistema de Actividad**

Ahora que se ha llevado a cabo el análisis descriptivo y el Análisis del Sistema de Actividad, se vuelve imprescindible retomar el objeto de interés central para la presente investigación: la identidad.

Dentro de las propuestas que se fueron bosquejando anteriormente, la identidad es un elemento dentro del sistema de actividad que precisa sus propias cualidades y características, definiendo la manera en la que los componentes del sistema de actividad se vinculan entre sí, por tanto, como bien señalaba Engeström (1987) la identidad está determinada por las características del objeto, por lo que si se quiere dar cuenta de ésta es importante observar los cambios cualitativos por los

que atraviesa como resultado de las tensiones y contradicciones continuamente presentes en los sistemas de actividad.

Cabe señalar, que el sistema categórico utilizado para la clasificación de la actividad en los grupos de Facebook incluía una variable denominada identidad, para referirse a aquel discurso que genera filiación voluntaria del individuo frente al grupo o el objeto. Si bien, esta definición propia del sistema categórico, es reflejo de la concepción que se plantea aquí, ésta sólo describe una dimensión de lo que representa la concepción de identidad que aquí se plantea.

De esta manera, el código sobre identidad del sistema de categorías refleja la manera en la que este fenómeno configura la relación entre comunidad y sujeto, más no la concepción global de la identidad inherente al sistema de actividad, por lo que se optó por modificar el nombre a Afiliación al Grupo. Es por eso que, para dar cuenta de la concepción sobre identidad que se propone en la presente investigación, es importante observar aquellas aristas en donde el objeto del sistema de actividad se vuelve evidente dentro de las variables utilizadas para la clasificación de la unidad de análisis.

Haciendo uso de una metáfora, la identidad representa aquel recipiente o estructura sobre la cual se vierten diferentes contenidos propios del sistema de actividad, los cuales se relacionan entre sí generando una infinidad de posibles atributos que subyacen al sistema de actividad. De esta manera, para generar una comprensión pertinente de la identidad se requieren de dos cuestiones: por un lado, es importante conocer los atributos que la componen (contenido) y por otro, es importante comprender la manera en la que se configura la identidad (el recipiente).

### **Elementos Identitarios.**

Como primer punto a señalar se abordará el contenido al que se hace referencia, para llevar esto a cabo se invita al lector a volver a revisar las figuras presentadas en el apartado de análisis descriptivos, pues es en estos en donde se aprecia con mayor claridad los elementos que predominan en el sistema de actividad.

Como primera evidencia sobre lo que se acaba de hacer mención, es importante voltear nuevamente los ojos hacia la Figura 7; la razón de ello estriba en el hecho de que en esta gráfica se aprecian todos los elementos que forman parte del sistema. Al ser así es posible visualizar también aquellas dimensiones en las que se puede observar la cristalización de la identidad.

Como se mencionó, la identidad está determinada por las características del objeto, de esta manera, la identidad está presente en cada una de las variables que componen el sistema categórico, pues cada una de ellas hacen alusión a diferentes maneras con las que se trabaja el objeto del sistema de actividad, por ejemplo, si se hablara de la predominancia de la Herramienta Teórica como elemento central dentro de las discusiones analizadas, la identidad atribuida a los grupos del SUAyED Psicología en Facebook giraría en torno al uso de este tipo de escenarios para la discusión sobre los tópicos teóricos concernientes a la rama disciplinar subyacente a la actividad del sistema que fomentan justamente el amalgamamiento del sistema de actividad.

Sin embargo, de acuerdo con los datos obtenidos, la identidad no se decanta con mayor contundencia hacia la cuestión de las herramientas, sino que se inclina hacia la dimensión del Individuo y particularmente en la Cognición Referida al Objeto, pues de acuerdo a la Figura 7, esta variable es la que predomina dentro de las clasificaciones llevadas a cabo. La predominancia de esta variable como elemento identitario del sistema de actividad, le da al sistema ciertas peculiaridades que lo definen y distinguen la actividad del sistema. Recapitulando, la Cognición Referida al Objeto hace alusión a aquellas expresiones en las que se desencadena, se explora, integra o resuelve alguna cuestión en relación al objeto del sistema.

Al ser esta dimensión la que tiene mayor presencia, la identidad está delimitada en gran medida por la existencia de conversaciones en las que la actividad se configura de acciones en las que los sujetos se proyectan desde afuera de la comunidad con el fin de manifestar cuestiones sobre su formación profesional como psicólogos. Esto significa que, si bien la identidad del sistema de actividad gira en torno a la figura ideal de ser psicólogos, tiene mayor contundencia aquella

dimensión de la identidad relacionada con el carácter académico y estudiantil de la actividad.

Lo anterior se debe a que las Cogniciones Referidas al Objeto se componen de discursos en los que los participantes inician discusiones relacionadas más con la experiencia académica subyacente al formarse como psicólogos que el mismo hecho de ser un profesional de esta naturaleza. Esto agrega un vector más en el análisis de la identidad del SUAyED, pues no sólo se configura directamente con las cualidades del objeto de un sistema de actividad de psicólogos profesionales, sino que corresponde a las características de un sistema de actividad de corte académico.

De esta forma, la identidad (y el objeto) del SUAyED posee dos dimensiones fundamentales en su constitución, por un lado en el sistema de actividad los sujetos de la comunidad se asumen como estudiantes que participan en la actividad académica con las implicaciones y características que a ella conciernen tales como averiguar fechas de exámenes, preguntar por el funcionamiento de la plataforma, solicitar algún libro, invitar a la comunidad a eventos estudiantiles, etcétera.

La otra dimensión que configura la identidad estriba en el carácter disciplinar de la actividad, pues como lo plantea el objeto, el sistema tiene como fin último la formación de psicólogos profesionales, este factor atribuye que en las discusiones que se encuentran dentro de los grupos de Facebook, los participantes hablen sobre tópicos relacionados con el carácter disciplinar de la actividad, por ejemplo discutiendo sobre las diferentes escuelas de la psicología, hablando sobre técnicas terapéuticas, etc. Sin embargo, este vector se presentó en menor medida en comparación con las discusiones referidas al carácter académico.

Otra de las implicaciones de la predominancia de las variables correspondientes del Individuo en el sistema de actividad, se refiere a la manera en la que los participantes se proyectan frente a la comunidad, pues al ocurrir con mayor contundencia las variables relacionadas al individuo, los participantes se proyecta desde afuera de la comunidad, lo que atomiza el sistema de actividad, disgregando el sistema en pequeños elementos que no se deben al grupo sino a sí mismos.

Esto parecería preocupante a primera vista, pues la individualización de la actividad podría poner en riesgo la adhesión del sistema, sin embargo, la variable que le da sustento al sistema es que, aunque sea de manera individual, los miembros persiguen el mismo fin: convertirse en psicólogos, lo cual representa a grandes rasgos las características de la identidad del sistema.

### **Contradicciones del sistema de actividad.**

Como se señaló anteriormente, la otra cuestión que hay que abordar sobre la identidad corresponde a lo estructural. Esto es posible sólo en vista de las contradicciones por las que atraviesa el sistema de actividad dado que de acuerdo con la CHAT, éstas son concebidas como posibilitadoras de desarrollo y cambio. Por tanto, la manera en la que se ha configurado la identidad a lo largo del tiempo dentro de los grupos de Facebook del SUAyED Psicología es producto de las contradicciones por las que ha atravesado el sistema de actividad.

Para poder entrar de lleno a este análisis, es necesario recordar que las contradicciones son elementos fluctuantes que surgen como resultado de la existencia simultánea de diferentes fases de desarrollo de una sola actividad (en el caso de contradicciones intrasistémicas) que provocan desequilibrios en el sistema. La manera en la que las contradicciones se manifiestan es a través de problemas, rotura, averías y enfrentamientos.

Las contradicciones que se encontraron dentro de la muestra observada corresponden principalmente a las entabladas entre el sujeto con los demás componentes del sistema de actividad. Esto no debería de ser casusa de asombro, pues como bien se mencionó en el apartado anterior, la identidad del sistema de actividad se configura haciendo una diferenciación entre el sujeto y la comunidad.

Al realizar una segunda revisión de la muestra conformada, se pudieron observar las principales contradicciones por las que ha atravesado el sistema. Una de ellas gira en torno a la creación de los grupos de Facebook que, si bien no refiere directamente a la contradicción misma, la creación de grupos permite hacer la inferencia de la contradicción que está detrás de ella.

El surgimiento de grupos en Facebook sobre el SUAyED Psicología, ha sido un evento interesante en la historia de esta Comunidad Virtual de Aprendizaje, dado que se presupondría que la plataforma oficial en donde se desarrolla la actividad del sistema cuenta con los espacios adecuados para las diferentes interacciones que dan forma a la actividad. Sin embargo, el surgimiento de los grupos en Facebook es resultado de una de las contradicciones entre el individuo y las herramientas que median sus acciones, pues no ven en la plataforma las herramientas necesarias para la consecución del objeto, lo cual obliga a la comunidad a buscar nuevos escenarios (herramientas) que les permitan completar la experiencia académica inherente a su formación profesional. Varios de los grupos analizados enfatizan en el papel socializador que tiene el uso de esta herramienta, en ellos se pueden encontrar mensajes como el siguiente:

*“Abrimos este espacio para que haya una comunicación entre tutores y alumnos, para que juntos nos podamos orientar y guiar en este camino a la conclusión de nuestra carrera. En este grupo participaremos tutores y alumnos.” (Grupo: Psicología SuayEd - CAP - Alumnos y tutores).*

Otra de las contradicciones por las que atraviesa el sistema de actividad es aquella que se presenta entre el individuo y la comunidad, puesto que los sujetos se perciben desconectados de la comunidad, la prueba contundente de esta aseveración recae en la resultante de esta contradicción: los miembros del sistema de actividad se conciben a sí mismos como ajenos a la comunidad. Dicha contradicción es resultado de la naturaleza de las interacciones por las que se ven sujetos los participantes, pues éstas se encuentran acotadas al uso de la comunicación textual, por lo que la percepción que tienen los miembros sobre la comunidad se ve atenuada, obligándolos a buscar nuevos medios para fortalecer los lazos de filiación entre el individuo y la comunidad. Este tipo de intencionalidades es explicitado en discursos como el siguiente:

*“hola a todos los compañeros del noveno semestre!!! propongo que tratemos de estar unidos y en contacto para apoyarnos en nuestro último semestre (...)” (Caso #16)*

La siguiente de las contradicciones por las que atraviesa el sistema de actividad se entabla entre el individuo y las normas y reglas. Si bien, el Reglamento del Estatuto del SUAyED contiene las normas oficiales que regulan el

comportamiento de los miembros en relación al objeto de la actividad, existen un sinnúmero de consensos protocolarios que emergen a partir de la actividad desde lo informal pero que poseen la misma importancia para la comunidad. La existencia de estas normas informales genera en los más novatos, ambigüedades sobre la forma de proceder en diferentes etapas del desarrollo de la actividad. Al estar situadas en el ámbito de lo inmediato, las respuestas sobre las formas de proceder se encuentran dentro de los miembros de la comunidad con mayor experiencia y las reglas formales de la institución se vuelven prescindibles, lo que convierte a las normas informales en el centro de la regulación de la actividad.

*“Estimado Universitario: Por este medio te informamos que a partir del ciclo escolar 2014-2015 el programa de becas PRONABES-UNAM cambiará su nombre a MANUTENCIÓN-UNAM. Así mismo hacemos de tu conocimiento que la Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior (CNBES) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) aún no ha autorizado la convocatoria del programa MANUTENCIÓN-UNAM (antes PRONABES-UNAM), debido a que **se debe esperar a que las nuevas reglas de operación se publiquen en el Diario Oficial de la Federación**. Una vez que las reglas de operación sean publicadas y la convocatoria sea autorizada por la CNBES-SEP, inmediatamente se pondrá a disposición de los alumnos, a través de las siguientes páginas de internet; [www.becarios.unam.mx](http://www.becarios.unam.mx) y [www.dgose.unam.mx](http://www.dgose.unam.mx). **Les pedimos no preocuparse ya que la convocatoria si se publicará**, únicamente debemos esperar las autorizaciones correspondientes por parte de la CNBES-SEP.”*

*“Y d igual forma es para renovar beca Ósea tenemos q esperar la convocatoria?”*

*“Tenmos que esperar a que salga en la pagina oficial de la SEP :)”*

*“Efectivamente, debemos esperar, la convocatoria estará oportunamente en las ligas arriba mencionadas :)”*

*“Así es B\*, es para renovación también :)” (Caso #22).*

La última contradicción significativamente presente dentro de la muestra observada, es una de las que con mayor frecuencia se presentan dentro de los hilos conversacionales y se manifiesta por medio del código de Actividad Aprendiz que se refiere a expresiones en las que se solicita ayuda respecto al uso de las herramientas que median la actividad. Por definición, este código permite observar las tensiones inherentes entre el sujeto y las herramientas, pues la falta de dominio sobre ellas dificultan la finalización exitosa de las acciones orientadas al objeto, por

---

\* Siglas que refieren al nombre de un miembro que por cuestiones éticas permanece anónimo.

lo que los miembros utilizan los grupos de Facebook para solicitar a los veteranos de la comunidad información sobre el uso de ellas para aliviar dichas tensiones.

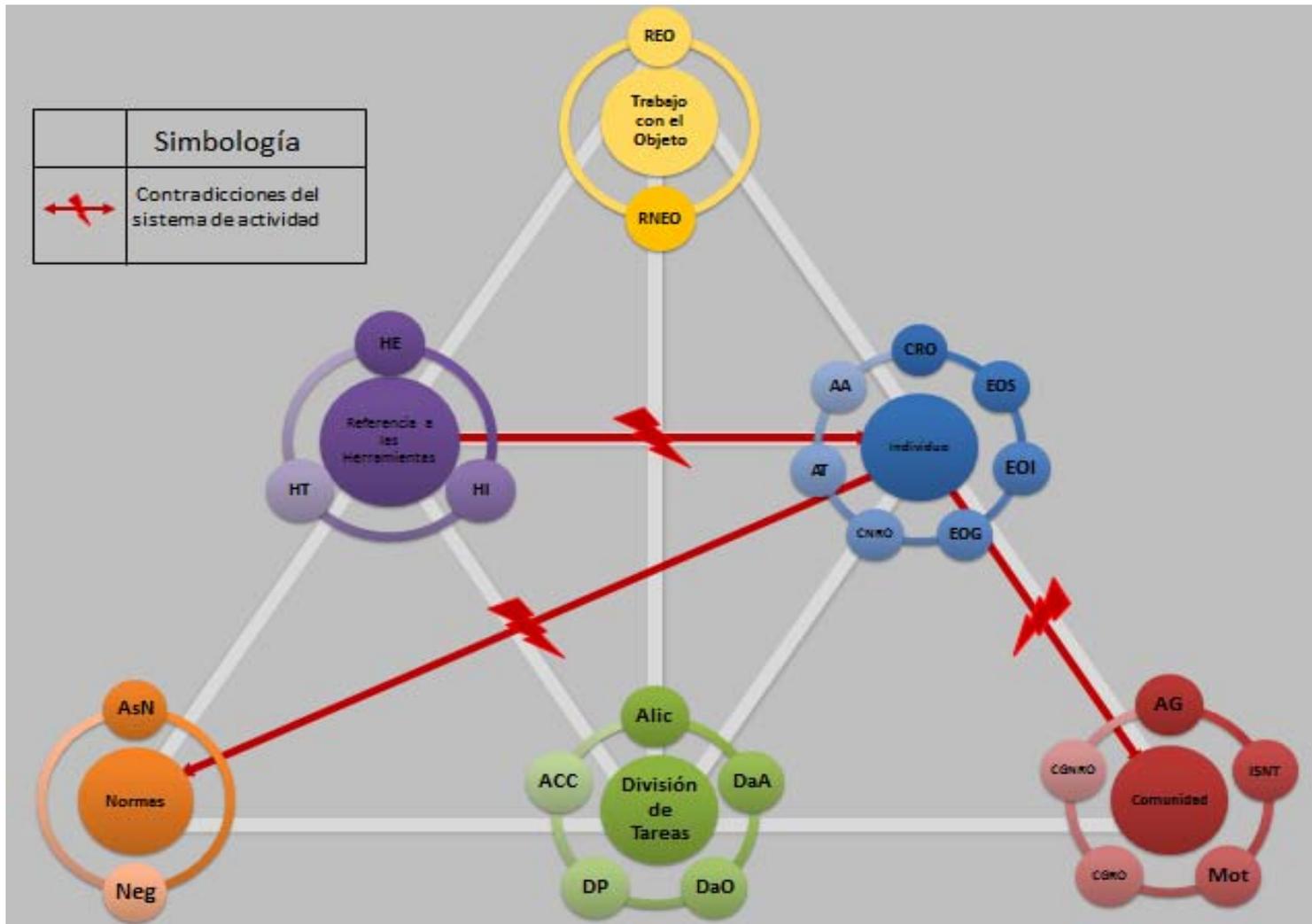
*“Hola companer@s, linda tarde! **Alguien de por aquí podría orientarme acerca de que tests puedo utilizar para conocer el nivel evolutivo real y el nivel de desarrollo potencial de un niño de 10 años...** Haré un experimento sobre la Z.D.P.... De antemano.. muchas gracias!!! saludos :)”*

*“Hola ZA, si mal no recuerdo se utilizan las llamadas "evaluaciones dinámicas". El semestre pasado hicimos un trabajo final de educación donde hablábamos de eso, **hay un libro en los libros de google que habla al respecto. Este es un ejemplo que me pasó el tutor donde se habla de la ZDP** <https://www.youtube.com/watch?v=adOtINZ7Wng> Saludos!” (Caso #109).*

Las últimas dos contradicciones presentadas aquí tiene algo en común: tanto la aclaración de normas o el adiestramiento en el uso de las herramientas, por parte de los miembros con mayor dominio, promueven que las tensiones coyunturales entre el individuo y la comunidad se vean aliviadas al suscitar que las interacciones dentro de los grupos de Facebook sean más horizontales y menos acotadas a ciertos tópicos de discusión.

A manera de cierre de la presente sección, se exhibe en esta visualización (Figura 12) las contradicciones inherentes al sistema de actividad. En ella, se aprecian seis conjuntos de anillos que contienen cada categoría y código con los que se trabajaron en el análisis. Estos se encuentran igualmente unidos inicialmente por vectores grises para referir las relaciones teóricas y, por otra parte, vectores rojizos que representan las contradicciones entre los diversos elementos del sistema de actividad.

Figura 12. Contradicciones inherentes al sistema de actividad.



## Delimitaciones en el sistema categórico

Durante el proceso de codificación, los jueces se encontraron con una serie de límites y ambigüedades teóricas dentro de las categorías, las cuales se fueron solventando en el transcurso de dicho proceso.

Mientras los codificadores clasificaban los hilos conversacionales, ellos fueron recabando en bitácoras las incidencias con las que se enfrentaron. Dichas anotaciones fueron los insumos con los que trabajaron en cada una de las reuniones, con la finalidad de mejorar la calidad de las codificaciones y homogeneizar al máximo las interpretaciones y observaciones.

A continuación, se muestra en la Tabla 10 las especificaciones que fueron realizadas a los códigos con mayor ambigüedad en el sistema categórico.

*Tabla 10. Especificaciones hechas al sistema de categorías.*

Código	Especificaciones prácticas del código
Referencia No Explícita al Objeto (RNEO)	-Cada vez que se presenta RNEO también se presenta Alic.
Emociones Orientadas	-Se Incluyen juicios u opiniones en emociones ya sea EOG EOS o EOI dependiendo del caso. -Todos los emoticones se codifican en EOS siempre y cuando el participante no refiera explícitamente que el emoticón representa la emoción de alguien más. -Cada vez que aparezca "jajaja" es EOS. -Cuando la expresión de emoción carece de contexto o dirección la emoción es propia.
Actividad Tutorial y Actividad Aprendiz	-Tanto la AA como la AT siempre deben estar orientadas a compartir información sobre cómo se usan las herramientas o proporcionar la misma. -Como AA se consideran aquellas preguntas que explícitamente soliciten información sobre el uso de una herramienta o pidan la herramienta misma.
Normas	- Se considera AsN cuando, en la entrada, el sujeto expresa un compromiso con lo institucionalmente planteado o una <b>regulación</b> de la actividad orientada al objeto, por ejemplo: <b>Tenemos que</b> inscribirnos. -Para saber si hay o no norma, es necesario preguntarse ¿Cuál es la norma? -Cada vez que se habla de fechas para la realizar una actividad es AsN.

	-Los desacuerdos con la norma son Neg.
División de Tareas	<p>-DaO refiere a instrucciones implícitas o explícitas dirigidas a otro.</p> <p>-Dp refiere a instrucciones implícitas o explícitas dirigidas al grupo.</p> <p>-DaA refiere a la delegación de tareas impuestas a uno mismo.</p> <p>-Cuando alguien solicita apoyo para la realización de una tarea y alguien ayuda, es DaA.</p> <p>-Cuando alguien solicita apoyo para la realización de una tarea es DaO.</p> <p>-Cuando El participante utiliza frases como: "ayuda por favor" se considera como DaO siempre y cuando lo que solicite esté orientado al objeto.</p>
Intercambio Social No Temático	<p>-ISNT se refiere a chistes y memes y web radio.</p> <p>-Para diferenciar ISNT de CRNO, el ISNT fomenta la cohesión (chistes y bromas) y el CRNO proyecta al sujeto como individuo. Si la publicación no entra en ninguna de las otras categorías es ISNT.</p>
Cogniciones	-Cognición se refiere a la Exploración o aclaración sobre cuestiones ya sea referidas al objeto o no referidas al objeto.
Identidad	-Se considera ID cuando se habla de un "nosotros" no excluyente, colegas o compañeros.
Motivación	-Suerte y/o Éxito es motivación.
Cohesión	-Se considera cohesión cuando se incentiva a continuar la interacción.
Herramienta Teórica	Para que sea HT es imprescindible que el participante refiera explícitamente la finalidad, función o aplicabilidad de la herramienta, como elemento de apoyo es importante autopreguntarse: ¿cuál es la herramienta?

## Contrastación de hipótesis

Ahora bien, es importante retomar cada una de las hipótesis planteadas previamente dentro del método con la finalidad de dar respuesta a las interrogantes expresadas bajo el sustento empírico que los datos pueden proporcionar. En primer lugar es necesario recordar que la hipótesis general sostiene que la identidad de una Comunidad Virtual de Aprendizaje (en este caso el SUAyED) se constituye a partir de las contradicciones y tensiones por las que atraviesa.

Los datos obtenidos constatan que, efectivamente, la identidad se moldea a partir de distintos eventos que comprometen la estabilidad del sistema de actividad. En el particular caso del SUAyED se observan cuatro tipos generales de contradicciones: las primeras de ellas corresponden a la ineficiencia de la plataforma académica para dar solución a las demandas de comunicación que los estudiantes expresan. La segunda corresponde a la tensión existente por la falta de afiliación del individuo a la comunidad. La tercera corresponde a la carente asimilación de las normas por parte de los alumnos y la última responde a la carencia de habilidades en el manejo de los artefactos que median la actividad.

Como bien señala Kuutti (1996, en Yamagata-Lynch, 2010) cada una de estas vicisitudes han sido elementos imprescindibles que juegan un papel central como posibilitadores de cambio y desarrollo del sistema. Es así que la identidad dentro del sistema de actividad tiene características que la distinguen de otros grupos y que definen las relaciones entre los elementos del sistema.

En la segunda hipótesis se plantea que la identidad de la Comunidad Virtual de Aprendizaje corresponde a las cualidades del objeto al que se orienta el sistema de actividad. Dicho postulado se basa en la afirmación de Leontiév (en Engeström, 1987), pues asegura que la identidad de cualquier actividad es determinada principalmente por las características del objeto.

Este postulado es sumamente importante dentro de la investigación, pues permite delimitar teóricamente el concepto de identidad para poder interpretar el

sistema de actividad a partir de sus características. Gracias a esta hipótesis fue posible inferir que el objeto del sistema se cosifica en forma de cognición dentro de los grupos de Facebook dado que los estudiantes del SUAyED utilizan estos espacios para discutir sobre dos cuestiones principales: el ser estudiante y el ser psicólogo, atributos que en conjunto definen el objeto del sistema y las características identitarias del SUAyED.

En la siguiente hipótesis se sustenta que los grupos de Facebook son espacios virtuales paralelos a los espacios institucionales en donde se gesta la actividad del sistema. En relación a ello, los resultados apuntan a que la comunidad del SUAyED Psicología se encuentra interactuando constantemente en escenarios ajenos a la plataforma, pues se constató que la comunidad utiliza los grupos Facebook principalmente para expresar discursos en los que los sujetos desencadenan, exploran, integran o resuelven alguna cuestión en relación a su formación como psicólogos (Cognición Referida al Objeto), lo cual resulta de sumo interés para las metas planteadas en esta investigación, ya que esto comprueba que el objeto del sistema de actividad sí está presente dentro de los grupos de Facebook destinados a la CVA en cuestión.

Lo anterior también es respaldado teóricamente por Gairín (2007) pues asegura que las CVA se caracterizan por realizar proyectos colaborativos de impacto social, en ambientes que promueven el aprendizaje en escenarios extraescolares, haciendo uso de herramientas que se centran en la interacción social como en el caso de Facebook.

La última hipótesis que se propuso plantea que la identidad del sistema de actividad se configura a partir de la comunidad. A diferencia de los casos anteriores, esta hipótesis ha sido rechazada, pues los datos señalan que la identidad se constituye a partir del individuo pues los participantes se perciben a sí mismos desde afuera de la comunidad, lo cual repercute nuevamente en la manera en la que se configura el sistema de actividad, caracterizándose por estar formado por una comunidad atomizada en sujetos individuales que se mantienen cohesionados gracias a la presencia del objeto en común (formarse como

psicólogos profesionales) pero que en lo general disgrega la actividad en una serie de acciones que son llevadas a cabo por individuos.

Lo anterior se debe probablemente al principio de la multiplicidad descrito por Engeström (2001), que refiere a la existencia de distintos puntos de vista entre los individuos, lo cual funge como un mecanismo que proporciona a cada sujeto una posición específica en relación al objeto del sistema de actividad.

### **Aportaciones de la investigación**

Las aportaciones cosechadas a partir de la investigación se pueden resumir en tres aspectos medulares.

El primero de ellos refiere a la delimitación teórica del concepto de identidad. Tras revisar algunas de las tradiciones predominantes sobre la identidad se llegó a un paradigma de la psicología cultural conocido por sus siglas como CHAT, el cual ofrece un enfoque sistémico capaz de proporcionar un marco sólido para el análisis de los escenarios educativos vistos como sistemas complejos (Foot, 2014). Sin embargo, el verdadero reto fue delimitar el concepto de identidad dentro de los límites de esta teoría pues revisando la literatura, se confirmó que existen escasas menciones de dicho concepto. Fue por eso que a partir de las concepciones medulares de la teoría se propuso una concepción general de la identidad.

Por lo tanto, se sugiere que la identidad dentro de la CHAT y específicamente dentro de los límites de este proyecto es entendida como un mecanismo subyacente al objeto que determina la actividad estableciendo pautas a partir de las cuales los elementos del sistema se vinculan entre sí. Al estar subordinada al objeto, la identidad es el resultado cualitativo de las tensiones y contradicciones por las que históricamente atraviesa el sistema de actividad. El presente proyecto propone sólo las bases de la concepción de dicho concepto, no obstante, es importante que a partir de los hallazgos reportados aquí, se sigan haciendo indagaciones sobre el papel de la identidad en las Comunidades Virtuales de Aprendizaje desde la CHAT principalmente.

La segunda contribución refiere a la cuestión metodológica. Es importante destacar que la metodología aquí propuesta descansa sobre una serie de antecedentes empíricos que fueron retomados para dar forma a la investigación (Yamagata-Lynch, 2010; Miranda, 2013; Delgado, 2014) por lo que la verdadera aportación al respecto se consolida en la especificidad de la heurística que se llevó a cabo, la cual consistió, en primer lugar, en realizar una exploración en Facebook sobre los espacios que los alumnos del SUAyED utilizan para trabajar con el objeto. Posteriormente, las técnicas de levantamiento de información, la delimitación de la muestra, la categorización de los hilos discursivos a partir del instrumento diseñado por Miranda (2013) para así concluir con su interpretación a la luz de la CHAT.

La última aportación la constituyen las modificaciones hechas al sistema de categoría utilizado en la codificación, pues dichos cambios permitieron generar mejores interpretaciones de las categorías que integran este instrumento. Dichas mejoras han sido señaladas con antelación.

### **Limitaciones metodológicas**

Algunos de los inconvenientes suscitados corresponden a la delimitación de algunas categorías ya que en términos conceptuales algunos códigos se llegaron a superponer, por lo que los codificadores tuvieron que delimitar por consenso nuevamente las definiciones de éstos crear nuevas definiciones que resultaran mutuamente excluyentes. Como se señaló anteriormente, uno de los casos corresponde al código de Cohesión de Grupo, pues su definición hace alusión a cuestiones generales sobre el código Cohesión de Grupo Referida al Objeto y Cohesión de Grupo no Referida al Objeto. Esta yuxtaposición de los códigos, tuvo que ser resuelta omitiendo el uso del código Cohesión de Grupo ya que su ausencia no alteró las resultantes.

Otro aspecto que se deberá considerar para mejorar dicho instrumento refiere a la definición de las variables que lo conforman, ya que al momento de la codificación, los jueces tuvieron algunas confusiones sobre las cuestiones

específicas a las que hacen alusión las enunciaciones, es decir, que algunas de las definiciones de las variables parecen dar cuenta de situaciones específicas de un solo caso.

Un caso suscitado con frecuencia, fue la ambigüedad entre la Cognición Referida al Objeto y la Actividad Aprendiz-Actividad Tutorial, ya que la primera de estas hace alusión a expresiones en las que se desencadena, explora, integra o resuelve alguna cuestión relacionada al objeto, lo cual puede generar confusión dado que la naturaleza de la Actividad Aprendiz gira entorno a expresiones que detonan los procesos cognitivos. Mientras que la Actividad Tutorial busca dar resolución a las contradicciones que se presentan en la actividad. Es evidente que estas últimas dos comparten cualidades similares a las de la Cognición Referida al Objeto, por lo que resulta necesaria su delimitación.

### **Investigaciones futuras**

Para el primer planteamiento que deberá ser retomado en otro momento, es necesario retomar uno de los principios que plantea Engeström (2001) en relación al carácter histórico de los sistemas de actividad. Según este autor, los sistemas de actividad son el resultado actual de las transformaciones y expansiones por las que atraviesan sus objetos en el transcurso del tiempo, la cual es cristalizada en las herramientas, procedimientos, conceptos, cosmovisiones, etc., que median la actividad.

En la investigación llevada a cabo, el carácter histórico al que se hace mención está presente, dado que los datos con los que se trabajaron corresponden al desarrollo de la actividad entre agosto del 2011 (fecha en el que surge el primer grupo de Facebook destinado al SUAyED Psicología del que se tiene registro) y mayo del 2016 (fecha en el que se realizó el levantamiento de los datos).

Sin embargo, el sistema de actividad no surge a partir de este tipo de escenarios (Grupos de Facebook), sino que su apareamiento se remonta al año

del 2005<sup>2</sup>, en donde se concebían una serie de herramientas que (nuevamente en el plano ideal) serían las que se encargarían de la mediación de la actividad orientada a formar psicólogos profesionales, dentro de las cuales, unas de las principales serían las herramientas tecnológicas porque permitirían a los individuos interactuar desde las dos figuras principales: el alumno y el tutor.

Por otra parte, la naturaleza de las interacciones que el uso de las TICs promueve, genera tensiones en una cohorte generacional habituada a relaciones sociales donde lo importante es el mundo concreto, es decir, interacciones en las que predominan el contacto físico con el otro. Esta tensión orilla a la comunidad a buscar escenarios complementarios dentro de los entornos virtuales en los que puedan generar lazos socio-afectivos con el resto de los miembros.

De esta manera, los trabajos posteriores deberán estar encaminados a recopilar la documentación necesaria para fundamentar o refutar dicho planteamiento y así generar una comprensión histórica más completa del sistema de actividad.

### **A manera de cierre**

A continuación, se rescatan los aspectos más importantes señalados en el presente apartado. El concepto de identidad dentro de la CHAT se define como un mecanismo que configura el sistema de actividad y que es subyacente al objeto. En relación al caso estudiado, el SUAyED es un sistema de actividad en el que los sujetos de la comunidad buscan nuevos escenarios (como grupos de Facebook) en los que puedan discutir sobre el objeto compartido. No obstante, los actores del sistema se muestran como individuos haciendo una distinción entre el yo y el grupo, por lo que el elemento coyuntural en el que se basa el sistema de actividad estriba en el deseo de convertirse en psicólogos profesionales que cada uno de los sujetos de la comunidad posee.

---

<sup>2</sup> El SUAyED Psicología recibe a estudiantes en esta modalidad por primera vez en el año 2005 (Silva, 2015).

---

Por último, es importante hacer hincapié en la importancia del estudio de la identidad desde un sistema complejo. Por un lado, es necesario partir de concepciones amplias que permitan dar respuesta a las interrogantes que este tipo de trabajos implica, pues es el único medio para generar teorizaciones que no queden acotadas a explicaciones reduccionistas que simplifican la diversidad del objeto de estudio. Por otra parte, la CHAT es una teoría capaz de responder bastamente la necesidad de comprensión de la complejidad, sin embargo, existe un sinnúmero de terrenos inexplorados que demandan ser reinterpretados bajo nuevas ópticas. La construcción del concepto de la identidad dentro del presente trabajo fue un intento por generar las herramientas teóricas necesarias que permitieran conocer y analizar a profundidad la complejidad que representan escenarios intangibles como el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia.

## REFERENCIAS

- Aguilar, D. E. y Hung, E. S. (2010). Identidad y subjetividad en las redes sociales virtuales: caso de Facebook. *Revista de Estudios en Educación*, 12, 191-207.
- Álvaro, J. L., Garrido, A., Schweiger, I. y Torregrosa, J.R. (2007). *Introducción a la psicología social sociológica*. Barcelona: UOC.
- Arbonies, A. (2015). *Manual de comunidades de práctica*. España: Díaz de Santos.
- Augar, N., Raitman, R., Lanham, E. y Zhou, W. (2006). Building Virtual Learning Communities. En M. Zongmin (Eds.), *Web-Based Intelligent E-Learning System: Technologies and Applications* (pp. 72-100). USA: Information Science Publishing.
- Baños, J. (2007). *La plataforma educativa Moodle. Creación de aulas virtuales*. Madrid: Getafe.
- Barros, B., Vélez, J., y Verdejo, F. (2004). Aplicaciones de la teoría de la actividad en el desarrollo de sistemas colaborativos de enseñanza y aprendizaje. Experiencias y resultados. *Inteligencia Artificial*, 24, 67-76.
- Berroeta, H. (2012). *Barrio, espacio público y comunidad* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Bielaczyc, K. & Collins, A. (1999). Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice. En C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (pp. 269-292). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bolliger, E. Egger, U, Flury, M., Scheuermeier, U., Zellweger, T. y Zimmermann, A. (2005). Community of Practice (CoP)-from own to shared knowledge. En J. Skalicky & M. West (Eds.), *UTAS Community of Practice Initiative*. UK: Cambridge Press.
- Buckingham, D. (2008). Introducing Identity. En D. Buckingham (Eds.), *Youth, Identity, and Digital Media*. (pp. 1-24). Massachusetts: The MIT Press.
- Calderón, D. F. y Durán B. N. (2009). Caracterización sociolingüística de la comunidad de habla de Tunja. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 14, 139-158.
- Campazzo, E. N., Guzmán, A. E., Martínez, M. y Agüero, A. L. (2011). *De la presencialidad a la interacción virtual 3D*. Manuscrito inédito.
- Castillo, S. L. (2007). Teoría de la Actividad: Una perspectiva en la enseñanza de la matemática apoyada en el uso de las tecnologías de información y comunicación. *Kaleidoscopio*, 4 (8), 109-115. Recuperado de: [http://kaleidoscopio.uneg.edu.ve/numeros/k08/k08\\_art01.pdf](http://kaleidoscopio.uneg.edu.ve/numeros/k08/k08_art01.pdf)

- Causse, M. C. (2009). El concepto de comunidad desde el punto de vista socio-histórico y lingüístico. *Ciencia en su PC*, 3, 12-21.
- Center for Research on Activity, Development and Learning, University of Helsinki. (2016). *Change Laboratory Method*. Recuperado de: <http://www.helsinki.fi/cradle/Change%20laboratory.html>
- Cole, M. & Engeström, Y. (2007). Cultural-Historical Approaches to Desinging for Development. En J. Valsiner & A. Rosa, (Eds). *The Cambridge Handbook Sociocultural Psychology*. (pp. 484-507). New York: Cambridge University Press.
- Cole, M. (1988). Cross-Cultural Research in the Sociohistorical Tradition. *Human Development*, 31, 137-157.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. España: Morata.
- Coll, C. (5-6 de octubre, 2001). Las comunidades de aprendizaje de la educación: el punto de vista del fórum universal de las culturas. *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona Forum.
- Coll, C., Bustos, A. y Engel, A. (2007). Las comunidades virtuales de aprendizaje. En C.Coll & C. Monereo. *Psicología de la Educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Madrid: Morata.
- De la Torre, C. (2001). *Las identidades, una mirada desde la psicología*. La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la cultura cubana Juan Marinello.
- Delgado, Z. Y. (2014). *La presencia docente en la carrera de psicología del sistema universidad abierta y educación a distancia (SUAYED) de la FES Iztacala* (Tesis de licenciatura). UNAM, México.
- Dieguez, J. A. y Guardiola, M. P. (2000). *La intervención comunitaria: experiencias y reflexiones*. Buenos Aires: Espacio.
- Directorio del SUAYED Psicología. Recuperado el 14 de Marzo de 2016, de <http://www.ired.unam.mx/suayed-psicologia/directorio/>
- Elhammoumi, M. (2010). Is "Back to Vygotsky" enough? The legacy of socio-Historicocultural Psychology. *Psicologia em Estudo*, 15( 4), 661-673.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding. An Activity Theoretical Approach to Developmental Research*. Recuperado de: <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf>
- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43 (7), 960-974.

- Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 1-16.
- Engeström, Y., Miettinen, R. y Punamäki, R. L. (1999). *Perspectives on Activity Theory*. USA: Cambridge University Press.
- Espinoza, A. y García, M. (Febrero, 2005). Vygotsky: Historia y vigencia de su legado. En *Congreso Internacional Virtual de Educación*. Congreso organizado por la Universidad Pedagógica, Cuba.
- Esteban, M. y Ratner, C. (2010). Historia, conceptos fundacionales y perspectivas contemporáneas en psicología cultural. *Revista de historia de la psicología*, 31 (2-3), 117-136.
- Eurasquin, C. (2014). La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. *Revista de Psicología*, 13, 167-191.
- Flavián, C. y Guinalú, M. (2003). La Comunidad Virtual. *Apuntes para asignatura Economía del Comercio Electrónico*. Recuperado de: <http://www.5campus.org/leccion/comunidadvirtual/comunidadvirtual.doc>
- Flecha, J. R. & Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje. Una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 1 (1), 11-20.
- Foot, K. (2014). Cultural-Historical Activity Theory: Exploring a Theory to Inform Practice and Research. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 24, 329-347.
- Fuentes, R. (2004). *Teoría de Actividad para el desarrollo de sistemas multi-agente* (Tesis doctoral). Departamento de Sistemas Informáticos y Programación. Facultad de Informática. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Gairín, J. (2007). Competencias para la gestión del conocimiento y el aprendizaje. *Cuadernos de pedagogía*. 370, 24-27.
- García, D. (2010). Redes sociales: posibilidades de Facebook para las bibliotecas públicas. *Biblioteconomía i documentació*. 24, 1-16.
- García-Leyva, P. (2005). Identidad de Género: modelos explicativos. *Escritos de Psicología*, 7, 71-81.
- Glasserman, L. D., Monge, P. y Santiago, J. M. (2014). Experiencia de enseñanza-aprendizaje con la plataforma educativa abierta Moodle. *Congreso Iberoamericano de ciencia, tecnología innovación y educación*. Argentina.
- Guitart, M. E. (2009). La construcción de identidades colectivas en el contexto intercultural de Chiapas, México. *Cuadernos Interculturales*, 7 (13), 43-56.

- Guitart, M. E. (2010). Los diez principios de la psicología histórico-cultural. *Fundamentos en Humanidades*, 11 (22), 47-62.
- Hernández, O. (2008). La subjetividad desde la perspectiva histórico-cultural: un tránsito desde el pensamiento dialéctico al pensamiento complejo. *Revista Colombiana de Psicología*, 17, 147-160.
- Hirata, H. y Zariffia, P. (2007). El concepto de trabajo. *Revista de Trabajo*, 4, 33-36.
- Ibáñez, T., Botella, M., Domènech, M., Samuel-Lajeunesse, J.F., Martínez, L.M., Pallí, C., Pujal, M. y Tirado, F. J. (2004). *Introducción a la Psicología Social*. Barcelona: UOC.
- Isorni, M. E. (2011). Los conceptos de hombre y trabajo en Karl Marx y Jean Paul Sartre. *Cifra*, 6, 55-64.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos*. España: Paidós.
- Krause, M. (2001). Hacia una Redefinición del Concepto de Comunidad. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 10(2), 49-60.
- Latour, B. y Vaccari, A. (2008). Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red. *CTS*, 11 (4), 189-192.
- Lucci, M. A. (2006). La propuesta de Vygotsky: La Psicología Socio-Histórica. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (2), 1-11.
- Martínez, M. A. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1 (1), 16-36.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Mead, G. (1990). *Persona, espíritu y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. México: Paidós.
- Meirinhos, M. y Osório, A. (2009). Las comunidades virtuales de aprendizaje: el papel central de la colaboración. *Revista de Medios y Educación*, 35, 45-60.
- Miranda G. A. (2013). *Análisis sistémico en la generación cultural de una comunidad virtual de aprendizaje. El caso de EDUSOL* (Tesis doctoral). UNAM, México.
- Molano, O. L. (2007). Identidad Cultural. Un concepto que evoluciona, *Opera*, 7, 69-84.
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, 235-250.
- Montealegre, R. (2005). La actividad humana en la psicología histórico-cultural. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 33-42.

- Montes, R. (2010). Ensayo sobre la identidad. *Eduinnova*, 25, 1-7.
- Muros, B. (2011). El concepto de identidad en el mundo virtual: el yo online. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (2), 49-56.
- Myers, D. (1987). *Psicología Social*. España: Panamericana.
- Núñez, F., Ardévol, E. y Vayreda, A. (2004). La actuación de la identidad online: estrategias de representación y simulación en el ciberespacio. *Ciberart*. Recuperado de: [https://eardevol.files.wordpress.com/2008/10/gircom\\_ciberart\\_vl.pdf](https://eardevol.files.wordpress.com/2008/10/gircom_ciberart_vl.pdf)
- Organización Mundial del Movimiento Scout. (Octubre 2007). *Guía para dirigentes de la rama de caminantes*. Chile: Ediciones Scout.
- Orrú, S. E. (2012). Bases conceptuales del enfoque histórico-cultural para la comprensión del lenguaje. *Estudios Pedagógicos*, 38 (2), 337-353.
- Paredes, C. A. y Motta, L. M. (2009). *Psicología Social*. Manuscrito inédito, Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Perinat, A. (2007). La teoría histórico-cultural de Vygotsky: algunas acotaciones a su origen y su alcance. *Revista de Historia de la Psicología*, 28 (2/3), 19-25.
- Plan de Estudios de la licenciatura en psicología en Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la FES Iztacala Plan Curricular (2005). Citado en: <http://www.ired.unam.mx/wp-content/uploads/2015/02/Plan-de-Estudios-Lic-Psicologia-a-Distancia.pdf>
- Posada, J. J. (2001). Notas sobre comunidad educativa. En A. Avellaneda (Eds.), *Notas sobre comunidad educativa y cotidianidad escolar*. (pp. 87-120). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Poviña, A. (1949). La idea sociológica de "comunidad". En *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía*. Congreso organizado por la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
- RAE, (2 de febrero de 2016). Identidad. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=KtmKMfe>
- Ramírez, C. A. (1999). Comunidades Virtuales de Aprendizaje: una figura que pisa fuerte en internet. *Informática Educativa*, 12 (1), 25-33.
- Reglamento del Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la UNAM relativo al ingreso, la permanencia y los exámenes. (2016). Citado en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/257/81.pdf>
- Rheingold, H. (2004), *Multitudes Inteligentes*. Barcelona. Gedisa.
- Ritzer, G. (2002). *Teoría Sociológica Moderna*. Madrid: McGrawHill.

- Ritzer, G. (2004). *Encyclopedia of Social Theory*. USA. University of Maryland.
- Rodger, S. and Aplin, T. (2011). Good Practice Guide 5: Developing a Community of Practice (COP) to Support Curriculum Reform. En J. Skalicky & M. West (Eds.), *UTAS Community of Practice Initiative*. UK: Cambridge Press.
- Rodríguez, J.L. (1989). *Trastorno de identidad, factor común de los alumnos "problema" de bachillerato* (Tesis de maestría). Departamento de Psicología, Universidad de las Américas-Puebla, México.
- Ros, I. (2008). Moodle, la plataforma para la enseñanza y organización escolar. *Revista de didáctica 2*. Recuperado de: [http://www.ehu.eus/ikastorratza/2\\_alea/moodle.pdf](http://www.ehu.eus/ikastorratza/2_alea/moodle.pdf)
- Sánchez-Criado, T. (Marzo, 2006). La teoría del Actor-Red. En *Seminarios de Estudios sobre Medición en Arte y Ciencia*. Seminario llevado a cabo en la Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Scandroglio, B., López, J. S. y San José M. C. (2008). La Teoría de la Identidad Social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Psicothema*. 20 (1), 80-89.
- Silva, A. (2015). La educación a distancia en la UNAM. Una semblanza desde el SUAyED Psicología. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 1 (1).
- Silvio, J. (2008). *Las comunidades virtuales como conductoras del aprendizaje permanente*. Manuscrito inédito. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), Venezuela.
- Sumeet, G. & Hee-Woong, K. (Agosto, 2004). Virtual Community: Concepts, Implications, and Future Research Directions. En *Proceedings of the Tenth Americas Conference on Information Systems*, New York.
- Torres, M., Paz, K. y Salazar, F. G. (2006). Tamaño de una muestra para una investigación de mercado. *Boletín Electrónico de la Universidad Rafael Landívar*, 2, 1-13.
- Uribe, C. (2012). *La fragmentación de la Psicología Social. Elementos para su contextualización y debate actual* (Tesis de Licenciatura). Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Vander, E. A. (2008). *Facebook: the missing manual*. Sebastopol. California: Pogue Press.
- Vásquez, S. (2011). Comunidades de práctica. *Educación*, 41 (1), 51-68.
- Vayreda, A. y Tirado, F. J. (2005). Construcciónismo social, narratividad y simetría. En G. Limón (Eds.), *Terapias Postmodernas: Aportaciones Construcciónistas*. México: Pax.
- Veer, R. (1996). *Culture & Psychology*. London: SAGE Publications.

- Velasco, E. (2002). Teoría: el concepto de identidad [Monografía]. *Fuhem ecosocial*, 2, 1-6.
- Vera, J. A. y Valenzuela, J. E. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología & Sociedad*, 24 (2), 272-282.
- Vidal, J. (2013). La búsqueda de la realidad o de la verdad: una aproximación a partir de la teoría sociológica. *Cinta moebio*, 47, 95-114.
- Virkkunen, J. & Newnham, D. S. (2013). *The Change Laboratory A Tool for Collaborative Development of Work and Education*. Boston: SensePublishers.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalvo.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Grijalvo.
- Wegener, R. & Leimeister, J. M. (2012). Virtual learning communities: success factors and challenges. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 4 (5/6), 383-397.
- Wenger, E. (2006) *Communities of Practice: a brief introduction* Recuperado de: <http://www.ewenger.com/theorv/index.htm>
- Yamagata-Lynch , L. C., Click, A. & Smaldino S. E. (2013). Activity systems as a framework for scaffolding participant reflections about distance education in an online instructional technology course. *Reflective Practice*, 14 (4), 536-555, DOI: 10.1080/14623943.2013.809336
- Yamagata-Lynch, L. C. (2009). Using activity systems analysis to identify inner contradictions in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25 (3), 507-517.
- Yamagata-Lynch, L. C. (2010). *Activity Systems Analysis Methods: Understanding Complex Learning Environments*. USA: Springer Science+Business Media.
- Zhao, C. & Kuh, G. D. (2004). ADDING VALUE: Learning Communities and Student Engagement. *Research in Higher Education*, 45 (2), 115-138.