

TESIS DOCTORAL



2017

***PERFORMANCES Y RITUALES EN LOS
PROCESOS DE ENSEÑANZA VIRTUAL***

Alejandro Ignacio Rodríguez Simon

Ingeniero Técnico en Informática de Gestión
Licenciado en Antropología Social y Cultural
Máster en Comunicación y Educación en la Red

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN COMUNICACIÓN y
EDUCACIÓN en ENTORNOS DIGITALES**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Director: Roberto Aparici Marino

Codirectora: Sonia Santoveña

PROGRAMA DE DOCTORADO EN COMUNICACIÓN Y
EDUCACIÓN EN ENTORNOS DIGITALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

*PERFORMANCES Y RITUALES EN LOS
PROCESOS DE ENSEÑANZA VIRTUAL*

Alejandro Ignacio Rodríguez Simon

Ingeniero Técnico en Informática de Gestión
Licenciado en Antropología Social y Cultural
Máster en Comunicación y Educación en la Red

Director: Roberto Aparici Marino

Codirectora: Sonia Santoveña

Agradecimientos

A Roberto Aparici por la dirección de este trabajo, por su apoyo y acompañamiento constante.

A Sonia Santoveña, codirectora y compañera irremplazable en la última etapa de esta tesis doctoral.

A las universidades donde se realizó el estudio, UNED y UNQ.

A la directora de la Especialización en Docencia en Entornos Virtuales de la UNQ, Susana Regina López.

A Valeria Levratto, Ángel Barbas, Javier Callejo, Sagrario Rubido, Ezequiel y a todos los compañeros y compañeras de la UNED que me han animado en este proceso.

A Cristina Alonso y Pablo Rivera de la Universitat de Barcelona.

A los estudiantes que han participado de las *performances* virtuales.

A Teo. Te adoro hijo.

“Aquel año, cuando partía hacia el viejo continente con rumbo incierto y dos maletas, no terminaba de comprender el porqué de mi búsqueda...

Con el tiempo y después de dieciséis años, aprendí que lo que buscaba era salir de esa zona de confort donde estaba ubicado, donde me habían ubicado, donde no pertenecía.

Cruzar un océano de agua y culturas no fue fácil, como tampoco lo es salir de la comodidad aparente del no discernir, para cruzar a una zona de aprendizaje.

Ahora situado en otro rol, cada vez que regreso al nuevo mundo, aquel entorno donde solía moverme intenta reubicarme en el lugar en donde su bagaje personal le dicta; no pueden distinguir más allá de esa zona estanca...”

Alejandro Rodríguez Nosti, 2017

5

ÍNDICE

PRIMERA PARTE - PLANTEAMIENTO GENERAL	13
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	14
1.1 Motivaciones y formalización de la idea de la investigación	14
1.1.1 Una nueva etapa comienza	17
1.2 Interrogantes y Objetivos	20
1.3 Estado de la cuestión.....	24
1.4 Delimitación del campo de estudio	27
1.5 Alcances de la investigación	28
1.6 Estructura de la investigación	30
SEGUNDA PARTE - FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	35
CAPÍTULO 2: LOS ESCENARIOS DIGITALES. MEDIACIONES TECNOLÓGICAS, ROLES E IDENTIDAD.....	36
2.1 La sociedad del conocimiento.....	36
2.2 Evolucionismo sociocultural y los modelos transmisores de educación	38
2.3 La educación mediada por Tecnologías	40
2.4 Los entornos formativos virtuales	43
2.5 Educación experiencial: Zonas de confort y zonas de aprendizaje	48
2.6 La representación del otro	52
2.6.1 Roles: el “sí mismo” y “el otro”	52
2.6.2 La identidad en los entornos virtuales de aprendizaje	54
CAPÍTULO 3: LOS RITUALES DE INTERACCIÓN A TRAVÉS DE PERFORMANCES	58
3.1 Introducción	58
3.2 Una aproximación sobre rito, ritual y ritualización.....	59
3.3 El concepto de Performance.....	63
3.3.1 Elementos estructurales de una performance: Símbolos, signos y códigos	64
3.3.1.1 Símbolo y signo	65
3.3.1.2 Clasificación de los símbolos.....	67

3.3.1.3 Estructura y propiedades de los símbolos	67
3.3.1.4 Marcos de significación	70
3.4 Enfoque dramático y las metáforas teatrales. Confluencias entre autores de referencia	72
3.4.1 El enfoque dramático.....	73
3.4.2 Postura de Turner: la Performance de un ritual como drama social	75
3.4.3 Schechner y la conducta restaurada	76
3.4.4 Cuadro comparativo de los autores de referencia	77
CAPÍTULO 4: FORMAS Y ESTILOS RITUALES	79
4.1 Diferentes disciplinas, diversas cosmovisiones sobre los rituales ..	79
4.2 Clasificación y tipologías de ritos y rituales.....	84
4.2.1 Desde la perspectiva de la antropología de la performance	85
4.2.1.1 Ritos de paso.....	85
4.2.1.2 Las secuencias ceremoniales de los ritos de paso.....	88
4.2.1.3 Ritos de institución.....	90
4.2.2 Desde la perspectiva de la interacción simbólica	91
4.2.2.1 Ritos de posición y rituales interpersonales.....	91
4.2.2.1.2 Ritos de evitación, presentación y distancia	96
TERCERA PARTE - TRABAJO DE CAMPO, ANÁLISIS Y RESULTADOS	97
CAPÍTULO 5: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	99
5.1 Introducción	99
5.2 Bases metodológicas y estrategias de la investigación	103
5.2.1 Teniendo en cuenta el objeto de estudio: Estudio de casos múltiples	106
5.2.1.1 Casos de estudio	109
5.2.1.2 Máster “Comunicación y Educación en la Red”. Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.	109
5.2.1.3 Posgrado “Especialización en Docencia en Entornos Virtuales”. Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.	111

5.2.1.4 Descripción de las asignaturas seleccionadas	113
5.2.1.4.1 Educación y Comunicación en el Ciberespacio (UNED) ..	113
5.2.1.4.2 TIC y Enseñanza (UNQ)	115
5.2.2 Teniendo en cuenta los marcos referenciales interpretativos.	117
5.2.2.1 Etnografía	119
5.2.2.1.1 Observación participante y observación no participante...	123
5.2.2.1.2 Registro de notas.....	124
5.2.2.2 Interaccionismo simbólico.....	126
5.2.2.2.1 Principios metodológicos del interaccionismo simbólico...	127
5.2.2.2.2 Teoría fundamentada	129
5.2.3 Fiabilidad y validez	130
5.3 Diseño de la investigación	133
5.3.1 La Performance virtual educativa	133
5.3.1.1 Herencias teóricas y metodológicas	134
5.3.1.2 Objeto, clase, hábitat y herencia.....	135
5.3.1.3 Herencias de los enfoques metodológicos cualitativos.....	137
5.3.1.4 Cualidades que no se heredaron.....	139
5.4 Desarrollo de la PVE como estrategia	140
5.4.1 La instancia preparatoria	143
5.4.2 La instancia de escenificación	145
5.4.2.1 Ruptura.....	146
5.4.2.2 Crisis.....	147
5.4.2.3 Transición	147
5.4.2.4 Resolución o separación	148
5.4.3 La instancia final de reflexión	149
5.5 Fases de la investigación.....	149
5.5.1 Fases preliminares	149
5.5.2 Fases de ejecución.....	154
CAPÍTULO 6: ANÁLISIS DEL TRABAJO DE CAMPO Y RESULTADOS	
.....	159
6.1 Introducción	159

6.2 Descripción de los procedimientos del análisis.....	159
6.2.1 Preparación del material de análisis	159
6.2.2 Codificación y clasificación de los datos.....	160
6.2.3 Interpretación.....	163
6.3 Categorías de análisis	167
6.3.1 Categoría 1. Fachada personal, apariencia y modales de los personajes.....	167
6.3.1.1 Subcategoría 1.1 Construcción de fachada personal	168
6.3.1.2 Subcategoría 1.2 Asignación de apariencia y modales	170
6.3.2 Categoría 2. Motivos de la elección del rol	175
6.3.3 Categoría 3. Bagaje de experiencias personales anteriores ..	178
6.3.4 Categoría 4. Evaluación de la propuesta general.....	180
6.3.4.1 Subcategoría 4.1 In situ.....	180
6.3.4.2 Subcategoría 4.2 En la instancia de reflexión.....	182
6.3.5 Categoría 5. Juego entre el “sí mismo” y el “yo social”	184
6.3.5.1 Subcategoría 5.1 In situ.....	185
6.3.5.2 Subcategoría 5.2 En la instancia de reflexión.....	187
6.3.5.3 Subcategoría 5.3 Roles en la enseñanza	190
6.3.6 Categoría 6. Aprendizaje	192
6.3.7 Categoría 7. Concienciación del otro.....	194
6.3.7.1 Subcategoría 7.1 Hasta el final de escenificación	195
6.3.7.2 Subcategoría 7.2 En estadios reflexivos.....	197
6.3.8 Categorías 8. Zonas de Confort	200
6.3.8.1 Subcategoría 8.1 Permanencias en zonas de Confort	201
6.3.8.2 Subcategoría 8.2 Salidas de zonas de confort	203
6.3.8.3 Subcategoría 8.3 Pseudosalidas de zonas de confort.....	205
6.3.9 Categoría 9. Lenguajes	207
6.3.10 Categoría 10. Símbolos dominantes en ritos.....	208
6.3.10.1 Subcategoría 10.1 Rituales de conexión	210
6.3.10.2 Subcategoría 10.2 Ritos de salutación	212
6.3.11 Categoría 11. Communitas.....	215

6.3.12 Categoría 12. Personajes en acción.....	217
6.4 Interpretación de los resultados.....	219
CAPÍTULO 7: PRESENTACIÓN DEL ETNODRAMA	228
7.1 Epílogo.....	255
CUARTA PARTE - PROYECCIÓN Y CONCLUSIONES	256
CAPÍTULO 8: HOMO PERFORMANS Y LA INTERACCIÓN RITUAL SIMPLE. TRASPASANDO FRONTERAS.....	257
8.1 Estructura de la interacción ritual simple	260
CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES.....	268
9.1 Conclusiones	268
9.2 Limitaciones del estudio.....	278
9.3 Proyecciones	279
9.3.1 Primera línea de proyección	279
9.3.2 Segunda línea de proyección	281
9.4 Líneas futuras de investigación	281
Bibliografía	283
Anexo 1	292

Tablas

Tabla 1 Dimensiones, preguntas y objetivos de esta investigación.	23
Tabla 2 Categorías de ritos	86
Tabla 3 Enfoques investigativos.....	100
Tabla 4 Resumen de los marcos interpretativos referenciales.	118
Tabla 5 Diferencias entre observación participante y no participante.....	124
Tabla 6 Distribución de estudiantes según universidad y asignaturas.....	141
Tabla 7 Construcción de la fachada general: Adaptación de los datos a relevar con los criterios de fachada social de Goffman (2012)..	144
Tabla 8 Dimensiones, preguntas y objetivos de esta investigación.	151
Tabla 9 Elementos del análisis de la performance virtual educativa según sus instancias.	164

Ilustraciones

Ilustración 1 Modelo de cambio.....	49
Ilustración 2 Mapa conceptual de Identidad.....	55
Ilustración 3 Cuadro comparativo de pensamientos sobre ritual y <i>performances</i> según autores de referencia.....	78
Ilustración 4 Mapa conceptual de interacción conversacional según Goffman...	94
Ilustración 5 Mapa conceptual de línea de pensamiento y estrategias de esta investigación.....	105
Ilustración 6 Cuaderno de notas de la investigación.....	125
Ilustración 7 Estructura de la performance virtual educativa.....	142
Ilustración 8 Captura de pantalla de videoconferencia.....	145
Ilustración 9 Captura del medio donde se presentaba la noticia.....	155
Ilustración 10 Atlas.ti. Ejemplo de conteo de palabras.....	161
Ilustración 11 Ejemplo de codificación sobre las reflexiones.....	162
Ilustración 12 Posible distribución de la Escena del Etnodrama.....	229
Ilustración 13 Diagrama de flujo de la secuencia mínima de interacción ritual..	263
Ilustración 14 Diagrama de flujo de interacción ritual simple y estados en WhatsApp.....	265
Ilustración 15 El túnel del tiempo.....	294

■ Año 2017, último bimestre. Los nuevos gobernantes de las naciones virtuales dominan el Ciberespacio. La utilización del *big data* y la comercialización de todos los movimientos ocurridos en internet, transforma a éstos en magnates del Ciber mundo, en donde distribuyen a placer la información subjetivada. Ya no existe la posibilidad de nuevas formas de comunicación y educación más allá que las propuestas por ellos.

PRIMERA PARTE - PLANTEAMIENTO GENERAL

13

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

El capítulo primero servirá de antecedente a todo el desarrollo de la tesis doctoral. En él daremos cuenta de la evolución cronológica de los acontecimientos en la investigación, que incluyen las principales motivaciones personales y las experiencias suscitadas. Así mismo, se tienen en cuenta también las aproximaciones conceptuales y empíricas necesarias para comprender la temática general de esta tesis. Finalmente se exponen la justificación, los alcances y la estructura de la misma.

1.1 Motivaciones y formalización de la idea de la investigación

Hace algún tiempo, al finalizar la licenciatura en Antropología, me planteé un gran interrogante: ¿Cuáles habían sido los temas que me habían suscitado mayor interés como para darle continuidad en futuros estudios o investigaciones? Sinceramente, no dude en la respuesta ni un segundo y me respondí “los rituales y todo lo relacionado con el concepto de “el otro”, es decir la alteridad”. Durante mi etapa como estudiante de antropología, cuando tratamos estas temáticas en las asignaturas antropología simbólica u hominización, se despertó en mi un enorme interés sobre el siguiente hecho: prácticamente todas las sociedades del mundo realizaban tipos de eventos estructurados, que poseían unas reglas establecidas de antemano, del tipo ritual, enfocados desde su cosmovisión; hecho que implicaba el juego de la pertenencia o no, de la identidad o la alteridad. Por ese entonces ya me preguntaba también hasta qué punto estos sucesos se imbricaban con los actos cotidianos de nuestro día a día.

Resulta importante formular una cronología sobre mi recorrido personal a partir de la obtención del título de antropólogo, para comprender cómo se alimentó el interés que nació en mí para realizar la presente investigación. En el año 2010, seguir aprendiendo me llevo a la búsqueda de estudios de posgrado mediado por entornos virtuales, pensando a la vez en la posibilidad de un futuro doctorado. Por ese entonces, la universidad donde estudiaba no ofertaba una continuación de estudios relacionados con la antropología. Sin embargo, descubrí una veta, ya no en la facultad de filosofía sino en la de educación. Había una línea de estudios que cautivó mi atención por su amplitud temática, ya que no sólo se trataban temas de educación, sino que también se incluía la comunicación. Esta simbiosis desplegaba una serie de asignaturas sugerentes como el caso de “etnografía virtual” o “introducción a la sociedad del conocimiento”. En ese momento pensé: “¿Por qué no?”. Confluían áreas de la educación y la comunicación con temáticas afines a mis inquietudes y conocimientos.

15

Durante ese mismo año, y de manera paralela a la cursada del posgrado, comencé a vincularme profesionalmente con la universidad desde el rol de profesor tutor presencial y profesor tutor virtual en el centro asociado de la UNED en Barcelona. Esos conocimientos adquiridos teórica y empíricamente me capacitaron, me generaron aptitudes para agudizar las observaciones críticas realizadas de las secuencias y estructuras de los procedimientos de enseñanza y aprendizaje, con la doble perspectiva de ser docente y estudiante; la mayoría de los procesos observados presentaban una secuencia ritual, donde los roles de pertenencia estaban bien determinados. Parecía que todo estaba escrito de antemano en una gran matriz que abarcaba todas las ocurrencias del ser humano y no había otra posibilidad que no fuera repetir este orden secuencial, sin una mínima posibilidad de interrelación horizontal. Citaré a continuación un diálogo de la película Matrix

(Wachowski y Wachowski, 1999) que ejemplifica mi sensación al analizar estas vivencias:

Morfeo: Esto es el constructor. Es nuestro programa de carga. Cargamos lo que sea desde ropa hasta instrumentos, armas, entrenamientos simulados, cualquier cosa que necesitemos.

Neo: ¿Ahora estamos dentro de un programa informático?

Morfeo: Es tan difícil de creer. Tu ropa es distinta y los enchufes de tu cuerpo han desaparecido. Vuelves a tener pelo. Tu aspecto actual es lo que llamamos una autoimagen residual. Es la proyección mental de tu 'yo' digital.

Neo: Entonces... ¿esto no es real?

Morfeo: ¿Qué es real? ¿De qué modo definirías real? Si te refieres a lo que puedes sentir a lo que puedes oler a lo que puedes saborear y ver, lo real podría ser señales eléctricas interpretadas por tu cerebro.

(Enciende con un mando un televisor y dirigiéndose a Neo le dice)

Este es el mundo que tú conoces. El mundo tal y como era a finales del siglo XX (aparece una ciudad con altos edificios). Ahora solo existe como parte de una simulación activa neural que llamamos "Matrix". Has estado viviendo en un mundo imaginario Neo. Este es mundo... como es hoy en día. (cambia de canal con el mando y le enseña una ciudad en ruinas) Bienvenido al desierto... de lo real.

Esta imagen final representaba fidedignamente la construcción de la realidad educativa con la que me quedaba.¹ ¿Podríamos salir de esa zona inerte y sin cambios, rompiendo las barreras de la verticalidad y la repetición?

1.1.1 Una nueva etapa comienza

La idea general de la tesis parte de la confluencia de mi bagaje personal y experiencial con los conocimientos adquiridos en el campo de la antropología y la educomunicación. El gran dilema inicial consistía en aunar estudios a priori no tan afines. La vertiente antropológica estaba clara, y decantaba por el estudio tanto de los rituales como del rol del otro dentro de los entornos virtuales educativos, si bien es cierto que el tema aún se presentaba muy amplio y debía acotarse hasta llegar a un contexto más específico.

A la vez que se generaba la idea y tomaba consistencia, acumulaba experiencia como docente en el ámbito de posgrado, como profesor colaborador dentro del máster que había terminado, y también como formador y asesor de docentes en TIC tanto en la Universidad Nacional de Quilmes (Argentina), como en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (Argentina). En este punto, ejercía diferentes roles en tres campus virtuales donde compartía interacciones con los docentes y los estudiantes. Durante esta experiencia pude observar que estas partes implicadas en la enseñanza y el aprendizaje permanecían en zonas estancas e inertes. “¿Para qué? Si así estamos bien” parecía decir el subtexto de las aulas donde tuve la posibilidad de asesorar a los docentes para buscar mejoras y alternativas en el uso de los recursos de campus

¹ Si bien es cierto que la metodología empleada y promulgada desde el máster de Comunicación y educación en la red propiciaba un aprendizaje enmarcado en el constructivismo y el conectivismo, las relaciones horizontales, las secuencias repetitivas de modelos bancarios (Freire, 2005) en el estudiantado se mantenían.

en sus aulas. “Esta profesora nos hace trabajar mucho...” seguramente pensaba parte del estudiantado que abandonaba la asignatura virtual de una de mis colegas docente porque tenía que realizar actividades todas las semanas, interactuar con sus compañeros, trabajar de manera colaborativa realizando acuerdos en foros, o contribuyendo en wikis o páginas compartidas y editables de manera conjunta como las que ofrece *Google*, por ejemplo.

“No paramos de estudiar la teoría de la horizontalidad, la cocreación y que nosotrxs mismxs debemos seguir nuestro propio camino en la enseñanza. ¿No os parece que, en caso de que así lo considerásemos en conjunto, sería una opción proponer al profesorado la suspensión de esta experiencia?...”

Comentaba un alumno de la asignatura del máster donde soy colaborador docente, tratando de no realizar una de las actividades propuestas y ya programadas en el plan de trabajo de la asignatura argumentando que ya habían aprendido suficiente y no tenían más tiempo para seguir estudiando, como si el conocimiento fuera finito.

Al tiempo que continuaba acumulando experiencias, dos sucesos marcarían definitivamente el rumbo de la tesis y el logro de ese contexto más específico en donde confluyeran ambos estudios, la antropología y la educomunicación. El primero de ellos, se materializa con la llegada a mis manos de manera fortuita de un artículo escrito de Mike Brown (2008), donde se hablaba de zonas de confort y zonas de aprendizaje, que magistralmente empatizaba con mis vivencias como profesor y asesor docente, así como también con las anteriores preguntas que había acumulado a lo largo de esos años. Brown (2008) expone que el modelo de zona de confort *“is based on the belief that when placed in a stressful or challenging situation people will respond, rise to the occasion and overcome their hesitancy or fear and grow as individuals”* (p.4). El desafío de salir de zonas de confort en educación quedaría unido al otro suceso

curiosamente casi simultáneo en el tiempo. Como consecuencia de un encuentro efectuado con un sociólogo que trabaja en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona, en donde debatimos sobre autores y teorías sociológicas y antropológicas, reaparece una publicación que había leído hacía algunos años y que marcaría definitivamente el rumbo de los tipos de rituales que íbamos a tener en cuenta para esta tesis doctoral: los rituales de interacción (Goffman, 2012). De este trabajo, nos interesaba el hecho siguiente: para trabajar con las estructuras de este tipo de rituales es necesario indagar en el rol del “otro” tanto como semejante o diferente. Aparece lo que Goffman (2012) denomina el enfoque dramático de la vida cotidiana. En él, es importante la representación del rol del otro, ya que será a la vez que interlocutor, nuestro público.

Ya contábamos entonces con los rituales de interacción como estructura de análisis de las interacciones simbólicas del alumnado, entendiendo a interacción simbólica² (Rizo, 2011) como los procesos de comunicación donde los actores interpretan los símbolos generados de las propias actividades de la interacción y también donde juega un papel importante el lugar del otro y la capacidad de uno para situarse en el lugar del otro dentro de una realidad social. Una realidad social donde el actor a través de su conducta y su rol social (De Rivera y Sarbin, 1998) actúa de acuerdo a unos parámetros establecidos y determinados por la propia sociedad. Esta misma sociedad donde los actores desarrollan rasgos propios y colectivos que generan significado de pertenencia o no, intervienen los procesos de identificación.

Ahora bien, necesitábamos una estructura ritual de representación en donde pudiéramos desarrollar estas interacciones. Es allí donde

² La corriente del interaccionismo simbólico surge en el marco de la Escuela de Chicago, y toma como eje principal para el desarrollo de la sociedad, la personalidad y la cultura a la comunicación. Surge como contrapartida del predominio de la investigación positivista empírica. (Rizo, 2011)

aparece la figura de Victor Turner y su escrito “*The anthropology of performance*” (1988) que nos nutriría del dispositivo viable para realizar las experiencias que dotarán de fundamentación metodológica a esta tesis. Como se verá en el marco teórico, Goffman y Turner confluyen en las interpretaciones de los análisis de las interacciones rituales producidas en la sociedad, y serán, junto con Schechner los autores de referencia de todo el trabajo de investigación.

A modo de síntesis, podemos decir que desde tiempos inmemoriales las ritualizaciones marcaron y acompañaron el desarrollo de las diferentes culturas alrededor del planeta. Entrados ya en el siglo XXI, estos tipos de rituales que se basan en la reproducción, son también observados en las formas de interacción de los actores principales que intervienen en un proceso educativo. Los entornos formativos virtuales en nivel de educación superior no están exentos de dichas repeticiones rituales, heredadas de la enseñanza y el aprendizaje presencial.

Así pues, nuestro trabajo se centrará en la indagación sobre las propuestas de interacción en forma de *performances* que se realizaron entre el estudiantado de dos asignaturas enmarcadas en la formación de posgrado en entornos virtuales.

A continuación, formularemos los interrogantes y objetivos planteados para esta investigación que surgieron a partir de estas motivaciones expresadas en los párrafos anteriores.

1.2 Interrogantes y Objetivos

Teniendo en cuenta los motivos que explicamos en el apartado anterior, se puede deducir que la formulación de los interrogantes y objetivos tuvieron un proceso variable y permutable a través de tiempo, y

fue consecuencia directa e indirecta de los sucesos, observaciones e interacciones que se fueron acumulando.

Por el tipo de investigación establecimos un perfil acorde a una metodología cualitativa. Como en la mayoría de las investigaciones cualitativas, y en todas las investigaciones que se refieren a “sucesos complejos que tratan de ser descritos en su totalidad, en su medio natural, no hay consecuentemente, una abstracción de propiedades o variables para analizarlas mediante técnicas estadísticas apropiadas para su descripción y determinación de correlaciones” (Thiebaut, 1998). Por el mismo motivo, no hemos formulado hipótesis iniciales de investigación. Sin embargo, creímos apropiado establecer interrogantes a los cuales daremos respuesta durante el transcurso de este trabajo. Cómo se describe con anterioridad, estas cuestiones de base se fueron adaptando y permutando a la vista de nuevos hallazgos, tanto bibliográficos como empíricos, nada peculiar en un campo disciplinar como las ciencias sociales.

Como ya señaláramos oportunamente, nuestro trabajo se centra en la indagación sobre las interacciones que tienen lugar en las propuestas de formación en entornos virtuales. Estas interacciones se producen a raíz del medio que permite el hipertexto y la comunicación sincrónica y asincrónica, entre otras cualidades. Sin embargo, se reproducen formas de presentarse, de interactuar y de actuar respecto a los compañeros y los profesores; vemos así que se producen formas de interacción de manera permanente, basados en repeticiones arcaicas y en estereotipos (Rodríguez Simon, 2016).

Para la realización de este trabajo de investigación tomamos como referencia tres dimensiones.

1. La primera dimensión versa sobre la apropiación de contenidos en la educación superior en los entornos formativos virtuales y presenta las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál sería la estrategia o el dispositivo adecuado a los entornos formativos virtuales que les permita a los estudiantes apropiarse de contenidos a través de la interacción y la reflexión? ¿Cómo debe estar estructurado este dispositivo? ¿Cuáles son las etapas para que la interacción entre los estudiantes les permita reflexionar sobre los contenidos curriculares y sobre el proceso desarrollado? ¿Podemos vincular estas etapas de interacción a estructuras rituales? ¿De qué forma?;
2. La segunda dimensión se refiere a la concienciación sobre “los otros” y sus roles, y deriva en el siguiente interrogante: ¿Podemos generar una dinámica de escenificación entre los estudiantes que les permita reflexionar sobre el lugar de los otros y la toma de conciencia de los distintos roles que se dan en las interacciones en los entornos formativos virtuales?;
3. la tercera, es una dimensión transversal que agrupa las salidas y permanencias en la zona de confort, los rituales de interacción y otros rituales.

Podemos decir que se presenta una estrategia que consta de tres dimensiones a partir de las cuales surgieron las diferentes preguntas y objetivos de esta investigación, como veremos a continuación en la siguiente tabla.

Dimensiones	Preguntas	Objetivos	Dimensiones Transversales
<p>Apropiación de contenidos en la educación superior en los entornos virtuales</p>	<p>¿Cuál sería la estrategia o el dispositivo adecuado a los entornos formativos virtuales que les permita a los estudiantes apropiarse de contenidos a través de la interacción y la reflexión?</p> <p>¿Cómo debe estar estructurado este dispositivo?</p> <p>¿Cuáles son las etapas para que la interacción entre los estudiantes les permita reflexionar sobre los contenidos curriculares y sobre el proceso desarrollado?</p> <p>¿Podemos vincular estas etapas de interacción a estructuras rituales? ¿De qué forma?</p>	<p>Conocer estrategias o dispositivos de interacción en los entornos virtuales contruidos en base a escenificación de rituales que les permitan a los estudiantes apropiarse de contenidos a través de la interacción y la reflexión.</p> <p>Analizar la relación de las etapas de interacción entre estudiantes en propuestas de formación en entornos virtuales con las estructuras rituales.</p>	<p>Salidas y permanencias en la zona de confort</p> <p>Rituales de interacción y otros rituales</p>
<p>Concienciación sobre "los otros" y sus roles</p>	<p>¿Podemos generar una dinámica de escenificación entre los estudiantes que les permita reflexionar sobre el lugar de los otros y la toma de conciencia de los distintos roles que se dan en las interacciones en los entornos formativos virtuales?</p>	<p>Posibilitar a través de un dispositivo la experimentación por parte de los estudiantes de roles simbólicos y rituales que tienen lugar en las interacciones en los entornos formativos virtuales.</p> <p>Posibilitar la concienciación del "otro" como semejante a partir de estos roles.</p>	

Tabla 1- Dimensiones, preguntas y objetivos de esta investigación.

1.3 Estado de la cuestión

Esta tesis doctoral comienza desde la necesidad de indagar determinadas aristas, con distintas metodologías en base a las inquietudes y acontecimientos sucedidos que desencadenaron en los interrogantes y objetivos de esta investigación, ya descritos en los párrafos anteriores. La finalidad de definir y analizar los rituales de interacción a través de la *performance* y su acción pedagógica representaba el reto principal, más aún tratándose de entornos formativos virtuales.

En la etapa preliminar buscamos documentarnos sobre estos temas e intentamos encontrar antecedentes en las producciones bibliográficas ya publicadas. Ese rastreo por páginas web, bibliotecas virtuales y presenciales, revistas científicas y especializadas nos ha conducido a considerar que existen escasas fuentes que se centren en los rituales de interacción y el uso de la *performance* en los entornos virtuales. Así mismo, en esta revisión encontramos documentos diversos que versaban sobre experiencias en entornos presenciales, y en su mayoría no se relacionan bajo ningún concepto con la educación, ni mucho menos se centran en las interacciones acontecidas entre los estudiantes de nivel superior en entornos formativos virtuales.

Sin embargo, tras haber realizado esta revisión, y ante la ausencia de estudios en dónde confluyan interacción, *performance*, la importancia del lugar del otro, los entornos virtuales educativos y las zonas de confort y aprendizaje, hemos encontrado trabajos inspiradores y algunas investigaciones desarrollados sobre las orientaciones temáticas elegidas, no en confluencia, pero sí centradas en aspectos diversos exclusivamente competentes a cada ámbito por separado.

A continuación, presentaremos en primer lugar los trabajos inspiradores de esta tesis (sin contar Turner, Schechner y Goffman que

consideramos autores de referencia), para luego describir algunas de las investigaciones relacionadas.

El primero de los escritos inspiradores resultó ser el libro “Los ritos de paso” de Arnold Van Gennep (2013), que ya desde su primera publicación supuso un hito en el campo de la antropología y luego se transfirió a las ciencias sociales en general. Según este autor, las sociedades tradicionales están marcadas por diferentes transiciones por donde el ser humano pasa, por una serie de ritos que ubican a éste en diferentes posiciones o status dentro de su núcleo social. Estos ritos, independientemente de la sociedad que se trate, mantienen una secuencia y una estructura similar que se divide en etapas o estadios.

De forma complementaria a este libro, no podemos dejar de mencionar a Durkheim (2013) y “Las formas elementales de la vida religiosa”; en él se analizan las creencias humanas más antiguas y se las relaciona con la sociedad y la religión. También con respecto a la temática de los ritos, incluimos “Ritos y rituales contemporáneos” de Martine Segalen. De él obtuvimos una idea generalizada de lo que podía ser un rito despojado de su significado secular e inmerso en un mundo posmoderno de acontecimientos diversos y ritualizables desde el punto de vista de la antropología y la sociología. En el mismo sentido, la publicación de Claude Levi-Strauss (1988) titulada “Tristes trópicos” nos aportó a través de sus relatos etnográficos y su concepción de cultura entendida “como nexo comunicacional entre mundo y sociedad” (p. 12) la información necesaria sobre dos de los conceptos teóricos básicos en nuestra investigación: la identidad y su otra cara, la alteridad.

Entre los antecedentes de trabajos presentados sobre *performances* podemos citar el artículo de Bianchotti y Ortecho (2013) “la noción de performance y pontencialidad epistemológica en el hacer científico social contemporáneo” centrado en la antropología del ritual, los alcances posibles en los modos de producción del conocimiento y su potencialidad

epistémica. El trabajo de Taylor y Fuentes (2011) “Estudios avanzados de *performance*”, que presenta un prólogo de Schechner, y enfoca la temática al ámbito de la escena teatral y las representaciones. Y por último el trabajo de Schieffelin (1985) “*Performance and the cultural construction of reality*” enfocado en las actuaciones rituales como construcciones culturales, y las presentes discusiones sobre su eficacia. Identificando la estrecha relación que existe entre los cambios en el significado simbólico en un ritual, y la transformación del yo individual en colectivo de los participantes.

Distintas experiencias se presentaron en el campo de la educación presencial basadas en representaciones y puesta en escena de *performances* entre las que destacamos la desarrollada por Gómez Arcos (2005) enfocada en la educación secundaria y el bachillerato, y donde se trabajaron en lenguaje expresivo y el arte de la acción desde una perspectiva multidisciplinar que incluía medios tecnológicos y multimedia. Por su parte, Bajardi y Álvarez (2012) también centran su trabajo en la educación secundaria presencial y en la enseñanza del arte contemporáneo y la educación artística. O también el trabajo final de grado de García Elías (2016) enfocado en el arte contemporáneo y la enseñanza del mismo en las escuelas primarias, en donde esboza una visión global de los beneficios múltiples de la *performance* en el sentido de la implicancia que produce en el alumnado.

En lo que a la zona de confort se refiere, el artículo de Brown (2008), citado con anterioridad, nos abrió la posibilidad de descubrir diversos autores que teorizaban sobre la temática de la zona de confort en educación. Entre ellos destacamos los trabajos de Luckner y Nadler (1997), Ecclestone (2004), Berman y Davis-Berman (2005), Prouty, Panicucci y Collinson (2007), y el artículo más actual de Forés, Sánchez y Sancho (2014) enfocado en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Para concluir, no gustaría destacar dos trabajos que versan sobre las competencias de la educación en entornos virtuales. En primer lugar, nos gustaría destacar el artículo “Pedagogía de la interactividad” de Roberto Aparici y Marco Silva (2012) de donde las implicancias del concepto de interactividad y sus tres principios: la participación-intervención, la bidireccionalidad-hibridación y la permutabilidad-potencialidad, resultaron vitales a la hora de definir una *performance* virtual y desmarcarnos de la presencialidad en el momento de realizarlas.

Por último, citar el trabajo de Rivera (2014) “Ser estudiante universitario en contextos virtuales: vivencias y relatos de quienes realizan su formación en modalidad eLearning. Estudio de caso de la Universitat Oberta de Catalunya en los grados de Ingeniería informática, Psicología y Administración de Empresa”, que da cuenta sobre las vivencias del estudiantado dentro de los entornos educativos virtuales.

En resumen, podemos identificar que existen escasos antecedentes sobre la aplicación de la estrategia de *performance* en los entornos educativos virtuales, y diríamos que nulos aplicados en instancias de nivel superior de enseñanza. Es por ello, que esta investigación pretende acercar e involucrar al lector hacia un espacio virtual educativo pensado para un futuro que se representa en fase de construcción, y donde el aporte de este trabajo es una pequeña pieza de esa construcción del conocimiento basada en la enseñanza y el aprendizaje.

27

1.4 Delimitación del campo de estudio

Nuestro campo de estudio se circunscribe a las interacciones simbólicas en forma de *performance* virtual educativa (PVE) o meta-ritual de interacción virtual, que se realizan dentro de dos asignaturas de los planes de estudio de los dos posgrados elegidos. Ambas asignaturas, que no fueron seleccionadas al azar, poseen como eje central la tecnología

educativa y una fuerte inclinación hacia un modelo pedagógico relacionado con el paradigma constructivista.

Tendremos en cuenta todas las interacciones asincrónicas y sincrónicas que se producen dentro de la PVE enunciada en el párrafo anterior, y no así: todos los acontecimientos ocurridos en forma de interacciones, intercambios en los foros, presentaciones de trabajos, videoconferencias y chats de otra índole... que se produjeron durante la cursada de esas materias donde desarrollamos la implementación y puesta en marcha de las *performances* virtuales educativas.

La idea es que a través del estudio de casos múltiples se pueda establecer, entre otras cosas, un punto de comparación o contraste entre ambos casos. Así mismo, las metodologías propias de los marcos referenciales interpretativos elegidos, como se verá en el capítulo metodológico, están enfocadas a los sucesos acontecidos propiamente en el espacio destinado a la concreción de las *performances*.

Por ello, no se tienen en cuenta otras dinámicas surgidas dentro de las asignaturas elegidas, ni ningún tipo de interacción dentro de los objetos de estudio que trasciendan los límites establecidos de la PVE.

Entendemos la microscopía de este estudio cualitativo que se presenta a continuación, pero sirva de antecedente, base y contribución al arte de comprender los fenómenos sociales. Y como aporte de nuevos datos sobre las interacciones humanas, en especial las acontecidas en el campo de la educación mediada por la virtualidad.

1.5 Alcances de la investigación

Inmersos en la Sociedad del Conocimiento, donde el desarrollo de la virtualidad brinda un abanico de posibilidades, aparecen las ofertas de

educación a distancia a través de Internet. Pareciera que todo esto viene acompañado de nuevos modelos de enseñanza y de aprendizaje, más flexibles. Esta situación, al menos hasta ahora, no es del todo cierta. La inclusión de las TIC en la educación se ha desarrollado conforme a distintas perspectivas y posibilidades según las condiciones en los contextos educativos y en la formación del profesorado. Pero retomando la experiencia de vida descrita en el apartado inicial, junto con los relevamientos iniciales de los contextos de los grupos objetos de estudio, vemos un *continuum* en los enfoques de enseñanza y de aprendizaje basados en ritualizaciones que pertenecen a otros modelos de sociedad, modelos del tipo bancario, citando a Freire (2005).

Es en este contexto donde surge lo que denominamos *Performance* virtual educativa, emparentada de manera teórica con los *Performances studies* y la interacción simbólica, que utiliza como manera de recolección de datos y presentación de los resultados a la etnografía *performativa*.

La performance virtual educativa se enmarca como una propuesta innovadora, en primer lugar, porque el escenario de la acción es Internet, como hemos visto, no hay prácticamente antecedentes de performances educativas mediadas por tecnologías en propuestas formativas en entornos virtuales. Los dos casos seleccionados como objetos de estudio de esta investigación se enmarcan como modelos asincrónicos de propuestas mediadas a través de las TIC. Por ello, la aplicación de esta estrategia pretende sacar a los alumnos de su zona de confort, en tanto que la propuesta implica la puesta en marcha de una actividad fuera de lo común a la que los estudiantes deberán adaptarse para poder participar. Animarse a formar parte de la actividad sincrónica implica necesariamente sacar al alumnado de la rutina pedagógica y asumir el desafío de encontrarse con los otros, in situ, sin la posibilidad de reflexionar previamente sobre lo que se escribe, tal como sucede en las actividades asincrónicas. En este sentido, la propuesta de la *performance*

virtual educativa resulta una propuesta innovadora, no sólo por los recursos tecnológicos implementados, sino por las implicancias para el aprendizaje de los estudiantes que la propia actividad conlleva: pensar en la construcción de un rol, sostener su representación en la teatralización grupal y lograr comprender el lugar del “otro” en las propuestas de educación mediadas. En resumen, la implementación de la *performance* virtual nos permitirá explorar una nueva práctica de formación posible de ser realizada en los entornos virtuales, donde las comunicaciones entre estudiantes y docentes, y docentes entre sí, se da a través de mediaciones tecnológicas.

En segundo lugar, sostenemos que la *performance* virtual educativa resulta una propuesta innovadora en tanto que no solo funciona como estrategia de formación, sino que también resulta un instrumento de recolección de datos e interpretación. En este sentido, a través del desarrollo de esta estrategia es posible recabar los datos e información para el análisis, al mismo nivel que otros instrumentos de recolección de datos, tales como los grupos de discusión o las entrevistas semiestructuradas.

Por estas razones, consideramos que esta investigación aspira a aportar al conocimiento, en los dos sentidos mencionados, el valor de la implementación de la *performance* virtual educativa en el marco de la innovación en la enseñanza y en actividades de investigación.

1.6 Estructura de la investigación

La presente investigación está comprendida de cuatro partes. En la primera se realiza el planteamiento general de la investigación. El marco teórico de la investigación se desarrolla en la segunda parte. En la etapa empírica propiamente dicha, la tercera parte, se incluyen los capítulos que

versan sobre la metodología, el trabajo de campo y los resultados. La última de las partes se refiere a la proyección y las conclusiones. A continuación, describimos los capítulos incluidos dentro de estas partes.

En el primer capítulo, de carácter introductorio, se señalan los antecedentes de esta investigación, así como también los lineamientos generales: interrogantes y objetivos, estado de la cuestión, delimitación del campo de estudio, estructura y alcances de la investigación.

En el segundo capítulo desarrollamos el marco teórico. En concreto, en este apartado contextualizamos la investigación en la Sociedad del Conocimiento; hacemos una puesta de situación de la evolución sociocultural enfocada a la educación, hasta llegar a la educación mediada por las tecnologías y los entornos formativos virtuales, para luego encargarnos de la educación experiencial y las zonas de confort y aprendizaje. Este capítulo concluye con la temática de la representación del otro. Para ello, se tratan aspectos relacionados con los roles, el *self* y el otro, y la identidad como contracara de la alteridad.

Ya en el tercer capítulo presentamos la temática de ritos, rituales y ritualizaciones. Estos conceptos son necesarios e introductorios de lo que será el tema central de la investigación: la *Performance*. Se tienen en cuenta los marcos de significación y los enfoques de los autores de referencia, es decir el enfoque dramaturgico y las metáforas teatrales, así como también la postura de Schechner (2000) y la conducta restaurada. Cierra el capítulo un cuadro comparativo de estos autores.

A lo largo del cuarto capítulo recorreremos aspectos teóricos de los rituales diferenciando las diferentes clasificaciones a partir de diversos autores que teorizaron al respecto, para enfocarnos en los rituales que se abordan desde las corrientes de los autores de referencia.

La tercera parte de la tesis, que incluye el trabajo de campo, el análisis y los resultados, comienza con el quinto capítulo, un capítulo

clave en esta investigación que quiere demostrar que la estrategia de *Performance* virtual educativa es válida en diversos aspectos, detallados en los objetivos de la investigación. En la metodología de la investigación se describen temáticas relacionadas con el tipo de metodología, la estrategia utilizada y cuáles fueron los casos de estudio. Se presentan también los marcos interpretativos de referencia de donde se desprende la etnografía *performativa* como instrumento de recolección y generación de datos y como presentación de los resultados a través del etnodrama. Dentro de este capítulo también se incluye el diseño de la investigación, en donde se detallan las instancias de la *Performance*. Al final del mismo, se explican las fases de la investigación.

En capítulo sexto, nos encargamos del análisis y los resultados de la investigación. La interpretación de los resultados se perfila al final de éste, para luego dar paso al capítulo del etnodrama, el séptimo. Los personajes del etnodrama presentan primero, una situación general de la estrategia de *performance* para luego ocuparse de la interpretación de los resultados y avanzar en las conclusiones.

El capítulo octavo, determina la interacción ritual simple, a partir de las interpretaciones de los resultados. Para ello, nos apoyamos en la fundamentación teórica presentada en la primera parte de la tesis. No obstante, habíamos dejado reservado un tema de relevancia para impulsarlo en este octavo capítulo: *homo performans*. Consideramos que su desarrollo en este apartado de la tesis permite vincular la teoría ya desarrollada y los hallazgos de la investigación, en tanto proyección a las redes sociales de esas interacciones básicas.

Las conclusiones están desarrolladas en el capítulo noveno de la tesis, y se dividen en cuatro apartados: las conclusiones propiamente dichas, las limitaciones, las proyecciones y las líneas futuras de investigación.

Finalizamos nuestro informe de tesis doctoral con un apartado de bibliografía y una parte de los anexos, que se corresponde con los elementos necesarios para la correcta realización del etnodrama. El resto de los anexos se presenta en un documento aparte, incluido en un CD que acompaña esta tesis.

■ Causa-efecto. En las naciones virtuales hispanoparlantes provocaron una incipiente pauperización en las formas de aprehensión de conocimiento. Las innovaciones y las técnicas novedosa de enseñanza y aprendizaje paradójicamente formaban parte del pasado.

■ Las universidades virtuales iberoamericanas entraron en crisis casi al punto de extinguirse al no poder utilizar nuevos modelos comprometedores, y ser absorbidos por modelos obsoletos.

SEGUNDA PARTE - FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

35

CAPÍTULO 2: LOS ESCENARIOS DIGITALES. MEDIACIONES TECNOLÓGICAS, ROLES E IDENTIDAD

2.1 La sociedad del conocimiento

A pesar de no presentarse un consenso generalizado en cuanto a la denominación de la nueva sociedad, sí podríamos decir que está claro que nos encontramos ante la finalización de un paradigma, “el industrial” y ante el comienzo de otro diferente. Definir esta nueva transformación global, se aventura difícil. Recién estamos en los albores del nuevo paradigma. La realidad es que existen cambios importantes y aspectos diversos, diferentes y sobresalientes, y que es en éstos, en los que se basan diferentes autores a la hora de “etiquetar” a la sociedad actual.

El nombre de la sociedad postindustrial, sobre todo, podría aplicarse como referente del fin de un proceso, pero sería un poco escaso e incompleto. Es como si se llamara a la etapa industrial como post-neolítica; el significado del prefijo post (Del lat. post-) significa 'detrás de' o 'después de', algo posterior. Por lo que la palabra es nominativa que no significativa del período citado.

Por citar algunos autores, destacamos a Tezanos (2001) es uno de los que se presentan como partidarios de definir esta nueva transformación global como Sociedad Tecnológica o Sociedad Tecnológica Avanzada al basarse en la cantidad de innovaciones científicas tecnológicas. Toffler (1979) y su sociedad informacional o de la información.

Pensamos que la definición de “Sociedad del Conocimiento” (Krueger, 2006) posee el argumento más complejo y acorde con nuestra manera de pensar: implica a las tecnologías de la información y el

conocimiento en el ámbito de planificación de la educación, además de referirse a la información y a la Web. Es importante que tengamos en cuenta que, a partir del 2004, se está hablando de Web 2.0 que permite a los usuarios interoperabilidad, interacción y colaboración a través de contenidos dinámicos, a veces creados por ellos mismos y otras de forma colaborativa. La Web 2.0 es un concepto promovido por Tim O'Reilly en el que se refiere a una "segunda generación de Web". Esta segunda generación de la Web está basada en comunidades de usuarios y se caracteriza por la colaboración y la socialización de toda la producción de información, a través de la interacción y el intercambio ágil de información entre ellos, donde las redes sociales son un espacio propicio para su desarrollo. Esto da lugar a que los sitios Web 2.0 actúen más como puntos de encuentro, o webs dependientes de usuarios. De esta manera la Web 2.0 tiene el formato de entorno colaborativo donde se crean los contenidos personalizados de acuerdo con las preferencias, demandas y necesidades de los usuarios.

37

Cabe destacar que muchos autores establecen diferencias entre la Web 1.0, o Web tradicional y la Web 2.0, definiendo a la primera como un medio en donde los contenidos se leen y a la segunda, Web 2.0, como una plataforma en donde los contenidos se producen en red y pueden editarse en el momento. Desde esta perspectiva, los usuarios de la Web 2.0 son los que adquieren protagonismo, porque pasan a ser los creadores de los contenidos e intercambios que tienen lugar en la Web.

En síntesis, a partir de Web 2.0 aparecen las redes sociales virtuales, comunidades virtuales y las aplicaciones interactivas, entre otras. Sin lugar a dudas, la expansión de la educación es el punto a tomar en cuenta en este nuevo paradigma, el conocimiento está más al alcance de todos. Aparecen nuevas formas de aprender, al aprovecharse las nuevas Tecnologías de la información y la Comunicación (en adelante TIC) y la Web 2.0, como soporte tecnológico que sirve de medio o guía en

la concreción de ese aprendizaje. Tal como afirmaba Bell (1991), las TIC nos dan nuevas posibilidades.

Bajo este marco surgen las ofertas de educación a distancia a través de Internet mediadas por tecnologías que encuentran a través de los entornos virtuales de aprendizaje un espacio para la manifestación de la llamada educación virtual o digital. Los rasgos distintivos de las concepciones clásicas de educación a distancia cobran otro significado en la educación virtual, ya que las barreras de tiempo y espacio se han superado a través de este medio, en tanto que es posible establecer una comunicación sincrónica o asincrónica entre profesorado y alumnado.

En esta nueva etapa social podemos entender a los entornos virtuales y, a su vez, podemos identificar metodologías diversas, teorías subyacentes que derivan en modelos diferentes.

2.2 Evolucionismo sociocultural y los modelos transmisores de educación

La enseñanza es una práctica social que involucra en el marco de la educación formal, a distintos actores entre los que cobran relevancia los estudiantes y el profesorado. El entramado de relaciones sociales que se dan en la educación formal permite caracterizarla como una práctica social compleja, en la que participan al menos dos personas (Feldmann, 2011). En toda situación de enseñanza se parte de una relación asimétrica en la que al comienzo del camino uno tiene un conocimiento que se espera que, al finalizarlo, lo posean ambos.

Ahora bien, la enseñanza puede darse desde distintos enfoques (Fenstermacher y Soltis, 1999) según las concepciones y modelos que subyacen en cada profesor respecto de lo que es enseñar y

fundamentalmente, sobre lo que cada profesor entiende como “buenos modelos de enseñanza”.

Así, podemos identificar modelos más transmisivos, en el marco de perspectivas más tradicionales puestos en marcha a finales de siglo XIX. En ellos el paradigma evolucionista marcaba la tendencia de la instrucción de la población como parámetro de progreso y evolución socio-cultural. El esquema que utilizaban a partir de la aparición de “El origen de las especies” (Darwin, 1859) es el siguiente:

Salvajismo – Barbarie – Civilización

Siendo condición *sine qua non* el hecho de recibir una enseñanza adecuada para pertenecer al último estadio evolutivo. En principio dirigido a las élites, tomo un tinte distinto y masificado cuando se necesitó de la gente del campo para trabajar en las industrias de las grandes urbes. Así, se intentó adoctrinar a la población desde la enseñanza para afrontar el nuevo reto que llegaría a comienzos de s. XX con el Fordismo, por ejemplo. Los trabajos repetitivos y disciplinados necesitaban de una capacitación de rigor militar, por buscar un paralelismo, para adaptar a la población a los nuevos tiempos societarios. Podemos hallar un ejemplo desde el cine, “Tiempos Modernos” (Chaplin, 1936), donde se representan en tono sarcástico como la sociedad asimila estos nuevos estilos de vida cotidianos. Como veremos más adelante, el carácter testimonial del film deja al descubierto una serie de ritos y rituales.

Estos ritos y rituales emergen en las prácticas educativas cuando identificamos distintas frases del profesorado que denotan el lugar del docente como lugar de poder y se enfatiza la transmisión de contenidos. Estas prácticas rutinarias implican aprendizajes rutinarios y memorísticos por parte de los estudiantes. En este sentido, Freire (2005) nos alerta sobre estas prácticas al caracterizarlas en el marco de la educación bancaria. En función de nuestro tema de interés, cobra relevancia la

atención particular a las prácticas de enseñanza mediadas por TIC donde esquemas tradicionales de enseñanza se plasman en contextos mediados por tecnologías, enmascarados como prácticas innovadoras.

2.3 La educación mediada por Tecnologías

La inclusión de las TIC en la educación se ha desarrollado conforme a distintas perspectivas y posibilidades, según las condiciones de los contextos educativos y la formación del profesorado. Así, no es posible de hablar de secuencias, sino de posibilidades que coexisten en las ofertas educativas a la hora de pensar en su inclusión en la educación.

A modo de ejemplo, citamos la tipología presentada por Lowther, Jones y Plants (2000) en la que incluye diferentes niveles de uso de Internet en las propuestas educativas. Estos niveles abarcan desde un primer nivel que implica la no utilización de Internet y los recursos disponibles en la web en ningún caso, hasta su total utilización a través de propuestas de enseñanza a través de Internet, en donde tanto los contenidos curriculares como todas las instancias de intercambio se desarrollan por este medio.

A continuación, describimos los cinco niveles propuestos por Lowther (et. al. 2000):

Nivel 1: Nivel de información

En este nivel Internet se incluye en las propuestas de enseñanza como medio para proveer información relativamente estable a los estudiantes. El profesor introduce ítems tales como un glosario, la agenda del curso o información de contacto. Este tipo de información requiere muy poca

formación y a su vez poco mantenimiento y tiempo en relación a las tareas del profesorado.

Nivel 2: Nivel suplementario

En este caso, se utiliza Internet como medio para proveer a los estudiantes información sobre contenidos del curso o asignatura. Se trata de presentar materiales de apoyo vía Internet.

Nivel 3: Nivel Esencial

En este nivel, los estudiantes comienzan a ocupar un lugar destacado en tanto que es necesario que el estudiante ingrese a la web o campus virtual de manera regular de modo de acceder a los contenidos de la asignatura o curso.

Nivel 4: Nivel Comunal

En este caso, las propuestas educativas combinan instancias presenciales con instancias en línea. Los contenidos del curso están disponibles en Internet y a su vez, también acceden a ellos en las instancias presenciales con el profesor. En un contexto ideal, son los estudiantes los que generan la mayor parte de los contenidos.

Nivel 5: Nivel de Inmersión

En este nivel, todos los contenidos del curso y las interacciones ocurren en línea. En este nivel, podemos encontrarnos con sofisticados ambientes de aprendizaje diseñados para el desarrollo de propuestas educativas en entornos virtuales.

Por otra parte, otros autores describen etapas o modelos de educación a distancia, en las que la inclusión de las tecnologías, planteando desde la educación a distancia por correspondencia a la educación mediada completamente a través de las tecnologías.

En un primer momento, la educación a distancia estuvo asociada a la enseñanza por correspondencia y predominaba el material impreso que los estudiantes recibían mediante correo postal. Este modelo denominado como modelo por correspondencia, estaba centrado en el material didáctico y en la evaluación de los aprendizajes. No obstante, las posibilidades de las Tic han permitido superar este modelo, aunque, como ya anticipamos, coexisten distintos modelos de inclusión de las tecnologías en la educación. Distintos autores hablan de generaciones en la educación a distancia (Taylor, 1995; Gros Salvat, 2011) dependiendo no solo de las TIC, sino de los modelos pedagógicos que las sustentan.

Taylor (1995) presenta una matriz conceptual que contempla cinco generaciones de educación a distancia:

- Primera Generación: el modelo por correspondencia
- Segunda Generación: el modelo multimedia
- Tercera Generación: el modelo de tele aprendizaje
- Cuarta Generación: el modelo de aprendizaje flexible
- Quinta Generación: el modelo flexible de aprendizaje inteligente.

Lo cierto es que en cada etapa se definen características respecto de las tecnologías, la flexibilidad de tiempo, espacio, ritmos de estudio y grados de interactividad que implican distinta relación respecto del uso de materiales didácticos y las TIC.

Gros Salvat (2011) también menciona “generaciones”, según las TIC disponibles y según el foco puesto en las tecnologías y en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que fundamentan las propuestas pedagógicas.

Es en las últimas generaciones de educación a distancia en las que aparecen los entornos formativos virtuales., En ellos pueden combinarse

propuestas mixtas o propuestas en las que los procesos de enseñanza y de aprendizaje se dan completamente mediadas por las TIC a través de campus virtuales.

2.4 Los entornos formativos virtuales

Área Moreira (2012) define a los entornos digitales de aprendizaje como espacios educativos online, más o menos formales y planificados, que facilitan al estudiante desarrollar experiencias/acciones valiosas de aprendizaje empleando los múltiples recursos de la Web.

En estos entornos es posible desarrollar procesos de enseñanza mediados, donde las interacciones entre estudiantes y docentes, y estudiantes entre sí tienen lugar a partir de lo que distintos autores definen como el “diálogo didáctico mediado”. Este diálogo didáctico adquiere características propias, particularmente a partir de los silencios que se dan en estos entornos, donde la mediación dialógica requiere reponer toda aquella información que los interlocutores visibilizan en los encuentros cara a cara.

Respecto de los entornos, son distintas las posibilidades para la enseñanza mediada por tecnologías. En las instituciones de Educación Superior, por lo general se desarrollan a través de campus virtuales que pueden ser creados por las propias instituciones o adaptar plataformas educativas a las necesidades instituciones. Es de destacar que las propuestas de educación a distancia y los entornos en las que éstas se desarrollan no vienen de la mano de una teoría de aprendizaje. Son las propuestas de enseñanza las que hacen que estos entornos se conviertan en entornos transmisivos o en entornos constructivos. En este marco, el conectivismo planteado por Siemens (2004) permite exponer de una

manera sintética el profundo cambio que representan los entornos virtuales de aprendizaje para este nuevo paradigma societario.

[...] El conductismo, el cognitismo y el constructivismo son las tres grandes teorías de aprendizaje con mayor frecuencia se utilizan en la creación de entornos de enseñanza. Estas teorías, sin embargo, se han desarrollado en un momento en que el aprendizaje no se vio afectado a través de la tecnología. Durante los últimos veinte años, la tecnología ha reorganizado la forma en que vivimos, cómo nos comunicamos y cómo aprendemos. Las necesidades de aprendizaje y las teorías que describen los principios de aprendizaje y procesos, debe ser el reflejo de los ambientes sociales subyacentes.

(Siemens, 2004, p.4).

Por lo expuesto y en términos generales, podríamos definir a los procesos de enseñanza y de aprendizaje dentro de los entornos virtuales como a la actividad cognitiva mediada a través de un soporte tecnológico, Internet, en el que intervienen al menos dos componentes: el profesorado y el alumnado, sin olvidar el contenido a enseñar.

Estos entornos virtuales se desarrollan mediante la utilización de una serie de aplicaciones informáticas específicas conocidas como plataformas educativas. Estas están diseñadas de manera de ofrecer una serie de herramientas integradas a la misma, que opera a partir de adaptaciones de tecnologías (servers, bases de datos, PHP...) y crea una forma de interacción tanto sincrónica como asincrónica de un programa educativo de manera online. Existen una variedad de Learning Management System (desde ahora LMS) dentro de la oferta educativa online. Dado que las universidades objeto de estudio de esta investigación se enmarcan como LMS de código fuente abierto o plataformas libres describimos brevemente sus características. Estas deben poseer las cuatro libertades del software libre que según Stallman (2009) son:

Performances y rituales en los procesos de enseñanza virtual

1. Que permitan utilizar el programa libremente para cualquier propósito.
2. Que permitan estudiar el funcionamiento de la aplicación y adaptarlo a las necesidades que puedan tener los usuarios.
3. Que permitan la distribución libre de copias de la aplicación a otros usuarios.
4. Que permitan mejorar el programa y hacer públicas tales mejoras, de forma que toda la comunidad de desarrolladores y usuarios se pueda beneficiar de las mismas.

A modo de ejemplo, citamos la plataforma Moodle, que es adaptada de acuerdo con los modelos pedagógicos institucionales tanto en la Universidad Nacional de Quilmes, de Argentina, como en la UNED, para desarrollar sus propuestas de educación a distancia mediadas por TIC.

Pereira (2011) define a las plataformas educativas como una “compleja, con niveles de seguridad muy altos, que requiere personal muy cualificado para el desarrollo, administración y mantenimiento, pero que proporciona una gran escalabilidad y resulta óptima para el mantenimiento de programas educativos complejos con numerosos usuarios, cursos y/o comunidades en línea.” (p.3) Pensamos que a nivel usuario es muy versátil, y tiene una usabilidad óptima, que permite al usuario moverse sin dificultades dentro y fuera del campus virtual.

En cuanto a los roles de interés para nuestra investigación, interactúan dentro de esta plataforma universitaria, el profesorado y el alumnado. Estos tipos de usuario pueden operar en ella dependiendo de los permisos que se estipule para su rol.

Sobre los roles y las posibilidades de interacción en los entornos virtuales nos interesa ampliar sobre dos aspectos de alguna manera relacionados. El primero se refiere a las posibilidades de interacción y el

segundo, sobre los silencios que tienen lugar en las comunicaciones en el marco de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En relación con la participación, Jenkins (2008) nos habla de una cultura participativa, propia de los nuevos medios y distingue dos tipos de nuevos medios: Los medios DIY (*do it yourself*, “hágalo usted mismo”) y DIO (*do it ourselves*, “hagámoslo nosotros mismos”). Son los medios DIO los que asociados a la cultura participativa y pueden favorecer promueven procesos de aprendizaje en colaboración (Jenkins, 2010). En este marco, prima el modelo dialógico “todos-todos” en los medios digitales y redes (Lemos y Levy, 2010).

Los principios de la interactividad propuestos por Aparici y Silva (2012) permiten comprender las bases subyacentes en una verdadera comunicación interactiva: “a) Intervención por parte del usuario sobre el contenido. b) Transformación del espectador en actor. c) Diálogo individualizado con los servicios conectados. d) Acciones recíprocas en modo dialógico con los usuarios, o en tiempo real con los aparatos (cada uno de los comunicadores responde al otro o a los otros)” (Aparici y Silva, 2012, p.4).

Considerar estos principios de la interactividad en una propuesta educativa mediada por tecnología facilita la ruptura de la tradición de enseñanza basada en la transmisión para pasar a otra inspirada en el intercambio y la colaboración entre los participantes de una comunidad educativa. El rol docente se modifica, pasando del rol de transmisor al de facilitador, donde las intervenciones apuntan a generar reflexiones entre los grupos y a formar opinión, en lugar de promover repeticiones literales de contenidos desde la bibliografía.

En cuanto a los silencios, la literatura especializada en educación a distancia trata el tema del silencio en los intercambios en la educación a distancia al hablar de las respuestas que reciben los estudiantes ante las

consultas realizadas al profesor. En este marco el silencio adquiere un significado diferente al que plantean Silva y Aparici (2012) al considerar el problema del silencio no desde el punto de vista de la responsabilidad del docente a responder consultas sino, desde la perspectiva de generar condiciones genuinas de colaboración en los entornos virtuales.

Desde esta perspectiva, los autores plantean que en estudios que abordan la cuestión de la participación o “no participación” por parte de los estudiantes en los entornos virtuales muestran que la no participación está asociada a estudiantes cuya biografía escolar se construyó sobre la base de la transmisión de contenidos y haber tenido escasas posibilidades de dar su punto de vista en las clases presenciales. Es por esto que, al momento de hacer aportes en la formación en los entornos virtuales, estos estudiantes quedan sin posibilidad de participar porque no han sido formados para la interacción y la construcción participativa (Aparici y Silva, 2012)

47

Los autores lo explican en estos términos:

Una investigación realizada por Gonçalves (2003) entre diferentes comunidades de internautas constituida por alumnos a distancia españoles y brasileños, cuyas edades oscilaban entre 30 y 45 años, distinguió que los participantes necesitaban estar integrados, ser dinámicos y comprometidos, mientras que, quienes no participaban opinaban que no sabían con qué o cómo contribuir. Uno de los aspectos centrales de esta investigación señalaba que el silencio virtual es una de las herencias del modelo transmisivo de enseñanza en el cual se formaron. Algunos participantes precisaron que tuvieron serias dificultades para interactuar porque fueron formados exclusivamente para asimilar conocimientos y reconocieron que las dimensiones creativas, comunicativas o expresivas no fueron potenciadas durante su proceso de formación. (Aparici y Silva, 2012, p.5)

La participación activa de los estudiantes no es positiva no en sí misma, sino en función de que los estudiantes desarrollen actividades en las que construyan conocimiento. La participación es un requisito básico para el desarrollo de una verdadera interacción, en el sentido de que es a través del diálogo entre docente y estudiante y entre estudiantes como se construye y reconstruye el conocimiento.

2.5 Educación experiencial: Zonas de confort y zonas de aprendizaje

Hemos visto como la educación transmisiva y bancaria supone un rol de estudiante pasivo, receptivo, incapaz de cuestionar y formar opinión. Tal es así, que el estudiante en este tipo de propuestas adquiere generalmente una posición sumisa que le otorga cierta comodidad al operar bajo rutinas pedagógicas alejadas de la reflexión crítica. Es posible entender a estas prácticas transmisivas como dificultades, tanto por parte del profesorado como por parte del alumnado, en el miedo hacia el cambio que conlleva cualquier innovación en el marco de la enseñanza.

En otros campos, también es analizado el miedo a los cambios, como algo inherente a la estructura humana. Así lo deja explícito Jung (1995) cuando sostiene que:

Ya señalé la existencia entre los pueblos primitivos de lo que los antropólogos llaman "misoneísmo", un miedo profundo y supersticioso a la novedad. Los primitivos manifiestan todas las reacciones del animal salvaje contra los sucesos funestos. Pero el hombre "civilizado" reacciona en una forma muy parecida ante ideas nuevas, levantando barreras psicológicas para protegerse de la conmoción que le produce enfrentarse con algo nuevo. (Jung, 1995, p.31)

En cualquier campo disciplinar, y en particular en las prácticas educativas, estamos hablando de las dificultades de los sujetos de salir de la seguridad que otorga ajustarse a las prácticas rutinarias y animarse a proponer cambios con la incertidumbre que cualquier cambio implica. En otras palabras, estamos hablando de las dificultades de “salir de la zona de confort” y estar dispuesto a pasar por una “zona de incomodidad” hasta lograr alcanzar una “zona de crecimiento”.



Ilustración 1 Modelo de cambio. Adaptado de Luckner y Nadler, 1997.

Forés, Sánchez y Sancho (2014) define a la zona de confort como:

Un espacio personal o un posicionamiento conformado por las actitudes, procedimientos y estrategias que habitualmente utilizamos y con las que nos sentimos “cómodos”. El comportamiento que se

deriva de esta posición se instala en nuestra manera de proceder y muchas veces ni nos planteamos cambiarlo o mejorarlo, simplemente porque nos sentimos seguros en esta manera de hacer. Esta seguridad o confortabilidad es a menudo vivida tanto por el alumnado como por el profesorado. Cuando esto sucede el aprendizaje se dificulta ya que no parece que estemos dispuestos a enfrentarnos con las inseguridades y las incertidumbres que nos plantea el hacer frente a lo desconocido.” (Forés et. al., 2014, p.207).

Estos autores caracterizan a la “zona de confort” como un espacio controlable, que genera comodidad y donde los procesos son controlados por los sujetos. No hay riesgo en las acciones porque todo resulta conocido y están instalados los mecanismos de realización de las prácticas. Para el profesorado implica continuar enseñando en las aulas de la misma manera, sin innovaciones. Para el alumnado, repetir contenidos sin desarrollar la capacidad crítica ni establecer conexiones entre los distintos contenidos. El estudiante repite el comportamiento que durante años le permitió tener éxito en las tareas educativas, aunque no siempre este éxito se asocia a un aprendizaje genuino. En este sentido, la zona de confort se asocia a la enseñanza bancaria cuestionada por Freire (2005).

Cuando el profesor plantea propuestas de enseñanza innovadoras y que implican superar la zona de confort, surgen resistencias por parte del alumnado. Estas resistencias se asocian a distintos miedos a los cambios que implican desarrollar un verdadero aprendizaje, donde es posible transferir lo aprendido a situaciones nuevas.

Los autores mencionados plantean una suerte de tipología de resistencias que podemos resumir, desde el punto de vista del alumnado de la siguiente manera:

- Miedo a no saber qué tipo de tareas es la que solicita el profesor

- Incertidumbre
- Temor a no ser competente en la nueva actividad solicitada o en los nuevos modos de aprender
- Temor a no controlar la situación
- Desorientación y temor a la frustración
- Temor a considerar que la nueva propuesta llevará más tiempo para ser desarrollada

En síntesis, si los estudiantes han transitado toda su biografía escolar a partir de prácticas de aprendizaje rutinarias y han tenido éxito en sus estudios, cualquier propuesta que implique dar “un paso más allá” generará resistencias por pedirles que abandonen su “zona de confort”

Estas ideas acerca de las dificultades para salir de la “zona de confort” nos permiten comprender en la tarea educativa, y particularmente en las propuestas de enseñanza mediadas, cómo las TIC son utilizadas en prácticas transmisivas y rutinas pedagógicas. En este marco, tecnologías innovadoras enmascaran propuestas de enseñanza transmisivas que dificultan el pasaje de la zona de confort a la zona de crecimiento del alumnado.

Por el contrario, es posible que propuestas que enfatizan en la colaboración y el intercambio promuevan, a través de la mediación docente, fomentar en los estudiantes la posibilidad de poder ubicarse en el lugar del “otro”, movilizar sus actitudes y procesos de aprendizaje para facilitar el camino a la “zona de crecimiento” donde tenga lugar la apropiación de contenidos significativos.

2.6 La representación del otro

En la educación mediada por tecnologías, la comunicación se desarrolla a partir de la mediación tecnológica. Tomar conciencia de las implicancias de esta mediación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje mediados por TIC resulta fundamental, en tanto que “el otro” es aquel que uno se representa a través de esa mediación. Esto hace que no siempre sea sencillo poder considerar al “otro” en éstas propuestas, con sus tiempos, su contexto y sus posibilidades para abordar un estudio a distancia. Por este motivo, dedicamos un apartado específico para reflexionar sobre los roles y el lugar del otro en este tipo de propuestas.

2.6.1 Roles: el “sí mismo” y “el otro”

De acuerdo con Goffman (2012), un individuo o un sujeto tiene varias formas de interaccionar en su cotidianidad, y se presenta según las situaciones, adaptando su conducta, tratando de controlar sus impulsos y generar buenas impresiones en “el otro”. Ese rol que intentamos mostrar al “otro”, de manera consciente o inconsciente, una impresión del “nosotros mismos”, va a depender de la situación y el medio donde nos encontremos, y para los cuales nos adaptaremos. Esta conducta, en su totalidad, tiene como núcleo a los rituales de interacción: presentación del individuo, presentación de su actividad en situaciones corrientes, guía y control de las impresiones que los otros forman de él, reglas de comportamiento ante ellos, etc; y se representa a través de una performance escenificada para la audiencia, que en este caso es la misma que los compañeros de interacción.

Es decir, los individuos perciben los efectos de sus actuaciones cotidianas y las ajustan a la situación en curso desde una posición dialógica entre el ‘sí mismo’ y los ‘otros’ y teniendo en cuenta sus

experiencias pasadas y sus expectativas de futuro (Charon, 2009; McLaren 1995).

Así mismo, el reconocimiento del otro, a la vez, hace referencia a aquello que no encontramos igual en nosotros mismos, a la llamada alteridad, “un tipo particular de diferenciación” (Krotz, 1994, p.8) relacionada con la experiencia de lo ajenos para uno. Krotz (1994) lo vincula con el concepto de “otredad” en relación a la distancia y la extrañeza sobre concepciones, costumbres o prácticas que nos resultan ajenas, en contraposición a aquellas que nos resultan familiares y cotidianas. A estas últimas, nos resulta fácil su interpretación, podemos hacer anclaje con nuestros marcos de referencia y podemos darle un sentido social. En cambio, la idea de alteridad está vinculada a la de encontrar en el “otro” aspectos diversos que no son propios, y por este motivo, en términos de Krotz (1994), hablar de alteridad no es hablar de una diferenciación sencilla, mínima con el otro, en tanto que cada ser humano es único e irrepetible.

Los contextos educativos, en tanto contextos sociales, resultan espacios óptimos para reconocer al “otro” porque los sujetos entran en relación con su contexto, con ellos mismos fortaleciendo los procesos de identidad, alteridad u otredad. La identidad se fortalece al relacionarse con otros, mientras que, en la creación de vínculos, ya sea con pares o docentes, se fortalece la alteridad como manera de tomar distancia entre el rol del “sí mismo” y “el otro” (Goffman, 2012). En los contextos educativos, los diálogos en las clases generan una serie de intercambios y de negociación de significados que fortalecen los vínculos entre los sujetos, y es allí, donde se reconocen a los “otros” extraños a cada uno de ellos. El profesorado juega un rol fundamental ya que posibilita a través de las prácticas de enseñanza el reconocimiento del otro, a través del diálogo mediado y el intercambio en las aulas, en cualquier modalidad educativa.

2.6.2 La identidad en los entornos virtuales de aprendizaje

En consonancia con lo planteado en el apartado anterior, considerar al “otro” implica hacerse una idea de su identidad, a la vez que cada una, en el marco de las relaciones mediadas por TIC, da cuenta de una imagen de sí mismo para con los otros. En este sentido, la cuestión de la identidad con respecto a los otros, es planteada por Turkley (1995) cuando explica que:

Hace una década, cuando realmente pensé en el ordenador como un segundo yo, estas relaciones que transforman la identidad eran casi siempre de uno en uno, una persona a solas con una máquina. Éste ya no es el caso. Un sistema de redes que se expande con rapidez, conocido colectivamente como internet, enlaza a millones de personas a nuevos espacios que están cambiando la forma con la que pensamos, la naturaleza de nuestra sexualidad, la forma de nuestras comunidades, nuestras verdaderas identidades. (p.9)

Para desarrollar el concepto de identidad, nos basamos en el posicionamiento de Eugenia Ramírez (2011) quien señala el origen de la concepción moderna de identidad en el ámbito euroamericano y construido en torno a la ideología de individualismo, y en consecuencia del individuo. Desde este planteo, identidad se interpreta como insularidad, parcelación reconocible, unicidad invariable en lo esencial. Este paradigma, basado en la centralización del individuo, se halla presente en todos los ámbitos. El lugar que ocupa en las ciencias sociales posiciona al individuo en la sociología censal y de la estadística, en contraposición a la sociedad como conjunto agregado de individuos.

La autora reconstituye el significado de la siguiente manera:

[...] Entiendo identidad como una categoría de la clasificación y de la práctica, además de ser una construcción de representaciones,

interpretaciones, ordenaciones e interacciones por las que nos relacionamos, de maneras específicas, con nosotros mismos y con los demás, cualesquiera forma cultural de la constitución de aquellos y estos, en términos de semejanzas y diferencias, proximidad y distancia, en sus varias gradaciones y configuraciones. [...] Identidad será comprendida generalmente como el resultado de la objetivación de procesos de identificación, algo sustantivado y cosificado que puede ser materia de representación, discurso y práctica. (Ramírez, 2011, p.278)

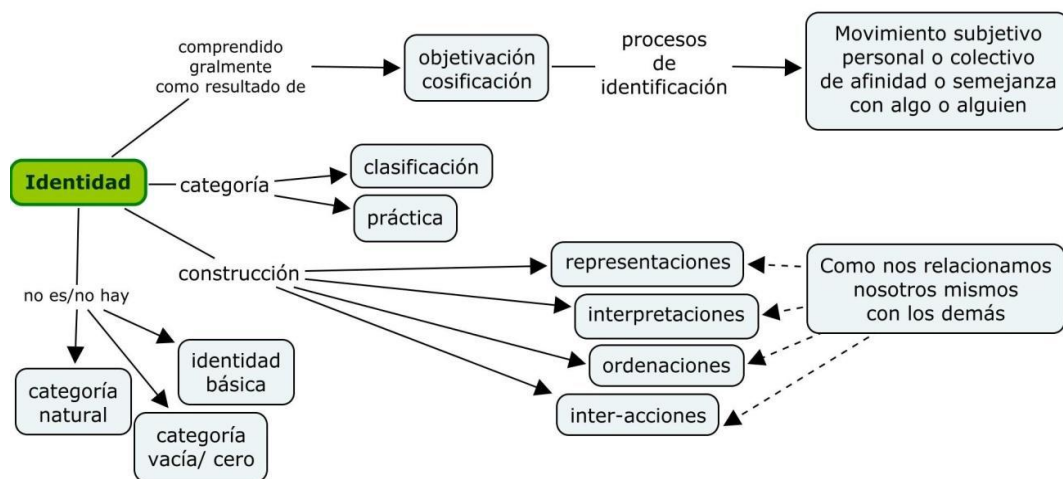


Ilustración 2 Mapa conceptual de Identidad. (Fuente: Rodríguez Simon, 2012)

En función de los aportes de Ramírez (2011) es posible plantear dos ideas sustanciales. La primera de ellas es que una concepción abstracta obtiene cuerpo a través de procesos que implican semejanza. Al adquirir cuerpo resulta clasificable, tal como sucede con las taxonomías, cuyas categorías son exhaustivas y excluyentes. tal si fuera una taxonomía clasificando seres vivos. A su vez, corresponde explicitar que la identidad

no resulta una categoría “vacía”. Muy por el contrario, identidad no es posible de ser entendida como una categoría neutral: la identidad se genera por adscripción y está siempre acompañada de un vocablo que contextualiza el proceso de identificación.

La segunda idea es entender a la identidad como una construcción de la realidad. Esta realidad es una realidad interpretada, representada, y se comprende en tanto que se contextualiza a partir de las interacciones que realizamos con los otros. Un individuo comienza a formar parte de una categoría, en la práctica y en la representación, por adscripción o afiliación. Forma parte de esta grupalidad que lo identifica como miembro de esa realidad representada.

A su vez esta grupalidad o colectividad posee características y genera rasgos propios que los diferencian de otros colectivos. Estos rasgos identitarios forjan un perfil que solamente es compartido con otros integrantes del grupo.

Asimismo, pensamos que el tipo de identidad que se corresponde con nuestros casos de estudio, forma parte de las llamadas identidades sociales. Tajfel (1981, p.255) refiere estas como la “parte del autoconcepto individual que deriva del conocimiento de la pertenencia a un grupo social, junto con el significado emocional y valorativo que conlleva dicha pertenencia”. En estos procesos descritos entra en juego la comparación con “los otros”. En este sentido, podemos decir que un estudiante pertenece al colectivo de “estudiantes a distancia” porque también existe un tipo de estudiante presencial. Son dos realidades en oposición.

En síntesis, estas definiciones de identidad nos brindan un marco conceptual para comprender, primero, las implicancias de la identidad en nuestro campo de interés: las interacciones en los entornos formativos virtuales a través de las *performances*; y segundo, su contrapartida: la alteridad. Es necesario comprender de dónde surge el sentido de

pertenencia, el sentido de identidad, para llegar a interpretar su opuesto que en ocasiones genera rechazo, discriminación, no entendimiento y clasificaciones no del todo ciertas.

CAPÍTULO 3: LOS RITUALES DE INTERACCIÓN A TRAVÉS DE *PERFORMANCES*

3.1 Introducción

El punto de partida se sitúa en los anales de los tiempos y en la idea básica de que un cúmulo de aspectos ha contribuido a la supervivencia, preponderancia y perpetuación de la especie humana. Uno de los aspectos que se tiene en cuenta es el ceremonial y ritual. Yacimientos arqueológicos del neolítico dan crédito al pensamiento simbólico desarrollado por nuestros antepasados en las primeras épocas del hombre como tal. Mucho tiempo ha pasado desde estas manifestaciones ceremoniales hasta este nuevo paradigma social actual; sin embargo, este tipo de comportamiento ha tenido un *continuum*, eso sí, no de la manera homogénea, sino que cada cultura ha desarrollado sus propios mecanismos rituales dependiendo de las cosmovisiones profesadas³. Gran parte de esos comportamientos rituales fueron derivando en procesos de enseñanza y de aprendizaje con una carga intrínseca de valores axiomáticos; un *ritus* inicial que se ha ido reproduciendo y diversificando a través de los diferentes paradigmas socioculturales acontecidos en la historia de la humanidad.

A continuación, desarrollaremos lo que se entiende por ritual y sus acepciones. También definiremos el concepto central de la tesis: la *performance*, y su estructura derivada de las interacciones simbólicas, el enfoque dramático y las metáforas teatrales. La confluencia de los autores de referencia dará sentido a los elementos estructurales de las

³ Por ejemplo, los tiempos 'evolutivos' de las diferentes culturas europeas se han desarrollado de manera diferente a las culturas asiáticas, africanas o americanas. No por ello debemos confundir y hablar de pueblos primitivos actuales, sino hablar de pueblos con una "evolución" diversa a la entendida por nuestra sociedad eurocentrista.

interacciones *performativas* que son necesarios precisar y tener en cuenta a la hora de construir una *performance*, como son los símbolos, signos y marcos de significación.

3.2 Una aproximación sobre rito, ritual y ritualización

Existe tanto una serie de similitudes como controversias a la hora de utilizar las palabras rito, ritual y ritualización. Debido a la importancia de esta investigación creemos que es necesario realizar una aproximación al respecto.

Para comenzar, veamos las dos definiciones que aparecen en el diccionario de la Real Academia española (2014) sobre rito y ritual:

Rito (Del latín *ritus*): **1.** m. Costumbre o ceremonia. **2.** m. Conjunto de reglas establecidas para el culto y ceremonias religiosas.

Asimismo, la RAE hace referencia a ritos específicos como ser el rito abisinio, rito doble, semidoble y el rito simple, aclarando que este último es menos solemne que los anteriores pero no dando otro tipo de explicación.

Por su parte, el diccionario esencial de sinónimos y antónimos de la lengua española Vox (De Mora, 2001) da como sinónimo de rito a la palabra ceremonia, ambos vocablos con connotaciones religiosas, ubicando al rito directamente relacionado con el culto católico, e indicando que éste está constituido por todas las partes que componen una misa; diferenciando las ceremonias en algunas de las partes como ser la genuflexión, la bendición, el lavatorio y el ósculo de paz (De Mora, 2001).

Wikipedia (s. f.) desarrolla la siguiente versión:

Un **rito** (del latín *ritus*) es un acto religioso o ceremonial repetido invariablemente en cada comunidad cultural. (...) La celebración de los ritos (**ritual**) puede consistir en fiestas y ceremonias, de carácter más o menos solemne, según pautas que establece la tradición o la autoridad religiosa o de la organización correspondiente también sirve para ritos humanos como sacrificios con gallinas.

De esta definición de Wikipedia, obviamos lo relacionado enteramente a los mitos, ya que existe una controversia entre los diferentes autores en que el rito tenga relación *sine qua non* con un mito preexistente, en el sentido de que “sí o sí” sea su representación. Según Turner (1995) no siempre es así, y ejemplifica con algunos de los pueblos de África que estuvo investigando y que poseían ritos que no guardaban relación con los mitos. Hecha esta aclaración continuamos.

En cuanto al vocablo “ritual”, que ya aparece en la descripción de rito en Wikipedia (s. f.), la RAE (2014) ofrece la siguiente definición:

Ritual (Del lat. *ritualis*): **1.** adj. perteneciente o relativo al rito. **2.** m. conjunto de ritos de una religión, de una iglesia o de una función sagrada.

Como podemos observar ritual es clasificado como la celebración de los ritos en ambos sitios consultados. En este marco, desde la antropología podemos pensar tanto al rito como al ritual, como un conjunto secuencial de actos expresivos y formalizados, con una alta carga simbólica. Estos actos son pautados y presentan una concordancia con diversas circunstancias que los enmarcan en ceremonias muchas de las veces obligatorias, y cuyo desarrollo deriva directa o indirectamente en consecuencias también del orden simbólico. (Aguirre, 1993; Segalen, 2004). El espacio y el tiempo están configurados con una especificidad que abarca objetos, incumbe comportamientos, utiliza lenguajes y signos

característicos, codificados e inteligibles interpretados por un grupo al que se pertenece.

De acuerdo con estas ideas, Segalen (2004) reconoce que los criterios habituales con los que se determinan el ritual o la acción ritual se basan en morfologías y dimensiones colectivas. En primer lugar, se comparten manifestaciones en el campo específico que “consiste en marcar rupturas y discontinuidades, momentos críticos (tránsitos) en los momentos individuales y en los momentos sociales”; y en segundo lugar, se destaca la “eficacia social del ritual como creador de sentido: ordena el desorden, da sentido a lo accidental y a lo incomprensible...(...) La esencia del ritual está en mezclar el tiempo individual y el tiempo colectivo” (p.37).

En síntesis, podemos determinar que un ritual es un conjunto de actos secuenciales, cargados de un formalismo normativo, en donde participa un colectivo que le encuentra sentido a estas prácticas. El tiempo y el espacio individuales y colectivos presentan una concordancia y una especificidad simbólica en sintonía con los actos realizados (Aguirre, 1993; Segalen, 2004).

Ahora bien, en cuanto a la palabra ritualización parece no tener una definición RAE (2014)⁴, ni tampoco en Wikipedia. Sin embargo, diversos autores utilizan la definición en el ámbito académico, siendo el caso de Delory-Momberger (2014) que tomaremos como ejemplo, y exponemos a continuación.

La escuela cumple las funciones sociales que le son asignadas (integración, cualificación, selección), a través de los procesos de **ritualización**, es decir, mediante los dispositivos escénicos que tienen como particularidad cumplir, en el gesto mismo de su

⁴ De hecho, el propio corrector de Word subraya la palabra en rojo.

representación, los actos de instrucción y de educación que constituyen el objeto específico de la institución escolar. La ejecución y las prácticas que resultan de los modos de organización y de acción de la escuela prestan, en efecto, a la actuación ritual, su doble carácter: dirigen los gestos y las señales de la enseñanza-aprendizaje según unos protocolos reconocidos y compartidos, y realizan performativamente lo que ellas dan en representación. (Delory-Momberger, 2014, p. 59)

En este marco, observamos que el vocablo ritualización es utilizado en el sentido de proceso sistémico que engloba tipos y diferentes rituales y ceremonias, y que atañen a otros sistemas organizados como ser: educación, red, escuela entre otros.

Resumiendo y considerando los criterios expuestos, comprendemos al rito como parte integrante de un proceso ritual, atendiendo a la carga simbólica que presenta y al acto repetitivo que acontece. Y consideramos a la ritualización como un proceso más amplio, el cual podríamos llamar meta ritual enmarcado como proceso holístico, que engloba a los rituales entendidos como un conjunto de secuencias teatralizadas o escenificadas que derivan en un fin en concreto. Debemos tener en cuenta que las formas que adopta un ritual escenificado o *performance* está íntimamente subordinada a las consideraciones socialmente compartidas por el grupo que lo representa; estas instancias habilitan a una puesta en tensión de las consideraciones culturales a tal punto que podría transformarlas (Bianciotti y Ortecho, 2013).

Dilucidadas estas aproximaciones sobre rito, ritual y ritualización, presentamos a continuación el concepto de *performance*, y su estructura que consta de diferentes partes, entre las que mencionamos los símbolos, los signos y códigos por ser estos los componentes más trascendentes.

3.3 El concepto de *Performance*

En 2011, Diana Taylor se planteaba el siguiente interrogante: “¿Cómo podemos analizar las maneras en que las personas se organizan si no consideramos el modo en que escogen entre diferentes opciones, cómo manejan sus tiempos, y cómo se autopresentan ante otros (el yo como ser social)?”. Tanto los grupos como los individuos intentan mejorar sus circunstancias y se representan a sí mismos a través de las *performances* (Turner, 2002; Goffman 2012; Taylor y Fuentes, 2011). *Performance* es un término polisémico que significa: ejecución, realización, desempeño, actuación, así como también jugada, escenificación, trama, acción correctiva, crisis, cisma y reintegración (Turner, 2002; Szurmuk y McKee, 2009). Se trata de una aproximación teórica, que bascula entre disciplinas para abarcar diferentes campos de estudio, utilizada como “paradigma analítico para aproximarse a actividades expresivas de índole diversas que involucran un proceso comunicativo entre quien genera la actuación y quien la presencia” (Szurmuk, 2009, p. 15).

Las perspectivas de Turner, Goffman y Schechner, como autores de referencia, dotan de argumentación a la noción de *performance* poniendo el énfasis en el espacio convertido en proceso, la temporización y las cualidades procesuales contrario a la espacialización del proceso y el tiempo esencial de paradigmas anteriores. Es decir, los procesos sociales “ya no son estudiados como continuidades o desviaciones respecto de los modelos normativos de las sociedades en las que se materializan, sino que son abordados en términos de *performance*” (Turner 2002, p.109).

Aquí aparece el modelo dramatúrgico de los autores, que veremos con más detalle en el epígrafe 3.4. Este modelo enfatiza las interacciones simbólicas, los componentes lúdicos y estéticos de los sucesos sociales; así como también la ansiedad vivida en los momentos de crisis o transición en los estadios intermedios entre la ruptura y la reorganización.

De acuerdo con este modelo, estos autores afirman que cualquier proceso social puede ser abordado en términos de *performance* o escenificación ritual (Turner, 2002, 2013; Goffman, 2012; Schechner 2002). Esta afirmación implica que, en primer lugar, se tomen en cuenta la flexibilidad, las incongruencias e incoherencias, y al mismo tiempo la estructura que hace posible las interacciones sociales. Para ello, se tendrán en cuenta las reglas establecidas en cada grupo social determinado, incluyendo sus marcos simbólicos. En segundo lugar, el estudio de dichos procesos sociales se realiza a través de la observación y la descripción de las secuencias espacio-temporales, que poseen principio y fin, y que presentan secuencias aislables en términos analíticos pero interrelacionadas con la vida social (Schechner, 2002). Por último, la noción de subjetividad se transforma al asociarse con nuevos elementos. Las experiencias humanas poseen patrones cognitivos, evaluativos y afectivos en sus interrelaciones (Bianchotti y Ortecho, 2013).

Tanto los grupos como los individuos intentan mejorar sus circunstancias y se representan a sí mismos a través de las *performances* (Taylor y Fuentes, 2011).

A continuación, presentamos los elementos estructurales de una *performance*, que son los que permiten que se realice la interacción bajo ciertos estándares.

3.3.1 Elementos estructurales de una *performance*: Símbolos, signos y códigos

El símbolo es la más pequeña unidad del ritual que todavía conserva las propiedades específicas de la conducta ritual; es la unidad última de estructura específica en un contexto ritual.

(Turner, 2013, p. 21)

Como señalamos en el epígrafe anterior, la *performance* es un proceso que presenta una estructura. Esta estructura se sostiene a través de los elementos propios de un ritual escenificado. Consideramos que los elementos más importantes a tener en cuenta son los siguientes: el símbolo, los signos, los códigos y los marcos de referencia que serán descritos seguidamente.

3.3.1.1 Símbolo y signo

El elemento más común y el más pequeño es el símbolo que, como expresa Turner (2013) es la parte más pequeña de cualquier proceso ritual.

Desde disciplinas como la psicología, tomamos la definición de Jung (1995) que entiende símbolo como un vocablo o nombre de una imagen conocida y cotidiana, la representación de una idea aceptada por consenso, que presenta connotaciones específicas alejadas del valor corriente, del significado obvio. Según este autor los símbolos son productos espontáneos, naturales. Y establece una diferencia entre lo que entiende por símbolo y signo: “el signo es siempre menor que el concepto que representa, mientras que un símbolo siempre representa algo más que su significado evidente e inmediato”. (1995, p.55). Relaciona al signo con la parte consciente del individuo, con la denotación del objeto al que está vinculado, y advierte que a un signo no “importa cuántos adornos fantásticos puedan ponerse a una idea de esa clase, pues continuará siendo un signo...” (p. 55) porque un símbolo siempre tiene una parte inexplorada, desconocida, “insinúa algo no conocido aún” (p.55). A un signo no se le puede dar carácter simbólico por deliberada intención que se le ponga; un símbolo está relacionado con los aspectos inconscientes de nuestra percepción de la realidad.

Por su parte Turner (2013) establece una diferencia entre símbolo y signo partiendo de la diferenciación hecha por Jung (1995) pero llevándola al terreno del ritual: entiende al signo como una expresión simplificada pero equivalente de una cosa conocida. En cambio, relaciona al símbolo con lo relativamente desconocido, entendiéndolo como la mejor expresión posible de un hecho que se postula como existente. Es decir, posee un consenso social que se piensa que categoriza naturalmente, representa o recuerda a algo. Veamos a continuación como describe Turner una observación en su trabajo de campo:

los símbolos que yo observé sobre el terreno eran empíricamente objetos, actividades, relaciones, acontecimientos, gestos y unidades espaciales en un contexto ritual. (...) El símbolo ritual se convierte en un factor de la acción social, una fuerza positiva en un campo de actividad. (Turner, 2013, p.29)

Por ejemplo, en la ceremonia ritual principal de la iglesia católica, la misa, podemos observar que el sacerdote se lava las manos antes de la ceremonia del pan y el vino; pero este acto es una representación de la realidad, ya que es un acto simbólico de purificación, que se representa a través de un rito de purificación, expresado en el salmo 26,6. Ninguno de los feligreses podrían poner en tela de juicio si el cura está lavándose las manos por que las tenía sucias realmente, y axiomáticamente entienden que se trata una parte integrante del ritual, de la misa.

En síntesis, establecimos una diferencia entre símbolo y signo, sin embargo, los escenarios de los rituales no están exentos tanto de símbolos como de signos, aunque resulten más importantes los símbolos por el valor intrínseco que representan.

3.3.1.2 Clasificación de los símbolos

Existen diferentes clasificaciones de los símbolos brindadas desde disciplinas tales como la psicología, filosofía, antropología y sociología. Tendremos en cuenta las que se relacionan directamente con la investigación.

Por ello en el siguiente apartado, en primer lugar, describiremos una clasificación basada en la antropología simbólica en donde Turner da cuenta de la estructura y las propiedades de los símbolos. En segundo lugar, acogeremos el punto de vista desde el interaccionismo simbólico, para lo que Goffman describe una clasificación de símbolos basada en los signos utilizados en la presentación del “sí mismo”. Y por último relacionaremos ambas perspectivas para luego dar paso a los marcos de referencia como elemento estructural, más amplio, de las *performances* y las acciones rituales.

67

3.3.1.3 Estructura y propiedades de los símbolos

La estructura y las propiedades de los símbolos rituales, de carácter dinámico, pueden deducirse mediante tres tipos diferentes de datos.

En primer lugar, observando las características y la forma externas, es decir el contexto de acción; en segundo lugar, ubicamos el valor de las voces de los participantes, así como también la perspectiva profesada por los especialistas del ritual a través de su interpretación. Por último, a través de la elaboración del investigador basada en los contextos estudiados (Turner, 1995, 2013).

Turner (2013) define como cualidad esencial del símbolo ritual a la yuxtaposición de lo orgánico, basándose en el sentido individual, con lo social o estructuralmente normativo, y sostiene que existe dos tipos de

símbolos diferentes: los símbolos instrumentales y los símbolos dominantes.

Los **símbolos instrumentales** pertenecen a un amplio universo, “un sistema total de símbolos que constituye un ritual dado” (2013, p. 33). Cada símbolo tiene fines explícitos, una función específica, y pueden ser considerados como medios para la concreción de esos fines.

En cuanto a los **símbolos dominantes** poseen un valor axiomático, presentan cierta autonomía y son recurrentes en diversos tipos de rituales con probabilidad de que presenten el mismo grado de significación, por ese valor que les otorga de ser admitidos sin necesidad de demostración. Esto es lo que hace que ellos sean fáciles de analizar dentro de su marco referencial, atendiendo a su cosmovisión, ya que suministran información sobre el sistema en su conjunto. Por ejemplo, estos símbolos dominantes pueden presidir una ceremonia, así como también estar presentes en alguna de las fases del ritual, pero no en todas. Es tan claro para los participantes que se admite sin necesidad de demostrar el valor o la significación del mismo. (Sapir, 1949; Turner, 1982, 1995, 2013).

Podemos hallar tres propiedades en los símbolos dominantes:

La primera de ellas tiene que ver con la condensación que representan en un solo símbolo. Agrupan acciones y otras cosas representadas en un símbolo o en una agrupación de símbolos. La segunda tiene que ver con la unificación de significados dispares en una única formación simbólica, interconexos por sus cualidades análogas o “porque están asociados de hecho o en el pensamiento. (...) Su misma generalidad les permite vincular las ideas y los fenómenos más diversos” (Turner, 2013, p.30). Y por último la polarización de sentido. Turner sugiere que los símbolos dominantes presentan **dos polos: el sensorial**, donde se concentran significados “de los cuales puede esperarse que provoquen deseos y sentimientos”, y **el ideológico** “donde se encuentran

una ordenación de normas y valores que guían y controlan a las personas como miembros de los grupos y las categorías sociales” (p.34). En una acción ritual o performance, “el símbolo ritual efectúa, podríamos decir, un intercambio de cualidades entre sus dos polos de sentido: las normas y los valores se cargan de emoción, mientras que las emociones básicas y groseras se ennoblecen a través de su contacto con los valores sociales” (Turner, 2013, p.31).

En otras palabras, podemos decir que la unión de ambos polos, el sensorial o emotivo y el ideológico o normativo, origina en los símbolos tanto la norma como las emociones que se ponen de manifiesto en el contexto del grupo donde se produce la acción ritual.

Es esta polarización de sentido de los símbolos la que haya Goffman (2012) cuando utiliza oposiciones binarias al determinar los códigos más importantes utilizados en la “presentación del sí mismo”. Los códigos que utiliza este autor son conjuntos de signos y símbolos que se estructuran bajo ciertas normas que hacen que se exhiban o se oculten en el juego de la interacción. Según Amparán y Gallegos (2004) la manera básica de interpretar los gestos que representan el sí mismo es utilizando este tipo de oposiciones, como ser: naturalidad frente a simulación, tranquilidad en oposición a excitación, o familiaridad frente a extrañeza. En efecto, la polarización de sentidos del símbolo, como afirmaba Turner, produce un intercambio en lo individual y lo social, entre lo sentimental y las posturas ante la sociedad.

No obstante, Goffman (2006, 2012) nos indica que debemos diferenciar dentro de estos códigos tipos de símbolos que nos permitirán clasificar y analizar una interacción. Determina diferentes tipos de símbolos que derivan de “signos transmisores”. A esta clasificación básica se corresponden: los símbolos colectivos, símbolos de estigma y los símbolos de posición. Dentro de los símbolos colectivos encontramos por ejemplo los llamados nacionales, de agrupaciones, asociaciones,

universidades, clubes... que se materializan en las banderas, los estandartes, los escudos, las escarapelas, y diferentes objetos representativos de ese colectivo. En lo que respecta a los símbolos de estigma podemos citar a la cruz Victoria, ciertos tatuajes carcelarios, (Velasco, 2010), ciertas escarificaciones y prendas de vestir. En cuanto a los símbolos de posición, existes diferentes tipos de símbolos profesionales entre los que destacan los títulos como ser “consejero”, “delegado” o “asesor”, entre otros; también encontramos los símbolos de poder: despacho más amplio que los subordinados, galones militares... Y por último, los llamados símbolos de clase, que pueden representarse por vestimentas y marcas, tamaño de casas y sus barrios, tipo de coche...

En resumen, esta clasificación de los símbolos en su totalidad, nos orientarán dentro de un marco determinado para el análisis de la interacción. A estos marcos se los llama marcos de significación. El primer gran marco estructural de significados, la macroestructura, está representado por la cultura. Sin embargo, los códigos pertenecientes a la “presentación del sí mismo” se consideran microestructurales. Goffman intenta comprender las vinculaciones entre la microestructura de los códigos y la macroestructura cultural a través de la interacción social, que, según él, está llena de procesos rituales. (Amparán y Gallegos, 2004; Goffman, 2012)

3.3.1.4 Marcos de significación

El marco o código mediante el cual un sí mismo se expresa y es interpretado puede denominarse código de significatividad. Éstos permiten al participante de la interacción social leer la expresión personal como un signo de la identidad de la persona.

(Amparán y Gallegos, 2004, p.7)

La estructuración del espacio donde se organiza el “sí mismo” está determinada por ciertos códigos culturales, independiente del pensamiento individual de los participantes, que organizan la vida del individuo. Estos espacios son llamados marcos de significación⁵. Se entiende este por la manera que tenemos los humanos de explicar, interpretar y comprender nuestras acciones cuando las realizamos. Goffman (2012) entiende a estos marcos como la organización de las experiencias cotidianas del individuo, donde éste vivencia sus experiencias y situaciones en un ámbito formal, abstracto y dinámico, que puede ser aplicado a cualquier establecimiento social, y se emplean de manera inferencial ante cualquier tipo de proceso perceptivo. Thomas (citado en Goffman, 2012, p.17) sugiere que vivimos por inferencia, lo cual ejemplifica de la siguiente manera: “Yo soy, digamos, huésped suyo. Usted no sabe, no puede, determinar científicamente que no he de robarle su dinero o sus cucharas. Pero por inferencia yo no lo he de hacer, y por inferencia usted me tendrá como huésped”. Turner (2002) apela a la teoría posmoderna⁶ para focalizar las prioridades dentro de estos marcos en “las imperfecciones, en las vacilaciones, en los factores personales y en los componentes incompletos, elípticos, contextuales y situacionales de la *performancia*” (p.110). Este autor halla en el repertorio que antecede

71

⁵ En el capítulo metodológico de esta tesis doctoral, se explicarán los marcos referenciales interpretativos, que parten de la misma esencia, y son una parte fundamental para el entendimiento y selección de la metodología de la investigación.

⁶ El término posmodernidad toma notoriedad a través de Jean-François Lyotard y la publicación de la obra “La condición posmoderna (Informe sobre el saber)” en 1979, teniendo como eje central la crisis de los metarrelatos. Según Turner (2002) Toynbee acuñó el término “postmoderno”. Turner considera poco elegantes y crudos los términos premoderno, moderno, posmoderno para nombrar periodos culturales de duración dispar. Pero posmodernidad puede servir para denominar al efecto liberador que está ocurriendo en las ciencias sociales y dar pautas provisionales para pensar la *Performance*. Algunas de las características del pensamiento posmoderno es su distancia con el pensamiento espacial y su apuesta a lo individual en detrimento de las estructuras cognitivas y sociales (Bianciotti y Ortecho). Recomendamos al lector que quiera profundizar sobre el tema otros autores como: Michel Foucault, Gilles Lipovetsky o Jean Baudrillard, entre otros.

la clave de la naturaleza del proceso humano, como proceso de adaptación a la situación y al medio, entendiendo como “performancia” a la capacidad “performativa” del discurso y a la *performance* como la presentación del “sí mismo” en la vida cotidiana (Goffman, 2012), y advirtiendo que las situaciones de creatividad capaces de surgir en un entorno “performativo” que antes se consideraban impuras, contaminadas o promiscuas (Bianchotti y Onetti, 2013), se están convirtiendo en el centro de la atención analítica en la posmodernidad. Es decir, ante modelos de realidad social fluidos e indefinidos surgen nuevas formas de análisis que incluyen en sus marcos de referencia componentes antes no tenidos en cuenta por las viejas estructuras analíticas moderna o premoderna.

Determinados los elementos estructurales de los rituales, y por consiguiente de la *performance*, pasamos a revisar los enfoques de los autores de referencia, como ser Turner, Goffman y Schechner, que convergen en imbricar lo dramático y las metáforas del teatro, con los actos cotidianos y las interacciones ocasionadas dentro de los marcos de significación vistos en los párrafos anteriores.

3.4 Enfoque dramático y las metáforas teatrales. Confluencias entre autores de referencia

El concepto de *performance* se relaciona también con teorías de drama social estudiadas por antropólogos como Victor Turner. Las prácticas de *performance* cambian tanto como la finalidad, a veces artística, a veces política, a veces ritual.

(Taylor y Fuentes, 2011, p.11)

Para interpretar y comprender en el marco de nuestro trabajo lo que llamamos *performance* es necesario aproximarse a los fundamentos del concepto de ritual imbricado en el drama social.

En este trabajo de investigación tomamos, en primer lugar, como autores de referencia a Irving Goffman y Víctor Turner, que pertenecen a dos corrientes de la sociología y de la antropología respectivamente, en concordancia con el posicionamiento teórico adquirido dentro de la línea de pensamiento simbólico interpretativo. Ambos referentes confluyen en la manera de ver la inmersión de los rituales y su representación en la vida cotidiana y la relaciones entre los individuos, relacionándolo de forma metafórica con el teatro o la escenificación.

A partir de la búsqueda sobre estos autores y sus obras, hemos incorporado como referente también a Richard Schechner, uno de los fundadores del departamento de estudios de *Performances* de *Tisch School of de Art*, en la Universidad de Nueva York, que trabaja en colaboración con Turner tratando de lograr una interdisciplinaridad entre el arte escénico y la antropología de la *performance*, pero también discute los esquemas trazados tanto por Turner como por Goffman.

Así como Turner considera que el teatro constituye “el equivalente industrial del ritual en las sociedades no industriales, un espejo estético-cultural dominante en el que se alcanza determinado grado de autoreflexividad” (Turner citado en Schechner y Appel, 1990, p. 8), para Goffman la vida social del ser humano puede entenderse desde un modelo basado en el teatro.

3.4.1 El enfoque dramático

El enfoque dramático de Goffman es “un modelo de análisis basado en la analogía de un determinado campo social (el teatro) en otro campo social cuyas características son compatibles metafóricamente” (Amparán y Gallegos, 2004, p.8).

De acuerdo con este enfoque, Goffman (2012) entiende que el individuo o sujeto tiene varias formas de interactuar en su cotidianidad, y se presenta según las situaciones, adaptando su conducta, tratando de controlar sus impulsos y generar buenas impresiones en el otro. Intentamos mostrar al “otro”, de manera consciente o inconsciente, una impresión del ‘nosotros mismos’, que va a depender de la situación y el medio donde nos encontremos, y para los cuales nos adaptaremos. Toda esta conducta tiene como núcleo a los rituales de interacción: presentación del individuo, presentación de su actividad en situaciones corrientes, guía y control de las impresiones que los otros forman de él, reglas de comportamiento ante ellos, etc. Y representan una *performance* escenificada para la audiencia, que en este caso es la misma que los compañeros de interacción.

Como hemos visto en el epígrafe anterior, a Goffman está interesado en las microestructuras de los procesos de interacción social. La corriente de la sociología a la cual se adscribe este autor, el interaccionismo simbólico, considera que existen diversos mundos sociales, como ser las propias sociedades o más acotados los grupos de referencia, donde los seres humanos se identifican, e interactúan simbólicamente a través de la comunicación hablada, gestuada o escrita.

Es a través de estas interacciones que aprenden las normas que determinan los marcos de acción y los marcos simbólicos referenciales de esos mundos sociales, para luego utilizarlas en la definición e interpretación de diferentes situaciones. Los individuos perciben los efectos de sus actuaciones cotidianas y las ajustan a la situación en curso desde una posición dialógica entre el *self* y los otros y teniendo en cuenta sus experiencias pasadas y sus expectativas de futuro (Charon, 2009).

Como veremos a continuación, la idea de drama social que parte del pensamiento de Turner está imbricada en la postura de Goffman en cuanto al enfoque dramático.

3.4.2 Postura de Turner: la *Performance* de un ritual como drama social

Desde una perspectiva de una antropología simbólica, en donde el papel central de la cultura está gobernada por los símbolos y sus significaciones que comparten los diferentes grupos o culturas, Turner intenta comprender la vida social del ser humano sin deshacerse de los procesos y la temporalidad de los acontecimientos. En este marco, propone el concepto de drama social como metáfora teatral extrapolada a la vida cotidiana, intentando revelar la estructura social de las relaciones humanas a través del estudio de las acciones performativas del ritual, y pretendiendo establecer una estructura temporal, secuencial o sincrónica del fenómeno.

En 1974 Victor Turner define drama social como un conjunto de unidades no-armónicas o disonantes del proceso social que surgen en situaciones de conflicto. Y le atribuye cuatro etapas principales que rememora la estructura de la tragedia aristotélica y sus comportamientos y emociones: i) la primera es la “brecha” de las relaciones sociales gobernadas por normas; ii) la segunda y más importante es la llamada “crisis”, que se desprende de esas brechas. Es considerada como umbral entre fases más o menos estables del proceso social; iii) aparece a continuación la “acción correctiva” o “conciliación” como paliativo de las crisis y legitimación a través de la ejecución del ritual público; iv) la fase final, o desenlace que implica la reintegración dentro del orden social o la ruptura definitiva y reconocimiento del “cisma irreparable”. (Turner, 1995; Taylor y Fuentes, 2011; Bianciotti y Ortecho, 2013). Según Turner (2013) cada tipo de rito instaura un drama social, entendido como un conjunto de unidades sociotemporales, cerradas en ellas mismas, en donde se manifiestan un cúmulo de comportamientos, identificables y aislables para su estudio.

El drama social representa la parte central de la *performance* que él atribuye como social. Y determina que existe otro tipo de *performance* que llama cultural, que comprenden los dramas estéticos y puestas en escena tanto en el ritual como en las artes escénicas en general, y que “imitan (mimesis) la forma de procesal del drama social y, en parte, le asignan significado con base en la reflexividad” (2002, p. 136).

Es decir, que el drama social estaría en primer lugar en el esquema analítico propuesto por Turner ya que posee la fuerza necesaria para originar al resto de *performances* y rituales de la sociedad al constituirse en una secuencia de experiencias que influyen en la morfología y la función de los géneros de la *performance* cultural, siendo también transferibles sus características a otros géneros. (Turner (1974) en Bianciotti y Ortecho, 2013 p. 124).

3.4.3 Schechner y la conducta restaurada

Schechner, como director teatral, tiene un enfoque hacia las llamadas por Turner como *performances* culturales. En 2000, el autor argumenta sobre la conducta del individuo y expresa que en las *performances* culturales, ceremonias y rituales entre otros, esta conducta de carácter individual, pensada como un elemento externo, se puede retrabajar, intervenir y alterar, transformándola más allá de su origen en tiempo y espacio.

Una conducta restaurada a la que Schechner ve como la característica principal de la *performance*, cuya cosificación podría adaptarse tal si fuera una máscara o un vestuario, por ello puede ser manipulada, modificada y preservada. “La definición de Schechner también incluye atención a la performance en tanto creación o invención, como una oportunidad para volver a ser lo que uno fue, así como para

volver a ser lo que uno nunca fue pero desearía haber sido” (Taylor y Fuentes, 2011, p.34).

Es destacable, como al tratar la conducta se ponen de manifiesto y se disparan los mecanismos inconscientes que se proyectan, imbricados con el pensamiento conceptual y consciente que forma parte de un sistema elaborado de ritos y de símbolos, de los cuales una gran cantidad son polivalentes, como se ha visto en el epígrafe 3.3.1.1 (Turner, 2002; Schechner 2000).

3.4.4 Cuadro comparativo de los autores de referencia

Como conclusión de este capítulo nos interesa remarcar de manera sucinta lo que entienden estos tres autores sobre los términos más importantes desarrollados: ritual y *performance*.

77

A continuación, exponemos un cuadro con la idea principal de cada concepto desde la perspectiva de cada autor.

	Turner	Goffman	Schechner
Ritual	Un ritual es una serie secuencial de actos o conducta formal prescrita en ocasiones, que comprende gestos, palabras, objetos... y una serie de símbolos comprensibles para los actores del ritual (1995, 2013)	El ritual se comprende como un conjunto de acciones y símbolos que intervienen en la interacción cotidiana de las personas. En un comportamiento en donde nos adaptamos al otro y entra el juego del sí mismo y el tú. (1991, 2012)	el ritual o el comportamiento escenificado siempre tiene una cualidad estética (2002)
Performance	Escenificación, drama, acción correctiva, crisis (1982)	Toda interacción social es una representación o escenificación creada para una audiencia (1970)	Una práctica artística-intelectual activa (2002)

Ilustración 3 Cuadro comparativo de pensamientos sobre ritual y performances según autores de referencia. (elaboración propia).

CAPÍTULO 4: FORMAS Y ESTILOS RITUALES

4.1 Diferentes disciplinas, diversas cosmovisiones sobre los rituales

Parece extraño que para llegar a conocer a la humanidad actual sea necesario comenzar por desviarse para trasladarse a los albores de la historia.

(Durkheim, 2013, p.3)

A comienzos del segundo decenio del siglo XX, Durkheim describe una concepción sacro-sociológica del ritual, basado primeramente en el ejercicio dentro de las sociedades primitivas y como semilla o germen en donde 'las fuerzas naturales se derivan a la noción de fuerzas religiosas' (Durkheim, 2013, p.23). Este autor, vincula lo ritual con lo netamente religioso. Una idea que no es absurda si la contextualizamos en la historia europea a partir de Constantino, el primer emperador que legitima al cristianismo. Durante su mandato las construcciones de las iglesias estaban permitidas y eran incentivadas (Goody, 1999). Las narraciones ritualizadas alrededor del fuego evocadas con anterioridad mutaron en narraciones sobre las primeras etapas de la vida de los santos, y sólo tenía carácter ritual todo lo relacionado con la nueva religión cristiana. Esta debacle de cambio de culto y creencias, desde una cosmovisión grecorromana clásica podría decirse, provocó que paulatinamente todo lo de carácter ritual se realizara intramuros de la iglesia y, a su vez, se considerase todo lo público como parte de los estratos infravalorados de la sociedad junto a lo profano, banal e indigno. Todo lo ocurrido fuera del ámbito eclesiástico no era ritual, ni mucho menos comunicativo, dejando esa virtud para el aspecto ceremonial y religioso. Así pasó también con las representaciones y el teatro en general (Goody, 1999).

Esta dicotomía entre lo sagrado y lo profano permanece en el pensamiento de Durkheim, que define los tabúes, los mitos y los ritos como elementos esenciales del aspecto sacro de la sociedad. Afirma además que:

(...) necesariamente tiene que haber en la base de todos los sistemas de creencias y de todos los cultos un cierto número de representaciones fundamentales y de actitudes rituales que, a pesar de la diversidad de formas que han podido adoptar, tienen en todos los casos idéntica significación objetiva y cumplen siempre idénticas funciones. (Durkheim, 2013, p.4)

Es decir que las prohibiciones (tabúes), las creencias (los mitos) y las prácticas de estas creencias (los ritos) tienen idénticas funciones para cualquier sistema simbólico religioso, en tanto que, por ejemplo, los individuos se comunican dejando ver clasificaciones implícitas entre los propios seres humanos, entre los humanos y la naturaleza, entre los humanos y sus dioses o demonios (Peirano, 2002).

Parafraseando a Segalen (2014), Durkheim trabajó acorde a la sociedad de su época y no podía prever el devenir de las formas sociales contemporáneas, donde los medios modernos de comunicación se han expandido, y funcionan como creaciones rituales componenciales de la sociedad moderna.

Esa sociedad contemporánea al autor, aún mantenía esa relación ritual – religiosidad. Según Levi-Strauss (citado en Peirano, 2002), en el momento en que se equiparan las relaciones entre magia, ciencia y religión, como prácticas humanas horizontales queda eliminada la dicotomía entre primitivo y moderno, y entre ritual y religioso. Pero alerta que en el espiral de la historia surgirán o resurgirán otras dicotomías más evidentes, y hasta en cierto sentido perversas.

Van Gennep (2013) desarrolla un estudio del ritual basado en su estructura. Éste basa su trabajo en los tránsitos y las etapas secuenciales del ritual. Presenta un trabajo contemporáneo al de Durkheim mucho más enfocado a la esencia del ritual y no tan asociado a la religión como condición sino a los hechos de la vida cultural de las personas y los grupos étnicos. Se esmeró en hacer una extensa clasificación que luego intentó comprobar a medida que se especializaba en el estudio de las costumbres populares de los pueblos a través de todo el territorio francés.

Diferente es la postura de Max Weber, desarrollado en ámbitos académico e intelectuales germánicos, sitúa al individuo y construye sus representaciones a través de la religión, colocando de pivote a los intereses que marcarán el curso de las acciones de éste. Por tanto, los rituales para él serían comportamientos prescriptivos. “Se puede aspirar a un estado particular, obtenido por medios religiosos, juzgándolo un ‘estado sagrado’ destinado a tomar posesión del hombre en su conjunto, así como de su destino duradero” (Weber, 1997, p.18). El autor sostiene que las promesas de las religiones salvacionistas se basaron en condiciones previas ritualistas y no en condiciones éticas.

Como disposiciones extraordinarias los estados religiosos no pueden sino revestir un carácter y una apariencia externa transitorios. Y así ocurrió originariamente en todas partes. La única manera de diferenciar entre estados "religiosos" y "profanos" consiste en referirse al carácter extraordinario de los estados religiosos. Se puede aspirar a un estado particular, obtenido por medios religiosos, juzgándolo un "estado sagrado" destinado a tomar posesión del hombre en su conjunto así como de su destino duradero. El pasaje de un estado sagrado momentáneo a uno permanente ha sido fluido. (Weber, 1997, p.18)

En resumen, los intereses particulares de los individuos, como ser la larga vida, salud, el honor, la descendencia, y la estancia en el más allá han estado supeditados a la magia a las formas de accionar de los espíritus y deidades (Weber, 1997). Es decir, que la religión tiene el poder suficiente de construir la realidad, la representación del mundo. Esta realidad afecta sus intereses y sus acciones. La religión puede comprenderse mejor si se la toma como respuesta a necesidades básicas, como ser, en primer lugar, el problema de la omnipresencia de Dios y su poder en oposición con el mundo creado, imperfecto. El feligrés necesita de algún modo, un tanto axiomático, comprender el porqué de la imperfección y el “sufrimiento”. En segundo lugar, la religión brinda la respuesta en la búsqueda de la salvación. En este sentido, entran en juego los rituales como comportamientos prescriptivos, es decir, determinados por esta búsqueda.

Otros teóricos de la ritualización, como Gluckman (1962), intentaban vincular los procesos rituales con el poder. De acuerdo con esta idea, deja de lado el aspecto religioso o la estructura del ritual. Éste, a mediados del siglo XX, se preguntaba lo siguiente:

Why is it that in tribal society there is on the whole greater ritualization of transitions in social status, and greater ritualization indeed of social relationships in general, than there is in modern society? (Gluckman, 1962, p.184)

Posiblemente aquella niebla de los primeros tiempos, retomando la metáfora de Jenkins (2009), ha continuado perenne pero en otra posición en la actualidad. Las más grandes ritualizaciones en las relaciones sociales en las sociedades modernas del siglo XX seguían ocultas tras los muros de la iglesia a principios del siglo, o tras las grandes empresas de medios durante todo el transcurso del siglo XX, ya con un enfoque no religioso. No por nada, “Turner concibe el teatro como el equivalente

industrial del ritual en las sociedades no industriales, un espejo estético-cultural dominante en el que se alcanza determinado grado de autoreflexividad” (citado en Schechner y Appel, 1990, p.8).

Tanto las salas de cine, como los teatros fueron los grandes templos de los comportamientos socio-rituales durante gran parte del siglo pasado.

Aunque podríamos decir con un accionar sacro mitificando estereotipos sobre cánones representacionales surgidos en Hollywood. Según Aparici y Barbas (2012) un canon representacional implica que un relato sea contado de la misma manera a través de los diferentes medios como ser la literatura, el cine, la televisión e Internet, hecho que implica la aparición de estereotipos generados sobre grupos étnicos, cuestiones de género, costumbres, etc. Es decir que:

los diferentes medios suelen construir una única manera de abordar un tema o de explicar un conflicto. El conjunto de relatos y de acontecimientos contruidos y reproducidos a lo largo de la historia, terminan siendo asumidos, por lo general, como verdaderos hasta el punto de llegar a interpretarse como lo *real*. (Aparici, 2012, p.36)

Retomando lo planteado por Durkheim (2013), las actitudes rituales diversificadas en las formas que hayan adquirido, siguen teniendo ese valor significativo idéntico y “objetivo” basado en estos nuevos patrones.

Estas ritualizaciones, ya en forma de relatos axiomáticos, fueron monopolizadas en el siglo XX por empresas de medios que reclamaron la propiedad exclusiva sobre ellas. Los mitos y ritos que universalizan creando estereotipos variopintos a imagen de estos cánones; la globalización ha permitido su rápida propagación.

Es así como surge la idea de Turner (1995) y el drama social, visto en el capítulo anterior, en donde cada tipo de rito instaura un drama

social, como unidades sociotemporales, pensadas como conjuntos de comportamientos con reglas que las hacen más o menos cerradas.

Por su parte, Douglas (1971) abre el campo del ritual, “asimilándole todo lo que denomina actos simbólicos, reconociendo que existen ritos al margen de lo religioso, ya que nuestras experiencias están compartimentadas” (citado en Segalen, 2014, p.35).

Hasta aquí, hemos presentado una visión general del transcurso de los ritos y las ritualizaciones a través de las diferentes concepciones. A continuación, veremos una clasificación de los ritos y rituales. En este marco, teniendo en cuenta las distintas diferentes cosmovisiones surgidas de las diferentes disciplinas podemos determinar algunos tipos de rituales que han perdurado en el tiempo, que pueden ser contrastados con ejemplos, tanto antiguos como actuales. Las clasificaciones que trataremos a continuación nos servirán como categorías apriorísticas para el posterior análisis de los datos de esta investigación.

4.2 Clasificación y tipologías de ritos y rituales

En cuanto animal social, el hombre es un animal ritual. Si se suprime el rito bajo cierta forma, no deja de surgir en otras, con mayor fuerza mientras más intensa es la interacción social. Sin las cartas de pésame, los telegramas de enhorabuena, y sin postales de vez en cuando, la amistad de un amigo distante no constituye una realidad social. No tiene existencia sin los ritos de amistad. Los ritos sociales crean una realidad que no puede subsistir sin ellos.

(Douglas, 1973, p.81)

El mundo occidental ha generado un *modus vivendi* determinado por los adelantos tecnológicos que fueron moldeando una serie de rituales

que podríamos clasificar dentro de una misma categoría. Como hemos visto, al perder la magnitud sacra y ceremonial, propia de los comienzos del ritual, es más difícil identificar cuáles podemos considerar como rituales y cuáles no. Pero teniendo en cuenta sus indicadores que nos orientarán sobre el orden simbólico al que pertenecen, determinaremos grupos de rituales.

Dividiremos la clasificación de los rituales principalmente desde las dos perspectivas determinadas por esta investigación: *la perspectiva antropológica de los estudios de la performance* y *la perspectiva desde los enfoques del interaccionismo simbólico*.

4.2.1 Desde la perspectiva de la antropología de la *performance*

Desde esta perspectiva entendemos que existen una serie de rituales centrales que marcan las maneras de hacer y de vivir del individuo y, sobre todo del transcurso de sus etapas, emulando muchas veces etapas biológicas con etapas sociales.

4.2.1.1 Ritos de paso

A comienzos del siglo XX, aprovechando el legado escrito por los antropólogos evolucionistas de finales del siglo XIX, se comenzaron a indagar sobre las secuencias y hechos repetitivos que las sociedades reproducían de generación en generación. Muchos se ocuparon de enumerarlos y otros tantos de definir sus estructuras. En 1909 se publica un trabajo que se considera pionero en el tema de ritos sociales: Los ritos de paso. En él, Arnold Van Gennep (2013) se encarga de explicar cuál es la estructura del rito, además de legarnos una extensa clasificación de ritos de paso relacionados con diversas sociedades.

Podemos definir un rito de paso como un conjunto de ceremonias cargadas de representaciones simbólicas en donde el actor pasa de un estado sociocultural-simbólico a otro. Son transiciones que todos los seres humanos experimentamos a lo largo de nuestra vida, independientemente de la cultura a la que pertenezcamos (Turner, 1995; Van Gennep, 2013).

Básicamente, Van Gennep (2013) determina que un mismo rito, considerado a partir de sus mecanismos, puede pertenecer a cuatro categorías diferentes a la vez; por ello, tenemos dieciséis posibles clasificaciones que surgen de la eliminación de las cuatro categorías contrarias del cuadro siguiente.

Ritos animistas	
Ritos simpáticos	Ritos de contagio
Ritos positivos	Ritos negativos
Ritos directos	Ritos indirectos
Ritos dinamistas	

Tabla 2 Categorías de ritos (Van Gennep, 2013, p.29)

Los ritos animistas (del latín *anima*: alma) son ritos simpáticos, “los que se fundamentan en la creencia en la acción de lo semejante sobre lo semejante, de lo contrario sobre lo contrario, del continente sobre el contenido...” (Van Gennep, 2013, p.23). La otra categoría que presenta en el otro polo de la tabla corresponde a los ritos dinamistas, catalogados como ritos impersonales. Los ritos de contagio están basados en la

materialidad y la transmisibilidad de las cualidades innatas o adquiridas; este traspaso puede realizarse por contagio o a la distancia. Van Gennep aclara que son cuatro categorías independientes entre sí, y agrupadas de a pares por diferentes escuelas que estudian los fenómenos mágico-religiosos.

Además, los ritos pueden actuar de manera directa, posee una eficiencia inmediata, automática, como por ejemplo el hechizo; o de forma indirecta a través de la reacción, poniendo en movimiento una potencia o potencias autónomas o personificadas, por ejemplo: un demonio, una clase de espíritu o una divinidad, “los cuales intervienen en beneficio de aquel que ha realizado el rito: voto, oración, cultos en el sentido habitual de la palabra...” (p.28).

Las últimas dos categorías enmarcan a los ritos positivos y negativos. Los primeros se refieren a las voluntades traducidas en actos. En cuanto a los segundos, muchos más difundidos, se refieren a las prohibiciones y se conocen comúnmente con el nombre polinesio: tabúes. El tabú es concretamente ‘lo prohibido’, el no hacer ni actuar, responde psicológicamente a la no voluntad, en oposición clara al rito positivo, “traduce también una manera de querer: es un acto y no la negación de un acto” (p.29). El tabú cuenta con individualidad si se lo considera aisladamente, pero generalmente existe como contrapartida del rito positivo, en este sentido no es autónomo, presenta una reciprocidad hacia este (Durkheim, 2013; Sapir, 1949; Van Gennep, 2013).

Durkheim (2013) también hace referencia a los ritos positivos y negativos dándole un enfoque a partir de lo sagrado: clasifica según las creencias y los tabús situado en lo colectivo (solidaridades mecánicas y solidaridades orgánicas). Así lo expresa cuando sostiene que:

Hay todo un conjunto de ritos cuyo objeto es la consecución de tal estado de separación que es esencial. Ya que su función es la de

prevenir las mezcolanzas y acercamientos indebidos, la de impedir la intrusión de un dominio en los terrenos del otro, estos ritos no pueden establecer más que abstenciones, es decir, actos negativos. (p.179).

En este sentido, Durkheim interpreta que los ritos positivos son los que llevan a la renovación de los individuos. A modo de ejemplo, mencionamos los ritos de purificación en los que, de algún modo, a través del rito se da paso de lo “impuro” a “puro”. Del mismo modo, a través de los rituales de mutilación corporal se intenta retirar aquello que es “impuro” para alcanzar una esencia de individuo “limpia” (Leach, 1978).

4.2.1.2 Las secuencias ceremoniales de los ritos de paso

Las secuencias ceremoniales que se presentan en el esquema de los ritos de paso o transición son tres (Turner, 1995; Van Gennep, 2013). Tres estados por donde un individuo pasa para convertirse, sociabilizarse, adquirir un nuevo status:

- 1.El primero de los estados tiene que ver con la separación. Se interpreta como la separación del mundo conocido por parte del individuo o grupo, y representa como una conducta simbólica.
- 2.El segundo, tiene que ver con la posición intermedia del sujeto ritual, que puede ser individual o colectivo, llamándose a este estado liminal o de margen. En este estado se atraviesa un entorno cultural que poco tiene que ver con el estado anterior y mucho menos con el venidero. En algunas culturas los “pasajeros en tránsito” se visten o maquillan de la misma forma, comparten dormitorios o lugares de estudio, y se los denomina con el mismo

nombre, también compartiendo obediencia y silencio, por ejemplo.

Son concretamente entes sin lugar ni posición, en transición.

- 3.El último de los estados, representa la agregación. El sujeto ritual, se reincorpora a la sociedad con otro status, que conlleva nuevos derechos, así como también nuevas obligaciones.

Dentro del mundo del arte, han surgido diferentes expresiones donde podríamos encontrar el material necesario para entender con un ejemplo la representación y los estadios de los ritos de transición. Así, en un plano metafórico, podemos ver la manifestación de un rito de paso en “La flauta mágica” (Mozart y Schikaneder, 1971). Podríamos tomar esta ópera como ejemplo paradigmático de rito de paso. Cumple todos los requisitos y estadios: períodos de condiciones socio-simbólicas diferentes, en este caso presencia de mitos, personajes que se presentan de una manera y luego son de otra. En esta obra, se nota un marcado y amplio periodo liminal, donde los protagonistas deben pasar todo tipo de pruebas.

Al mismo tiempo que los ritos de transición tiene tres estadios diferentes, en muchas ocasiones éstos poseen el *corpus* suficiente como para adquirir una dimensión de clasificación por sí mismos. A continuación, definiremos los ritos de separación, margen y agregación.

Entre los ritos considerados de separación se incluyen, por ejemplo, los ritos de separación del mundo asexuado como ser la infancia y la adolescencia y la consiguiente agregación al sexual, a la sociedad restringida constituida por los individuos de uno o de otro sexo.

Dentro de los ritos de agregación encontramos “las distintas formas de saludo [que] varían en función de que quien llega sea más o menos extraño a los habitantes de la casa o a quienes encuentra” (Van Gennep, 2013, p.64). También comprende esta categoría:

- Ritos sexuales como el intercambio de mujeres en las sociedades tradicionales son considerados como ritos de agregación. Permiten la aceptación en el grupo de la mujer, que tiene una restricción medianamente estipulada. Entra en juego los llamados tabús.
- Ritos de unión y confraternización entre grupos o individuos. También la realización conjunta en un mismo acto ceremonial, como ser el caso de los padrinzos, peregrinaje...

En cuanto a los ritos de margen, podemos decir que se incluyen dentro de un estadio que dura un tiempo más o menos prolongado. El individuo pertenece a un estado llamado *communitas* (Turner, 1995). Las relaciones que se producen dentro de esta categoría se desarrollan de manera horizontal. Diversos autores (Mosquera, 2011; Turner (1995); Van Gennep, 2013) entienden a los ritos de margen o ritos liminares como el estado en el cual los sujetos se encuentra en un estado “neutro”. En este sentido, los sujetos no pertenecen al estado anterior, pero tampoco forman parte de su nuevo estado o condición. Como ejemplo, el periodo de embarazo o la etapa de noviazgo es entendida en este momento de “margen”.

4.2.1.3 Ritos de institución

Pierre Bourdieu (1993) relanza la clasificación de Arnold Van Gennep pero teniendo en cuenta las manifestaciones de poder de las autoridades que lo instauran. Reflexiona sobre el paso temporal que separa, sobre el límite:

Podemos preguntarnos, en efecto, si al hacer hincapié en el paso temporal (...) esta teoría [la de Van Gennep] no oculta uno de los efectos esenciales del rito, es decir, el de separar a aquellos que lo han experimentado, no de los que no lo han experimentado todavía,

sino de aquellos que no lo experimentarán de ninguna manera, y el de instituir, así, una diferencia duradera así, una diferencia duradera entre aquellos a los que atañe este rito y a los que no les atañe. (Bourdieu, 1993, p. 2)

A partir de esta reflexión propone tener en cuenta la tipología ritos de consagración, o ritos de legitimación o estrictamente de institución, y hablar en estos términos en lugar de ritos de paso. Pensar en un rito de institución, es pensar en legitimación, de una manera lícita una transgresión de la línea limítrofe del orden social y mental, instaura una división del orden social. “el rito dirige la atención del observador hacia el paso (de ahí la expresión “rito de paso”), cuando lo importante es la línea” (p.3).

Según este autor el rito instituye la diferencia, notifica a alguien su identidad, no sólo eso, se la impone y la muestra ante todos.

91

4.2.2 Desde la perspectiva de la interacción simbólica

En esta perspectiva se incluyen los rituales de posición y rituales interpersonales que se describen a continuación.

4.2.2.1 Rituales de posición y rituales interpersonales

Antes de adentrarnos en las tipologías basadas en Goffman (1991) que incluyen saludos, cumplidos y excusas como partes de los ritos de interacción, debemos situarnos en lo que entiende por interacción conversacional.

Goffman (1991) parte de una idea de que momento conversacional se produce entre dos personas reales, en un encuentro presencial directo., como parte de un cierto orden social.

En el año de la publicación original, 1983, no se podía prever el tipo de comunicación virtual actual. Pero creemos pertinente tomar en cuenta la interacción conversacional virtual o digital porque gran parte de la comunicación actual implica relaciones de esta índole estandarizadas y normalizadas tal si fuera una conversación cara a cara de esa época. Entendemos que es importante la contextualización donde se produce la interacción.

Que una comunicación se haga a través de palabras o de datos, difiere en el medio que se utiliza, pero en ningún caso minimiza el objeto de acción ni tampoco en su eficacia (Peirano, 2002).

Retomando, Goffman define en ese estudio diferentes sensaciones y situaciones que viven los participantes de esa interacción conversacional que describiremos a continuación (1991, pp. 92-99):

- Embarazo: debilitamiento de las reglas que provoca una desorganización. Se manifiesta con un momento de confusión y desorientación en donde los participantes se sienten turbados e incómodos.
- Torpeza: infringir las reglas de manera inoportuna, salirse de su lugar.
- Impertinencia: Cuando un actor contraviene las reglas de interacción, y particularmente las infringe reiteradas veces y de diferentes formas. La persona es incurable, imposible.
- Vergüenza: culpabilidad que siente el ofensor.

- Tacto: ejercicio de las tácticas de aplicación de acciones de corrección, usándose la delicadeza, sin romper la propia interacción.
- Indulgencia: requisito casi constante que contrapone lo corriente de la ofensa. El desacuerdo ocultado por la indulgencia, debe considerarse integrante de la interacción conversacional.
- Compromisos de convivencia: Acuerdo por el cual los actores consienten en proseguir la interacción a pesar de los incidentes que puedan pasar, porque la sanción que sufre en caso contrario, el embarazo, por ejemplo, es peor que las pequeñas ofensas mutuas.

En resumen, veamos el siguiente mapa conceptual.

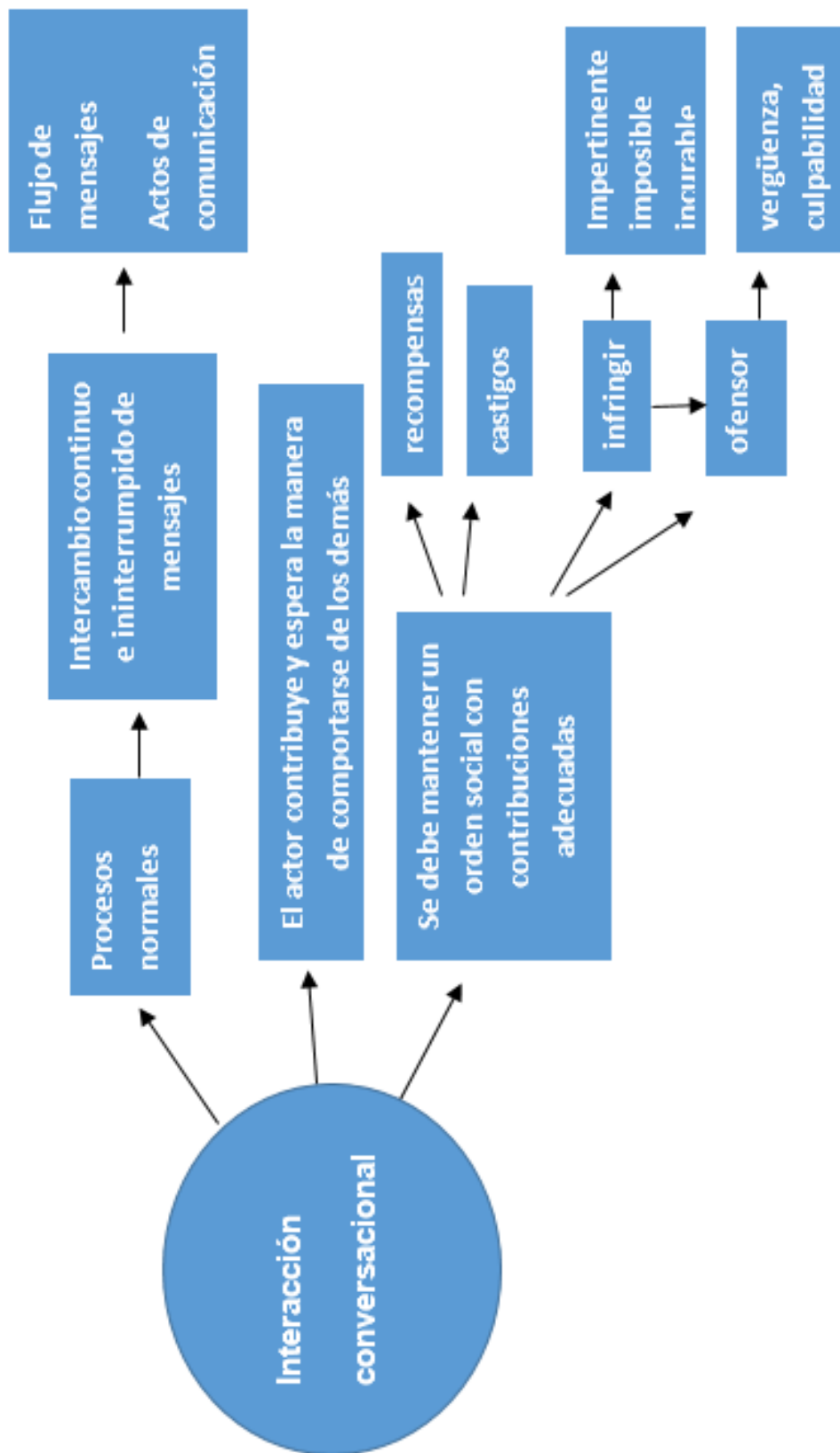


Ilustración 4 Mapa conceptual de interacción conversacional según Goffman (1991).

Performances y rituales en los procesos de enseñanza virtual

El participante de una conversación intentará mantener su apariencia para salvar una situación embarazosa. En este marco, Goffman (1991) se pregunta: “¿Qué puede servir de recurso seguro, es decir, de fuente fiel de mensajes aceptables?” (p.100). Se necesita un gran dominio ritual cuando se producen intercambios largos.

El siguiente ejemplo que el mismo propone, grafica la interacción conversacional y el uso de recursos seguros.

En primer lugar, los habitantes de la isla permitían que, entre los mensajes, se colasen ciertos actos instrumentales, como comer, fumar o tricotar, de modo que el mismo número de intercambios podía estirarse durante un lapso más largo sin dar la impresión de que se hubiesen producido silencios. Las mujeres de las clases populares empleaban a menudo esta técnica tricotando. Tres o cuatro mujeres tricotando juntas podían mantener una especie de interacción retardada o adormilada, dentro de la cual quedaba entendido que las personas presentes tenían la categoría de participantes acreditadas, mientras que ruidos de agujas y silencios subsiguientes se deslizaban, a intervalos lícitos, entre las palabras intercambiadas. (Goffman, 1991, pp. 105-106)

Estas ideas de Goffman encuentran relación con lo descrito por Gijón (2004) cuando plantea que en las interacciones “cara a cara” los sujetos se comprometen por la naturaleza de las interacciones, y el compromiso se da a partir de reglas ceremoniales tales como la confianza y la accesibilidad. Es por esto que en las interacciones entre los sujetos éstos muestran predisposición a la accesibilidad y el intercambio se realiza a partir de una base de confianza mutua.

A su vez, podemos encontrar una semejanza actual en lo ocurrido en una conversación asincrónica estándar de un foro. Las acciones

instrumentales de los actores estarían representadas por todos los actos ocurridos entre posteo y posteo. Los participantes, como en el caso anterior ejemplificado por Goffman (1991), son concedores de estos intervalos que asimilan como normas y costumbres de uso.

Luego de esta aproximación, desencadenamos en la clasificación tomada de Goffman (1991).

4.2.2.1.2 Ritos de evitación, presentación y distancia

Entre estos ritos mencionamos a aquellos que implican deferencias en tanto actividades simbólicas a través de las cuales es posible transmitir o demostrar una apreciación a los destinatarios o participantes de una acción. El tipo de saludo que se tiene con distintos sujetos es un ejemplo de ello. En este sentido, saludar dando la mano o saludar con un abrazo marca el tipo de distancia o acercamiento para con la persona que saludamos. Estas deferencias pueden adoptar formas diversas y en términos de Goffman (1991), las clasifica como rituales de evitación y rituales de presentación. De acuerdo como se desarrollen por ejemplo los saludos, podremos enmarcar el tipo de ritual, según la distancia que se interpone entre los sujetos.

Según este autor, los adolescentes utilizan lenguaje de presentación y trato, ampliado del lenguaje coloquial que lo clasifica como insultos rituales, por el tipo de jerga empleada.

TERCERA PARTE - TRABAJO DE CAMPO, ANÁLISIS Y RESULTADOS

97

■ Debido a esas consecuencias nefastas, transcurridos ya 9 años y 2 meses en la nueva era, los representantes de las universidades virtuales iberoamericanas deciden formar un consejo interuniversitario en el intento de salvar a éstas de la crisis que se acrecienta día a día.

■ La primera decisión que toma este consejo superior, cómo principal medida de emergencia, es la implementación de la búsqueda y rastreo sistemática de proyectos, estudio y experiencias virtuales sucedidas antes del comienzo de la crisis, de carácter innovador para esa época, que puedan servir de cimientos para construir una nueva y unida universidad virtual hispanohablante. Encomienda la tarea a una expedición itinerante compuesta por docentes, antropólogos y arqueólogos virtuales, en el intento de crear un ente multidisciplinar para la realización.

■ “Equipos de investigadores de las naciones virtuales libres hispanoamericanas intentan reconstruir desde cero el devenir de la universidad y el aprendizaje.” (Titular Gaceta Interuniversitaria, 20 de Febrero, de 2027)

CAPÍTULO 5: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

“Pretendí caracterizar al estudiante promedio con el que trabajo a diario... me da mucho enojo a veces estas actitudes de parte de ellos, su postura totalmente de “vasos vacíos” a los que hay que llenar” (UQ16.1_A3)

5.1 Introducción

La realidad social posee diferentes aspectos, diferentes ontologías, epistemologías y metodologías que convergen, dependiendo el caso de estudio, con los paradigmas clásicos de investigación en las ciencias sociales. Estos diferentes enfoques investigativos son los siguientes: positivismo, postpositivismo e interpretativismo, como podemos observar en la siguiente tabla:

	Positivismo	Postpositivismo	Interpretativismo
Ontología	Realismo ingenuo: la realidad social es "real" y conocida (como si se tratara de una cosa)	Realismo crítico: la realidad social es "real" pero conocida solo de un modo imperfecto y probabilístico.	Constructivismo: el mundo conocido es el de los significados atribuidos por los individuos. Relativismo: realidades múltiples
Epistemología	Dualismo/objetividad Resultados ciertos Ciencia experimental en busca de leyes Objetivo: explicación Generalizaciones: leyes "naturales" inmutables	Dualismo/objetividad modificados Resultados probablemente ciertos Ciencia experimental en busca de leyes Multiplicidad de teorías para el mismo hecho Objetivo: explicación Generalizaciones: leyes provisionales, susceptibles de revisiones	Ausencia de dualismo/objetividad El investigador y el objeto de investigación están relacionados entre sí. Ciencia interpretativa en busca de significado. Objetivos: comprensión Generalizaciones: enunciados de posibilidad; tipos ideales.
Metodología	Experimental-manipuladora. Observación Separación observador-observado Técnicas cuantitativas Análisis "por variables"	Experimental-manipuladora modificada. Observación Separación observador-observado Técnicas cuantitativas, sin descartar las cualitativas. Hipótesis Análisis por variables	Interacción empática entre investigador y objeto de investigación. Interpretación Interacción observador-observado. Técnicas cualitativas. Análisis por casos.

Tabla 3 Enfoques investigativos. Adaptación de Guba y Lincoln, 1999.

El paradigma positivista había sido considerado como el único posible durante el siglo XIX, y tanto la antropología como la sociología nacieron dentro de este paradigma, con métodos basados en las ciencias naturales. Sintetizando y siguiendo a Corbetta (2007) podemos definir al paradigma positivista como “el estudio de la realidad social utilizando el marco conceptual, las técnicas de observación y medición, los instrumentos de análisis matemático y los procedimientos de inferencia de las ciencias naturales” (p.11). Este tipo de positivismo de “realismo ingenuo” probablemente en la actualidad esté en desuso. Sin embargo, su reformulación construida en el siglo XX, llamada neopositivismo aún perdura. En esta versión entra en juego la ley probabilística, y como consecuencia la imprevisión y los resultados probablemente ciertos, siendo las variables el instrumento de análisis. Interesa la generalización y la cuantificación. El neopositivismo redefine los presupuestos iniciales y los objetivos de la investigación social; los fenómenos sociales no son explicados ni por las teorías científicas, ni por la ley determinista. Los procesos empíricos son reinterpretados aunque sigue apoyándose en la operacionalidad (Corbetta, 2007).

101

Con la aparición del Interpretativismo la investigación en las ciencias sociales da un giro: la realidad social debe ser interpretada, no solamente observada, y no existe una separación entre observador y observado. Podríamos citar a Max Weber como uno de los precursores de estas ideas provenientes de los círculos académicos e intelectuales alemanes y conocidas también como antipositivismo. En este paradigma la comprensión abarca todos los caminos que conducen al conocimiento, y como consecuencia exige procedimientos y técnicas de investigación diferentes a los empleados por los positivistas.

Resumiendo lo dicho en los párrafos anteriores, existen dos formas posibles de abordar una investigación de corte social: mediante el paradigma positivista o mediante el paradigma interpretativo. La elección

de alguno de estos enfoques deberá estar directamente relacionado con los objetivos planteados en la investigación. Encontramos las principales diferencias entre ambos enfoques en palabras de Corbetta (2007):

(...) Una de las diferencias principales entre ambos enfoques está relacionada con el diseño de la investigación, es decir, dónde, cómo, y cuándo se recopilan los datos, los instrumentos usados para la investigación, entrevistas u observaciones participante, cuestionarios o experimentos, etc., la localización, cuáles y cuántos sujetos se entrevistarán, cuáles (...) La diferencia entre los dos enfoques reside en el grado de estructuración de los procedimientos. En el caso cuantitativo, el diseño de la investigación se construye antes de empezar a recopilar datos, y está estructurado y cerrado. En cambio, en la investigación cualitativa, el diseño no tiene una estructura fija es abierto, de modo que permita captar lo imprevisto, y puede cambiar el curso del proceso. (p.47)

La investigación cualitativa, fruto del enfoque interpretativo, tiene como característica distintiva el no adoptar el lenguaje de las variables y desarrollar otras técnicas alternativas de observación y diversas maneras de analizar el material empírico, utilizando para este análisis el uso de dimensiones y categorías conceptuales que van surgiendo en el transcurso de la investigación; se constituye también en cualquier tipo de investigación en los que los resultados producidos no fueron encontrados por los métodos estadísticos. La parte fundamental de cualquier investigación cualitativa está representada por la interpretación, siendo la capacidad interpretativa y el análisis del investigador el punto más importante de una investigación de estas características. (Callejo, Gallego y Viedma, 2010; Stake 2005; Strauss y Corbin, 2002).

La presente investigación, en concordancia con los objetivos de la misma, se enmarca dentro del paradigma interpretativo. En este trabajo,

una vez conocidos los hechos que involucran a los actores en el proceso total, es clave la interpretación en la etapa de análisis de los datos recolectadas de manera tanto asíncrona como sincrónica. Al no depender de las variables previamente identificadas la observación de los casos dentro del campo a interpretar requirieron de la máxima objetividad y cuidado a la hora de relevar lo ocurrido, examinar su significado y reorientar la observación para detallar de manera más compleja esos significados (Stake, 2005).

5.2 Bases metodológicas y estrategias de la investigación

La metodología seguida se ha apoyado en la línea de pensamiento interpretativo y ha estado basada en dos perspectivas que se complementaron en el transcurso de la investigación: la perspectiva simbólico-interpretativa y la perspectiva socio-psicológica.

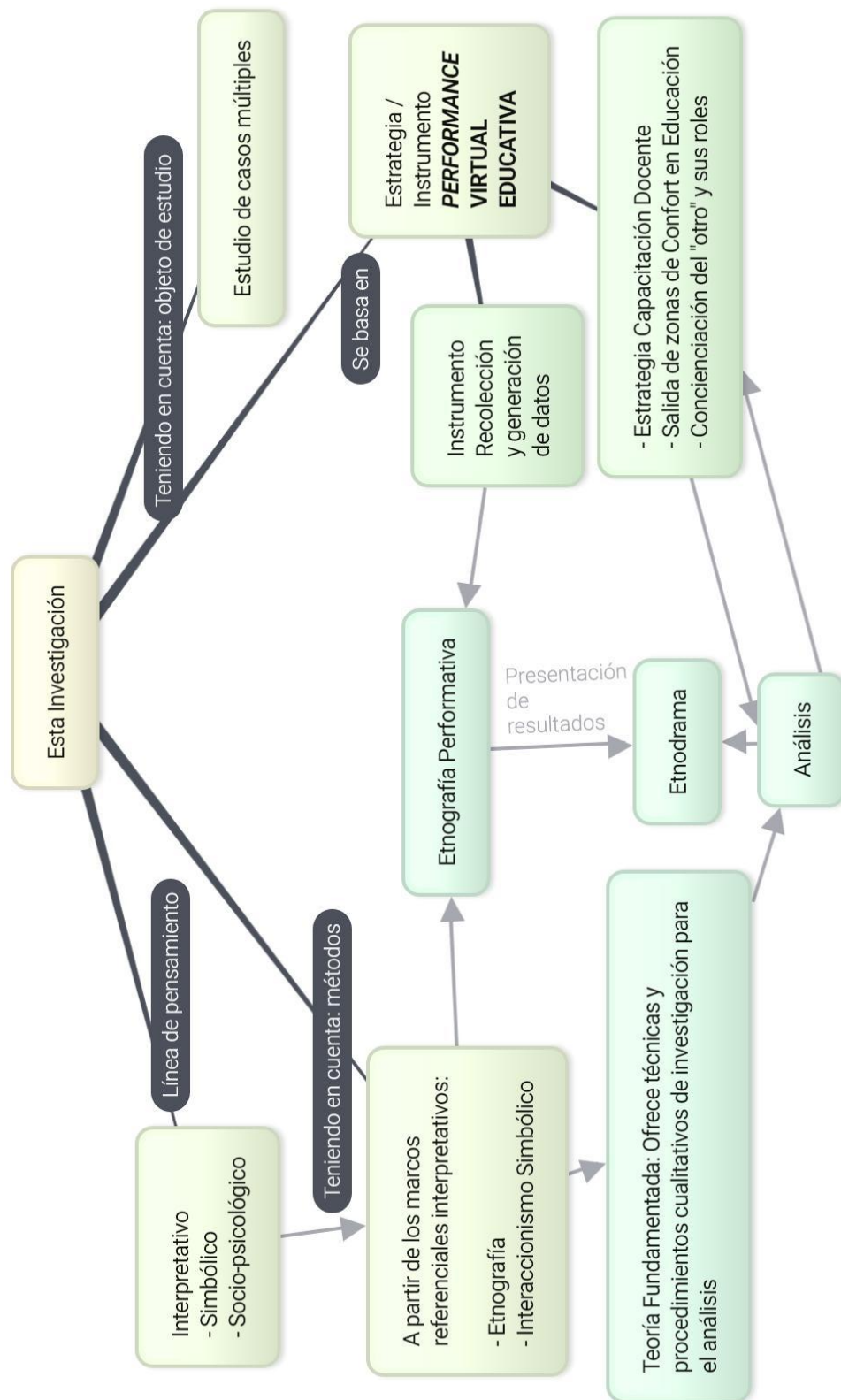
La primera perspectiva, presenta como eje central el universo de los símbolos y sus significaciones, teniendo en cuenta las realidades construidas por los actores. Es decir, sus valores, ritos y creencias que determinan los aspectos de la cultura a la cual pertenecen. Una realidad que se comparte implica también la aceptación de un conjunto de símbolos que cohesionan, crean vínculos y lazos entre los actores que intervienen e interaccionan dentro de esa cultura.

Por otra parte, nos posicionamos con la corriente socio-psicológica, que presenta como interés esencial el análisis de las interacciones sociales entre los individuos. Se concibe a la comunicación como un fenómeno simultáneo entre lo individual y lo social. Según Goffman (2012), estas interacciones se realizan de forma regular y rutinaria, alejadas del simple acto de la transmisión de información. Desde el interaccionismo simbólico de Goffman se entienden estas relaciones

como ritualizadas, que ordenan nuestros actos y son parte constitutiva de nuestra vida diaria.

En definitiva, los rituales y sus representaciones son el nexo que une e imbrica ambas corrientes del paradigma interpretativo y son las tomadas en cuenta para esta investigación.

En el siguiente mapa conceptual definimos las líneas generales de nuestra investigación, que se basa principalmente en la estrategia de **Performance Virtual Educativa (PVE)**. En este mapa podrán visualizarse las estrategias tomadas en cuenta en todo el proceso investigativo.



created with www.bubbl.us

Ilustración 5 Mapa conceptual de línea de pensamiento y estrategias de esta investigación.

A continuación, desarrollaremos las estrategias tomadas para esta investigación. Con el fin de facilitar una comprensión lectora, hemos organizado el resto del capítulo de la siguiente manera. El primer apartado se enfoca en el objeto de estudio, en este caso dos, ya que esta investigación se enmarca en la tipología de estudio de casos múltiples. Describiremos los objetos de estudio y sus ámbitos, es decir, dentro de donde se encuadran. Este apartado incluye también las definiciones tendientes a la fiabilidad y validez de esta investigación. Ya en el segundo, se toman en cuenta los marcos referenciales interpretativos de la investigación y se desarrollan sus métodos. En un tercer apartado, explicaremos el diseño de la investigación. En primer lugar, daremos los detalles generales sobre la *performance* virtual educativa, para luego si pasar al apartado que dará cuenta del desarrollo de la PVE como estrategia. El último apartado de este capítulo tiene como objetivo mostrar las fases de la investigación.

5.2.1 Teniendo en cuenta el objeto de estudio: Estudio de casos múltiples

El diseño de investigación basado en estudio de caso, un objeto particular, se orienta al análisis de las relaciones existentes entre muchas propiedades concentradas en una sola unidad. El objeto de estudio guarda relación directa con el fenómeno que queremos estudiar y reviste importancia en el diálogo que se produce entre el investigador y el caso. (Marradi, Archenti y Piovani, 2007).

Por su parte, Stake (2005) propone que el estudio de caso se basa en el objeto de estudio, y no en una metodología. Es decir, el foco está puesto en el objeto que lo define, y no en el método que se utiliza. Por otra parte, en palabras de Stake, “cualquier unidad de análisis puede convertirse en ese objeto (“el caso”), el cual se puede tratar tanto como

unidad o como colectivo (una persona, una institución, una empresa, un programa, una comunidad, un sistema un país, etc.).” (Stake en Marradi, et al., 2007, p.237)

La investigación no sólo puede estar definida por un único caso como objeto de análisis, Stake (2005) y Yin (2014) incluyeron como categorías de estudio de caso la posibilidad del análisis de al menos dos casos, utilizando la comparación como vía de análisis. Cada caso podría tener una función determinada, por lo que la elección no se encuentra atada a criterios estadísticos, sino que se buscan intencionadamente casos que representen al fenómeno que se quiere analizar. Stake (2005) afirma que en el estudio de casos colectivo o múltiples:

(...) el conjunto de los casos seleccionados no es considerado como una muestra estadística representativa de una población de donde se infieren generalizaciones. Por el contrario, cada caso es estudiado, y comprendido en su especificidad para luego proceder a la comparación entre ellos, dando lugar a la comprensión de una clase mayor de casos. En ese sentido la búsqueda no se orienta sólo hacia las características que tienen en común sino también a sus diferencias. (p.205)

Es decir, en un estudio de casos múltiples se pretende como lógica la búsqueda de semejanzas y diferencias entre los casos de estudio; no obstante, como afirma Langley y Rover (2006), los casos ocurridos dentro de un mismo colectivo pueden ser conducidos con diferentes intensidades, aunque pertenezcan a un mismo grupo. Algunos podrían contener objetivos específicos que determinen una intensidad diferente.

Así mismo, teniendo en cuenta que la propuesta tipológica de Stake (2005) admite varios tipos de estudio de casos⁷ que no son excluyentes, un diseño colectivo y un caso instrumental pueden acoplarse. Así pues, nos enmarcamos también, a partir de nuestro propósito, en un estudio de caso instrumental donde la comprensión del fenómeno trasciende el caso. El caso es un instrumento que cumple el rol de mediar en la comprensión del fenómeno, y evidencia las características (Stake, 2005).

En resumen, los rasgos que definen al estudio de casos múltiples instrumentales están en concordancia con el planteo inicial de los objetivos de la investigación y contribuyeron a encontrar en la comparación del trabajo empírico una lógica en el hallazgo de similitudes y diferencias entre ambos casos, creando un marco más sólido y convincente.

En función a los objetivos planteados en la primera parte del trabajo, seleccionamos como unidades u objetos de análisis para esta investigación dos comunidades educativas o comunidades de aprendizaje que presentan características similares. Nuestro universo está representado por el alumnado cursante de estudios de posgrado mediados por tecnologías, y cursando una asignatura relacionada con tecnología educativa.

Por otra parte, en lo que respecta a la metodología, los estudios de casos son habitualmente multimétodo (Marradi et al., 2007), es decir que el o los objetos de estudio se puede abordar desde diversas perspectivas metodológicas y diferentes técnicas de recolección de datos para su posterior análisis, en lo que se llama triangulación. La triangulación se

⁷ Stake (2005) propone además el EC Intrínseco: el caso, no necesariamente tiene que trascender, en sí mismo representa un interés y ese es su límite. Los tres casos que presenta Stake se basan en los propósitos del investigador (Marradi et al., 2007).

verá con más detalle en el epígrafe relacionado con la fiabilidad de datos. A continuación, describiremos los casos seleccionados y sus contextos.

5.2.1.1 Casos de estudio

El lugar de estudio no es el objeto de estudio. Los antropólogos no estudian aldeas (tribus, pueblos, vecindarios...); estudian en aldeas. Uno puede estudiar diferentes cosas en diferentes lugares, y en localidades confinadas se pueden estudiar mejor algunas cosas...

(Geertz, 2005, p.34)

En esta investigación hemos seleccionado como **casos de estudio a los alumnados de dos asignaturas de dos estudios de posgrado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ)** respectivamente.

109

En nuestros casos de estudios las comunidades educativas elegidas comparten valores de cohesión, elementos comunes, que despliegan en las interacciones simbólicas que se producen en los foros, chats, o en las redes sociales creadas extramuros de estas universidades.

A continuación, presentamos el modelo de estas universidades y las principales características de los estudios de posgrado donde se enmarcan los colectivos elegidos para realizar esta investigación. Las asignaturas serán presentadas inmediatamente después.

5.2.1.2 Máster “Comunicación y Educación en la Red”. Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.

La Universidad Nacional de Educación a Distancia (en adelante UNED) se trata de una universidad española con una oferta de formación que abarca más veintiséis carreras y más de medio millar de cursos de formación continua. En ella se imparten estudios reglados de grado, estudios de posgrado (Espacio europeo de educación superior) y estudios de doctorado. También cuenta con enseñanzas regladas no universitarias, como ser el caso de las pruebas de acceso a la universidad, el curso de acceso directo a la universidad para mayores de 25 años, los cursos de posgrado propios, los cursos de idiomas y los cursos de verano.

La UNED combina metodología a distancia, tradicional, con el uso de tecnologías, a través de sus cursos virtuales en Internet, la televisión educativa, los programas de radio y el apoyo a sus alumnos mediante tutorías presenciales de asistencia no obligatoria en su red de Centros Asociados que se distribuyen no sólo a lo largo de España sino también en el extranjero.

El máster "Comunicación y Educación en la Red" es una propuesta formativa que se desarrolla mediante una metodología de corte constructivista que apunta a que el alumnado construya su conocimiento a través del trabajo colaborativo a través de herramientas digitales como wikis, foros. La propuesta se lleva a cabo totalmente en línea, ya que no hay previstas sesiones presenciales, con excepción de la presentación del Trabajo final, aunque es posible, justificando los motivos, que esta presentación se realice mediada por TIC.

Como temas prioritarios el máster "Comunicación y Educación en la Red" investiga y analiza críticamente los significados de la sociedad de la información y del conocimiento, así como también las diferentes teorías y prácticas vinculadas al *e-learning*, la convergencia de medios, la integración de lenguajes multimedia y la educación mediática.

Como objetivos generales el Máster propone:

- Comprender cómo se ha generado la Sociedad del Conocimiento, cuáles son sus estructuras y su influencia en los comportamientos individuales y grupales en relación con la comunicación y con la educación.
- Entender los modelos de comunicación presentes en la Red, sus lenguajes y sus medios.
- Analizar los principales modelos de la gestión del conocimiento en la Red.
- Comprender la importancia de la educomunicación como enfoque de los procesos educativos y comunicativos en la Red.
- Comprender el fenómeno del software libre y las políticas de las administraciones públicas en su relación con la comunicación y la formación en la Red.

Para finalizar los estudios, el estudiante debe presentar un Trabajo final de fin de Máster (TFM) orientado sobre temáticas a fines a la educación mediada por tecnologías, la comunicación, los materiales didácticos multimedia, la narrativa transmedia y el diseño digital. Para ello, los estudiantes organizan la investigación del TFM en las líneas de investigación asociadas y afines a los contenidos del programa de estudios.

5.2.1.3 Posgrado “Especialización en Docencia en Entornos Virtuales”. Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.

La Universidad Nacional de Quilmes (en adelante UNQ), es una universidad pública argentina organizada estructuralmente hablando en departamentos, que, a pesar de comenzar como una universidad presencial, desde 1999 comienza con la modalidad virtual, ofertando algunas carreras de grado y ciclos de complementación curricular. Si bien

es cierto que existen diversas experiencias hasta la fecha de comunicación sincrónica con los estudiantes, el modelo educativo se basa en la asincronía de las comunicaciones y las interacciones, tanto entre estudiantes como con los docentes.

La enseñanza se estructura a partir de un plan de trabajo, de duración variable entre 12 y 16 semanas de clases, dependiendo si la oferta formativa corresponde al nivel de grado o de posgrado. En el nivel de grado, las asignaturas cuentan con un módulo impreso, llamado Carpeta de Trabajo que también está disponible en formato digital en las aulas virtuales. Esta Carpeta de Trabajo es el eje organizados de los contenidos de las asignaturas de nivel de grado que se complementa con los materiales, recursos y textos elaborados por el docente a cargo sobre el contenido a trabajar durante esa semana de clases. Respecto de la docencia, en el entorno de la UNQ, está diferenciados los roles de docencia y de tutoría, en tanto que la docencia en las aulas está a cargo de un profesor experto en el contenido de las asignaturas mientras que el tutor, es una figura de acompañamiento y estímulo al estudiante que lo orienta durante todo el desarrollo de su formación, pero no participa en la dinámica de las clases, ni en los contenidos de las asignaturas.

Dada la creciente oferta formativa en la modalidad virtual, la UNQ implementó una formación de posgrado cuyos destinatarios son principalmente los profesores de la misma universidad, pero está abierta a todos aquellos profesionales interesados en la enseñanza en aulas virtuales. Se trata de la especialización de nivel de posgrado en Docencia en Entornos virtuales. Esta especialización está enfocada en la formación inicial y continua del profesorado de nivel superior y de los profesionales de la enseñanza que se desenvuelven en los entornos formativos virtuales. La cursada se realiza completamente a través del campus virtual de la UNQ y cuenta con materiales didácticos multimediales diseñados especialmente para un entorno no presencial. Sistematizar

esta formación en una carrera de posgrado surgió por el interés de la universidad en desarrollar una masa crítica de profesores para la enseñanza superior en entornos virtuales con conocimientos teóricos, metodológicos y prácticos, a través de un programa completo y actualizado.

En síntesis, ambas propuestas de formación resultan carreras de posgrado que se imparten a través de entornos virtuales, y están vinculadas a temas afines a la comunicación, a la educación y la tecnología educativa, cuya elección se produce, en un sentido, en la búsqueda de contextos similares en lo que respecta al nivel y tipo de estudio. En otro sentido, de culturas y tipos de universidades diferentes en lo que respecta a características demográficas y contextuales de estas universidades.

5.2.1.4 Descripción de las asignaturas seleccionadas

En la UNED, se eligió la asignatura “Educación y Comunicación en el Ciberespacio”, y en la UNQ, se optó por la materia “TIC y Enseñanza”, cuyos planteamientos y objetivos describiremos a continuación.

5.2.1.4.1 Educación y Comunicación en el Ciberespacio (UNED)

La asignatura Educación y Comunicación en el Ciberespacio brinda a los estudiantes del Máster un panorama sobre los procesos de comunicación y educación en la red desde una perspectiva crítica, promoviendo superar estereotipos a la hora de analizar los procesos de comunicación e interacción en la red.

La metodología para la presentación de los contenidos y actividades es la propia de la UNED. La comunicación se desarrolla través de foros

de discusión y encuentros sincrónicos mediante chat o videoconferencias. Los contenidos y las actividades propuestas favorecen la colaboración entre los estudiantes y el objetivo de las distintas propuestas es que el alumnado sea coautor y constructor de los contenidos de esta materia junto con el equipo docente.

Como propósitos, la asignatura plantea:

- Comprender y analizar los procesos comunicativos en el ciberespacio.
- Establecer criterios para el desarrollo de prácticas pedagógicas en el ciberespacio con el uso de modelos colaborativos y constructivistas de aprendizaje.
- Conocer los diferentes modelos de comunicación educativa que se desarrollan en el ciberespacio.
- Analizar las representaciones de género y etnicidad en la red.
- Saber desarrollar estrategias comunicativas y pedagógicas que fortalezcan un modelo de sociedad del conocimiento basado en la justicia social y la solidaridad.
- Aprender a diseñar modelos comunicativos y educativos en el ciberespacio.
- Saber expresarse en los nuevos lenguajes de la sociedad del conocimiento.

En concordancia con los objetivos de aprendizaje propuestos, se desarrollan los siguientes contenidos:

- La comunicación y la educación en los espacios reales y virtuales. Modelos comunicativos y pedagógicos en el ciberespacio. La pedagogía interactiva.
- Los lenguajes de la sociedad del conocimiento.
- Representaciones de etnicidad y género en la red.
- Las nuevas alfabetizaciones.
- La comunicación participativa y los modelos de aprendizaje colaborativo.

- La comunicación y la educación como instrumentos para el desarrollo de la solidaridad y la justicia social en la sociedad del conocimiento.

La comunicación con el equipo docente de la asignatura se realiza a través de los foros grupales de modo de favorecer la comunicación entre todos los estudiantes. A su vez, por consultas específicas, los estudiantes pueden utilizar el correo electrónico o la vía telefónica para evacuar dudas en un horario estipulado para esta comunicación.

La evaluación está planteada como un proceso en el que intervienen docentes y estudiantes, apuntando a la reflexión y autoevaluación de los propios procesos de aprendizaje. De este modo, la evaluación no es un control o medición de lo aprendido, sino un proceso de intercambios con los estudiantes respecto de sus avances en la asignatura a partir de las distintas actividades realizadas.

115

5.2.1.4.2 TIC y Enseñanza (UNQ)

El seminario “TIC y Enseñanza” tiene como propósito general desarrollar en los estudiantes un conjunto de saberes y competencias que les permitan evaluar, seleccionar y aplicar las herramientas, los recursos y las aplicaciones tecnológicas más adecuadas a sus objetivos y estrategias de enseñanza en los entornos virtuales. Pensando en el abordaje de la dimensión tecnológica, el seminario se centra fundamentalmente en aquellos aspectos que hacen al uso de las tecnologías en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la educación superior, abordando sólo de manera tangencial aquellos contenidos que luego serán profundizados en otros seminarios de la Carrera.

Está organizado en cuatro unidades didácticas cuyos contenidos resultan un abanico introductorio a los marcos conceptuales que se abordan a lo largo de la Carrera de Especialización en su conjunto.

La centralidad de la dimensión tecnológica en este seminario, no obstante, no supone en modo alguno asumir una perspectiva instrumental. El propósito general supone introducir a los estudiantes al uso de las TIC con una mirada exploradora y crítica, y al empleo de éstas en el ámbito educativo, desde la perspectiva de la Tecnología Educativa. Comprender las características de un entorno tecnológico digital, hipertextual e hipermedia será un requisito necesario para poder evaluar y seleccionar contenidos, recursos, herramientas y aplicaciones que se ajusten a los objetivos y estrategias de enseñanza, dentro de un modelo pedagógico definido por la centralidad del estudiante y por una concepción constructivista del conocimiento.

Como contenidos mínimos el seminario aborda la Tecnología Educativa como campo de conocimiento y el desarrollo de las relaciones entre educación y las TIC. En este marco, se profundiza en la relación entre el aprendizaje la cognición la enseñanza y las tecnologías para la comprensión de la noción de mediación tecnológica. Se aborda también tema de las aplicaciones y recursos disponibles en la web para la tarea educativa, enfocadas especialmente al aprendizaje en colaboración. Por último, se hace una introducción a los entornos que posibilitan el diseño de cursos en línea y el diseño de actividades de aprendizaje y de evaluación mediadas por tecnologías.

En este sentido el seminario propone como objetivos

- Introducir a los estudiantes en el campo disciplinar de la Tecnología Educativa y en sus líneas actuales de producción de conocimiento.
- Presentar recursos, herramientas y dispositivos tecnológicos a fin de discutir su utilidad para la enseñanza y los fundamentos teóricos que sostienen su inclusión.

- Promover el uso de herramientas y dispositivos tecnológicos en las aulas virtuales como mediadores de las actividades de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación.
- Presentar perspectivas comunicacionales vinculadas a la narrativa digital transmedia y sus posibilidades para la enseñanza mediada.

5.2.2 Teniendo en cuenta los marcos referenciales interpretativos

Como señalamos al principio del capítulo, partimos del paradigma interpretativo en sus líneas simbólica-interpretativa y socio-psicológica, por ello elegimos técnicas cualitativas para la recolección de los datos de investigación acordes con los marcos referenciales interpretativos incluidos en estas líneas. Al igual que los marcos de significación agrupaban referencias basadas en cosmovisiones para explicar y comprender las interacciones humanas, como hemos visto en el capítulo 3, en un sentido similar, los marcos interpretativos referenciales también agrupan referencias, pero en este caso son acercamientos desde lo teórico, y fundamentados en las diferentes corrientes. Es decir, tenemos fenómenos que se enmarcan en diferentes paradigmas teóricos o marcos referenciales, que poseen diversas técnicas y métodos de recolección de datos. En los marcos interpretativos se intenta mostrar dos realidades íntimamente relacionadas: la realidad subjetiva y la realidad social (Álvarez-Gayou, 2003).

Como consecuencia de esta perspectiva, en esta investigación se utilizaron métodos propios de los siguientes marcos referenciales interpretativos: la etnografía, el interaccionismo simbólico y la teoría

fundamentada⁸. En la siguiente tabla puede verse de forma resumida que compete a cada marco.

Etnografía	Se aboca al estudio de los significados culturales que prevalecen en personas o grupos
Interaccionismo simbólico	Los seres humanos actuamos ante los objetos y ante otras personas sobre la base de significados que tienen para nosotros; éstos se originan en la interacción que tenemos con otras personas
Teoría fundamentada	Los datos obtenidos son el elemento esencial para la elaboración de teorías. No se ajustan los datos a la teoría, sino que éstas surgen precisamente de la investigación

Tabla 4 Resumen de los marcos interpretativos referenciales. Fuente: Álvarez-Gayou (2003). Adaptación propia.

En resumen, los marcos interpretativos de referencia, son marcos teóricos que buscan comprender los fenómenos sociales, traducirlos. Para ello, se centran en las subjetividades e interacciones individuales y colectivas basándose en acercamientos teóricos, y utilizando diferentes técnicas cualitativas para la recolección y el posterior análisis de los datos.

⁸ Diversos autores sitúan a la teoría fundamentada como un marco teórico de referencia. Sin embargo, otros directamente lo tratan como una metodología. Nosotros lo incluimos en este cuadro como marco, debido a su transcendencia. Por el contrario, el apartado de la teoría fundamentada es un sub-epígrafe dentro del interaccionismo simbólico, pensado como metodología y priorizando no sólo una lectura sin saltos narrativos sino las palabras del propio Strauss (2004), uno de los creadores: “la teoría fundamentada no es una teoría, sino una metodología...” (p.51).

Esta investigación se nutre de la etnografía, los principios metodológicos del interaccionismo simbólico, y los métodos de la teoría fundamentada, como veremos en los apartados siguientes.

5.2.2.1 Etnografía

El término etnografía alude a un proceso metodológico global que caracteriza a la antropología social, extendido luego al ámbito general de las ciencias sociales, en donde se describe y/o interpreta a un determinado grupo humano. Se sitúan los comienzos de la utilización de estos procesos a partir de la publicación en 1922 de “Los argonautas del Pacífico Occidental”, de Bronisław Malinowski. Representa una manera de mirar, de poner el foco, generando una diferenciación entre ver y mirar. Los fenómenos son enfocados como un proceso cultural: se describe lo que las personas realizan y se explican los comportamientos desarrollados bajo el influjo de esas circunstancias comunes (Álvarez-Gayou, 2003; Velasco y Díaz de Rada, 2006; Wolcott, 1999).

Asimismo, Geertz (2005) asegura que realizar una etnografía significa hacer una descripción densa de la cultura, o el nicho dentro de esta, que se quiere investigar. La descripción densa, basada en el estudio descriptivo e interpretativo, presenta cuatro características principales. La primera se refiere al carácter interpretativo, la dotación de valores y significados de las tramas, sin reducir su particularidad. La segunda de ellas, se basa en hacer inteligible el discurso social de esa cultura en particular a través de comprender y compartir los códigos locales de ese nicho; se refiere a la utilización de la escritura como medio, y representa la tercera característica:

El etnógrafo inscribe discursos sociales, los pone por escrito, los redacta. Al hacerlo, se aparta del hecho pasajero que existe sólo en el momento en que se da y pasa a una relación de ese hecho

que existe en sus inscripciones y que puede volver a ser consultada. (p.31).

La última de las características es la microscopía, que implica un desarrollo de la etnografía a una escala local sobre los hechos cotidianos, investigando en contextos particulares. Según Geertz (2005) los estudios microscópicos pueden aproximar a cuestiones más generales y abstractas.

En lo que respecta a tipos de etnografía, Joycean Boyle (1994) identifica cinco diferentes, teniendo en cuenta la unidad sociocultural que se desee estudiar: etnografía clásica, etnografía particularista, etnografía de corte transversal, etnografía etnohistórica y etnografía procesal.

En primer lugar, situamos a la etnografía clásica que pone el enfoque en grupos totales o culturas. Los informes realizados bajo esta modalidad suelen ser amplios y por ello se presentan en forma de libro. Por su parte, la etnografía particularista se ocupa de aplicar una metodología holística pero enfocada en grupos particulares o unidades sociales. En lo que respecta a la etnografía de corte transversal, los grupos son investigados en un momento puntual, no teniendo en cuenta factores temporales o que involucren a procesos de interacciones. En cuanto a la etnografía etnohistórica implica involucrar sucesos históricos del pasado en la investigación de la realidad cultural actual.

La última de las etnografías, la procesal, está enfocada en los procesos acontecidos dentro de un caso de estudio. Así, “se describen ciertos elementos de los procesos sociales” (Álvarez-Gayou, 2003, p.77). La forma de análisis puede llevarse a cabo de manera funcional o diacrónica.

Si bien es cierto que esta investigación encaja en este último tipo de etnografía, ya que queremos realizar una descripción y cierta

interpretación de un proceso que acontece dentro del grupo social que representa nuestro objeto de estudio, basándonos ya no en la unidad, sino en otra visión como ser el proceso en sí, nos enmarcamos en la llamada **etnografía performativa**. Es decir, enfocamos este proceso como acción performativa y lo utilizamos como método de generación y recolección de datos (Denzin, 2003b).

La etnografía performativa como estrategia de investigación (Alexander, 2013; Andreatta y Martínez, 2017; Denzin, 2003b; Given, 2008) se nutre de la etnografía y los estudios de la *performance*, que dotan de sentido y métodos a la práctica de ésta, recuperando, por ejemplo, de la etnografía la observación participante y no participante, y el diario de campo o el registro de notas, así como también el sentido de comprender los fenómenos socioculturales a partir de las interacciones de los sujetos dentro de sus propios nichos, teniendo en cuenta sus cosmovisiones; y de los estudios de la *performance* los elementos descritos en el apartado teórico, que en síntesis abarcan: los comportamientos de los sujetos a partir de la acción humana en sí desde un enfoque dramaturgico, que implica a los individuos interactuar a través de roles contruidos y representados (Alexander, 2013, Andreatta y Martínez, 2017; Goffman, 2012; Turner, 1982).

Así pues, en palabras de Andreatta y Martínez (2017) podemos decir que “La búsqueda de la etnografía performativa podría definirse entonces como la descripción e interpretación de la cultura pero no de un modo exclusivamente intelectualizado, sino personificado y encarnado, mediante el *hacer*, y valiéndose de disciplinas artísticas” (p.13).

En cuanto a la utilización de la etnografía performativa, siguiendo los criterios establecidos por Given (2008), puede aplicarse en cualquiera de las diferentes etapas de una investigación, es decir, en la generación y recolección de datos, en el análisis o en la presentación de resultados.

En cuanto a la recolección o generación de datos se refiere, el investigador “puede estudiar o provocar sucesos que le permitan la observación y participación en eventos culturales concretos de la vida real o que estén siendo dramatizados” (Andreatta y Martínez, 2017, p.15); la comprensión de la realidad se basa en un modo alternativo de generar conocimiento a partir de los diálogos que surgen de manera espontánea, experiencial y afectiva (Given, 2008).

En el caso del análisis, Given (2008) expone que la presentación del análisis interpretativo se puede realizar a través de una representación teatral. Generándose así, dos estados paralelos en el actor, que es participe del evento ficcional a la vez que observador desde la dimensión del mundo real. El intercambio dialógico entre ambas posturas permite al actor relacionar aspectos teóricos y enmarcarlos al fenómeno social representado.

Referente a la presentación de los resultados, el autor postula al **etnodrama** como la forma más adecuada y utilizada para ello: una vez reducidos los datos y asignadas las categorías, con la mayor abstracción posible, se generan los ejes del texto dramático; los personajes del texto se basarán tanto en las voces y los fragmentos más relevantes recogidos, como también en los aportes teóricos pensados para la investigación. La crítica de performance Sylvia Drake expresa que la pregunta clave para discernir entre el modo apropiado de representación y presentación de los resultados de una investigación debería focalizarse en si la historia del participante o los participantes será creíble, vívida y persuasiva para una audiencia a través de un informe escrito tradicional, un documento de video, una colección de fotografías, un sitio Web, una poesía, una danza, una música, una instalación de arte visual o un etnodrama. Si resulta ser este último, nos dice, entonces un investigador cualitativo escribe con datos (en Saldaña, 2003).

A raíz de lo expuesto, determinamos para esta investigación, teniendo en cuenta los objetivos de la misma, la etnografía performativa como estrategia en la recolección y generación de datos. Esta estrategia no pierde de vista la utilización de una descripción densa (Geertz, 2005), ni tampoco se aleja de la etnografía procesal (Boyle, 1994), al tiempo que se nutre de los métodos propios de la etnografía general o clásica, común a todas las etnografías, como ser la observación y el registro de notas, que veremos en los siguientes apartados. En cuanto a la presentación de los resultados, optamos por la forma de etnodrama para la misma.

5.2.2.1.1 Observación participante y observación no participante

Existen dos técnicas importantes para la recopilación de datos que se enmarcan dentro de la etnografía: la observación no participante y la observación participante. La distinción se halla en el grado de intervención en la realidad que se observa. Según Corbetta (2007) la observación no participante se basa más en el comportamiento no verbal; en cambio la observación participante “hace referencia a algo más que una mera observación, e incluye la intervención directa del investigador en el objeto estudiado, (...) [y] en el contexto social que quiere estudiar” (pp. 304-305).

Es decir, el investigador comparte la cotidianidad con los grupos objetos de estudio, descubriendo en ellos preocupaciones y esperanzas, cosmovisiones, y “sus motivaciones al actuar, con el fin de desarrollar esa “visión desde dentro” tan importante para la comprensión” (Ibíd., p. 205).

En el siguiente cuadro presentamos a modo de resumen las principales diferencias entre una y otra observación.

Observación Participante	Observación no Participante
Exige la presencia en escena del observador.	El observador, en la mayoría de los casos, pasa desapercibido.
El observador se involucra, interactúa. Participación activa.	Se mantiene al margen de los sucesos observados.
Facilita un mayor acercamiento a la realidad social.	Se limita a recoger datos y realiza interpretaciones.
Connota relaciones igualitarias y conocimiento del lenguaje propio del grupo.	No existe una relación directa con los sujetos investigados.

Tabla 5 Diferencias entre observación participante y no participante. Fuente: Elaboración propia basada en Velasco y Díaz de Rada (1997)

En el caso de nuestra investigación, la intervención fue variando de acuerdo a las diferentes instancias de la PVE, presentándose más observaciones no participantes en la primera y última instancia, y observaciones participantes en la Instancia central de escenificación.

5.2.2.1.2 Registro de notas

La otra forma de recogida de datos es el registro de notas. Un registro es un recorte observacional de los acontecimientos que suceden en el campo; se realiza durante e inmediatamente después de terminada la observación (Guber, 2011; Velasco y Díaz de Rada, 2006).

Sirve para registrar las ideas y reflexiones que nos planteamos en el lugar de los hechos. Es decir, que el registro se realiza directamente en el campo.

Existen dos formas de registros: una clásica, en forma de notas, en lo que se llama el cuaderno de notas. En este cuaderno se pueden registrar todo tipo de datos primarios que podrán ser utilizados durante el transcurso de la investigación y en la etapa de análisis.

En la siguiente imagen se puede observar un ejemplo de nuestro cuaderno de notas.

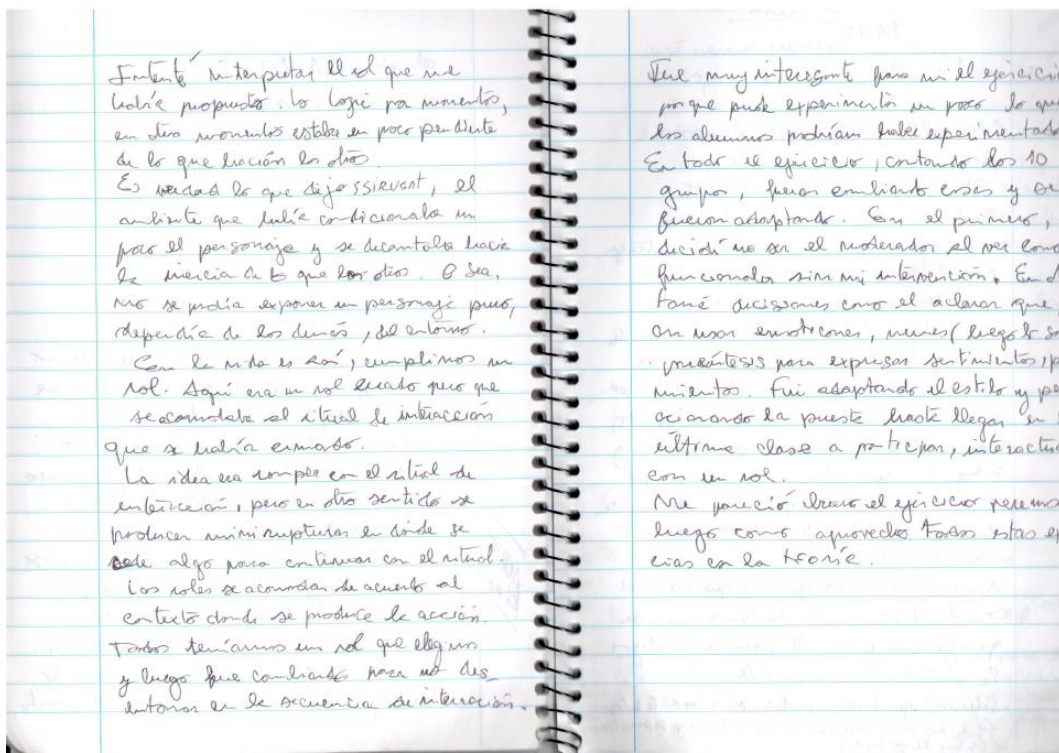


Ilustración 6 Cuaderno de notas de la investigación

La otra forma de registro es audiovisual: con una grabadora (audio), filmadora (audio y video), o actualmente con un teléfono con tecnología Smartphone (audio y/o video).

Para nuestra investigación utilizamos en un principio el cuaderno de notas; pero tuvimos en cuenta las palabras de Guber (2011) que se refieren a que un “registro no es una recopilación de la información que quedará relegada hasta finalizar [la investigación] (...) el registro es una herramienta que puede inducir a reformular el contenido y los canales de los futuros encuentros” (pp. 107-108). En ese sentido, con el segundo grupo de estudio comenzaron las grabaciones de audio mediante un Smartphone inmediatamente después de finalizadas las instancias sincrónicas del trabajo.

5.2.2.2 Interaccionismo simbólico

El interaccionismo simbólico, otro de nuestros marcos de referencia, está situado dentro de la corriente interpretativa socio-psicológica relacionado en sus comienzos con las líneas de pensamiento filosóficos pragmáticos, entre los que destacan George Mead o John Dewey. Sin embargo, es Blumer (1982) el creador del término, y quien lo localiza como marco referencial dentro del pensamiento microsociológico (Álvarez-Gayou, 2003).

La expresión interacción simbólica, hace referencia a la forma de comunicación que tenemos los humanos, y se refiere concretamente a la manera de interactuar dentro de un entorno social, que implica la interpretación constante de las acciones ajenas sin limitarnos sólo a reaccionar ante las mismas. Dicha situación le otorga un carácter de singularidad a esta interacción que se ve mediatizada por los símbolos y la interpretación (Blumer, 1982).

En palabras de Blumer (1982), el interaccionismo simbólico se basa en tres premisas:

La primera es que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él. Al decir cosas nos referimos a todo aquello que una persona puede percibir en su mundo: objetos físicos, como árboles o sillas; otras personas como una madre o un dependiente de comercio; categorías de seres humanos, como amigos o enemigos; instituciones, como una escuela o un gobierno; ideales importantes, como la independencia individual o la honradez; actividades ajenas como las órdenes o peticiones de los demás; y las situaciones de todo tipo que un individuo afronta en la vida cotidiana. La segunda premisa es que el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo. La tercera es que los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso. (p.2)

127

En este marco surge el enfoque dramático que plantea Goffman (2012), utilizado en nuestro trabajo y desarrollado en el capítulo 3, como una forma de análisis a través del cual todas las interacciones sociales se presentan como escenificaciones rituales o *performances* en donde el individuo representa un papel ante su público, y adquiere determinadas formas, posturas y gestos acordes a la situación micro-social que le toque representar. La conducta del ser humano como ser social se basa en interacción y ruptura.

5.2.2.2.1 Principios metodológicos del interaccionismo simbólico

Teniendo en cuenta que el interaccionismo simbólico no se presenta como doctrina filosófica, sino a través de la búsqueda del conocimiento de las cosas verificables en la vida y la conducta de los grupos humanos, es

decir desde una perspectiva empírica, se pueden presentar dos sugerencias a tener en cuenta y dos etapas o procedimientos relevantes a la hora de elegir una metodología de trabajo (Álvarez-Gayou, 2003), las cuales consideramos en nuestra investigación.

La primera de las sugerencias, se basa en que el estudio de la acción debería hacerse desde la posición del agente. Esto implica lo que en lingüística o antropología se llama “enfoque emic”. Es decir, se tiene en cuenta el punto de vista del nativo (emic), en contraposición con el punto de vista del investigador que se lo llama “etic”⁹ (Blumer, 1982; Velasco y Díaz de Rada, 2006). En palabras de Blumer (1982) “habría que asumir el papel del actor y contemplar su mundo desde su punto de vista” (p.54).

La segunda, se relaciona con el bagaje que traen consigo los individuos en cuanto a experiencias, es decir, traen una historia:

Las indicaciones e interpretaciones mediante las cuales los individuos forman y mantienen sus relaciones organizadas son siempre, en cierta medida, un bagaje de su pasado. Ignorarlo representa un auténtico riesgo para el especialista. A este respecto, la postura metodológica del interaccionismo simbólico consiste en prestar atención a la vinculación histórica de lo que está estudiando (Blumer, 1982, p. 44).

Es decir, los individuos tienen en cuenta sus vivencias pasadas y sus perspectivas de futuro a la hora de realizar sus actuaciones cotidianas. Existe un ajuste, una posición dialógica entre lo que se llama el “sí mismo” y los “otros” en el momento de la interacción (Charon, 2009).

⁹ Fue el lingüista Kenneth Pike quien propuso los términos a partir de la distinción entre fonología y fonética. Más tarde será el antropólogo Marvin Harris quien establecería “equiparaciones con otras categorías en un juego de semejanzas y diferencias de etic-emic como objetivo-subjetivo, externo-interno, cognoscitivo-operativo, mental-conductual, con las cuales ha sido usual mezclarlas” (Velasco, 2003, p. 371).

En cuanto a las etapas relevantes, la primera de ellas consiste en la exploración. Considerada una etapa flexible, se parte desde un punto para llegar a la comprensión del problema, encontrar los datos significativos, identificar líneas de relaciones... Es decir, lograr que evolucionen las herramientas conceptuales del investigador, desde ese punto de partida y a medida que va descubriendo en el acto empírico (Álvarez-Gayou, 2003). La última de las etapas a tener en cuenta es la inspección. Se trata de realizar un examen al contenido empírico, acercándose y alejándose al material desde diferentes ángulos y perspectivas, formulándose muchas preguntas sobre él y retornando a la nueva valoración surgida de estas preguntas.

En conclusión, Blumer (1982) define en una frase la posición metodológica del interaccionismo simbólico, expresando a dónde se quiere llegar: “respetar la naturaleza del mundo empírico y organizar un plan metodológico que lo refleje” (p.44). Podemos decir que a partir de los elementos descritos y de este simple precepto Glaser y Strauss (2009) desarrollan la teoría fundamentada, una metodología que veremos en el siguiente apartado.

129

5.2.2.2 Teoría fundamentada

La teoría fundamentada en sí es un método de investigación que permite el hallazgo de una teoría en los trabajos en donde el marco teórico no permite realizar un razonamiento deductivo; no obstante, ofrece técnicas y procedimientos cualitativos de investigación para el análisis que no necesariamente construyan una teoría.

Como anticipamos en el apartado anterior, la teoría fundamentada (*grounded theory*) surge de la propuesta de Glaser y Strauss (1967) para desarrollar teorías sobre el comportamiento humano y sobre el mundo social a través del análisis del material empírico de manera sistemática e

inductiva, en los casos en que no se pueda deducir desde un marco teórico previo (Álvarez-Gayou, 2003; Charmaz, 2013). Posteriormente Glaser y Strauss se separan y surgen varias corrientes alternativas de la misma teoría, entre las que destacan la llevada adelante por Corbin y Strauss (2002).

El objetivo principal de la teoría fundamentada es el análisis de las relaciones relevantes e importantes que existen en las categorías teóricas generadas desde los datos. En este sentido, podemos decir que “la teoría fundamentada no es una teoría, sino una metodología para descubrir teorías que dormitan en los datos” (Strauss, 2004, p.51). Es a través de dicha metodología que hallaremos los aspectos más notables del nicho social estudiado (Corbin y Strauss, 2002).

En nuestra investigación nos basaremos en estos planteamientos para el trabajo de campo y el análisis.

5.2.3 Fiabilidad y validez

A la hora de realizar una investigación, se tiene presente en su metodología la manera de obtener resultados fiables y válidos. (Dezin, 2003; Guba y Lincoln, 1999)

Los criterios independientes que según Guba y Lincoln (1999) se establecen para garantizar cualquier investigación científica son los siguientes: transferibilidad, dependencia, credibilidad y confirmabilidad, reconocidos como criterios propios de las investigaciones cualitativas. Para nuestra investigación, nos hemos basado en estos criterios.

En cuanto a transferibilidad y dependencia se refiere, para estos criterios buscamos recopilar la mayor cantidad de datos descriptivos posibles del contexto para que se pueda transferir nuestras conclusiones hacia otros ámbitos similares. Intentamos describir en el sentido de

Geertz (2005), respetando un carácter interpretativo, con un discurso intelegible que pudiera transferirse, pensando que los estudios microscópicos generados puedan aproximarse a cuestiones más generales y abstractas. Además, esta operación estuvo respaldada de un marco teórico proveniente del análisis de documentos, compuesto de información procedente de fuentes diversas y acreditadas; este marco contribuyó no sólo a los resultados y conclusiones obtenidas sino a reforzar la visualización del contexto. En suma, intentamos generar una estabilidad en los resultados, en pos de futuras repeticiones del trabajo que incluyan contextos análogos, con métodos y participantes similares, donde se deberían obtener resultados en lo posible equivalentes (Shenton, 2004).

Para cumplimentar los criterios de credibilidad y confirmabilidad, primero buscamos grupos de estudiantes de similares características, cuyo hecho en común es estar cursando asignaturas en estudios similares de posgrado y de manera virtual. Segundo, relevamos la participación del alumnado en las asignaturas, y sobre esto realizamos una observación continua durante los períodos en los que duraron las experiencias¹⁰.

Para ello, fue necesario registrar y documentar las decisiones o las ideas que nos surgieron durante el transcurso de lo acontecido. Registramos grabaciones en formato audio, notas de campo y hemos tenido en cuenta realizar transcripciones fidedignas de todas las *performances* realizadas.

¹⁰ En este sentido, también tuvimos en cuenta una investigación citada por Aparici y Silva (2012) donde se habla de silencio virtual como aspecto central heredado del modelo de enseñanza transmisivo.

Si bien es cierto que no deseábamos ocultar la subjetividad del investigador, nuestra subjetividad, buscamos que los datos y las conclusiones del caso pudieran ser confirmadas de alguna manera. En este sentido, Denzin (2003) propone para la comprobación de los datos, de control y fiabilidad lo que se llama en las ciencias sociales la triangulación. Los resultados obtenidos mediante estos procedimientos pueden adquirir más fuerza y fiabilidad que aplicando otras técnicas. La realidad social ha llevado al uso múltiples técnicas en una misma investigación (Callejo, Gallego y Viedma Rojas, 2010). Es decir, que varias técnicas, que pueden pertenecer a diferentes perspectivas, se articulan en torno a un mismo objeto de estudio.

Denzin (2003) clasifica y describe diferentes tipos de triangulación, que deberán adaptarse al tipo de investigación que se esté realizando. Se pueden triangular en algunos casos metodologías, y también los investigadores. En otros casos, las teorías implican la utilización de múltiples perspectivas para interpretar un mismo grupo de datos. Así mismo, este autor se refiere a la triangulación los datos, en donde estaría ubicada esta investigación, como a la utilización de diferentes fuentes de datos en el tratamiento de un mismo problema.

El motivo por el cual hemos seleccionado este tipo de triangulación ha sido por el compromiso adquirido de obtener los suficientes datos relevantes en esta investigación para enmarcarla en el criterio de confirmabilidad. En un estudio de casos múltiples la triangulación de datos se utiliza para fortalecer o comprobar que las preguntas iniciales tienen un sentido en las respuestas halladas, a través de la comparación de los casos. En este sentido, Callejo (et al., 2010) sostienen que: “se persigue que la utilización de varios tipos de aproximación, como si fueran distintas miradas, confluyan en iguales o semejantes resultados. (...) Desde la triangulación se asume que, cualquiera que sea la técnica utilizada, se apunta a la misma realidad” (p.63).

5.3 Diseño de la investigación

El campo de los estudios del *performance* trasciende fronteras disciplinarias para estudiar fenómenos más complejos con lentes metodológicos más flexibles que provienen de las artes, humanidades y ciencias sociales. Los objetos de análisis incluyen textos, documentos, estadísticas (elementos que defino como materiales de archivo) y también actos en vivo, que son parte de lo que denomino repertorio. (Taylor y Fuentes, 2011, p.13)

A continuación, desarrollaremos el diseño de la investigación y describiremos los procesos generales de la PVE y las herencias que recibe de otros métodos y procesos.

133

5.3.1 La *Performance* virtual educativa

Las TIC, en tanto ofrecen un abanico de posibilidades de uso educativo, favorecen de interacciones sociales mediadas, fomentan la participación horizontal, autónoma y crítica, y como señala Osuna (2007, p. 86), “deben de facilitar la enseñanza como proceso de apoyo, trascendiendo la comunicación unidireccional de conocimientos”. Estas interacciones tienen lugar a través de dispositivos comunicacionales tales como foros, chats, videoconferencias, listas de discusión a través de entornos educativos virtuales que posibilitan modelos de interacción sincrónicos en estudiantes. En este contexto surge nuestra la propuesta de interacción que llamamos ***performance* virtual educativa** como fruto del mestizaje de varios procesos y como una forma metodología de generación y recolección de datos basada principalmente en la acción *performativa*.

Este proceso, presenta herencias teóricas y metodológicas, en tanto que hereda marcos conceptuales de la antropología, la sociología, la comunicación, la tecnología educativa y los estudios culturales, como se ha descrito en el capítulo teórico. A su vez, hereda enfoques metodológicos propios de los estudios cualitativos, tales como la investigación-acción, el grupo focal y el juego de simulación, que brindan elementos para abordar el estudio de las interacciones sociales al interior de una *performance* virtual.

5.3.1.1 Herencias teóricas y metodológicas

Para entender estas herencias teóricas y metodológicas, nos gustaría acercarnos al concepto de prototipo. Un prototipo es un modelo ejemplar o ideal que se puede tomar como caso representativo o utilizarlo como punto focal de una categoría (Velasco, 2003). La idea general es establecer un prototipo basado en la programación de objetos que funcione por analogía y sirva para establecer un paralelo entre los conceptos básicos de esta programación y las características de la estrategia de *Performance*. Los prototipos muestran una codificación analógica, presentan un grado de representación extrapolable que permite actuar por analogía. En consecuencia, pensaremos que el comportamiento de la *performance* adquiere un funcionamiento similar y comparable a los lenguajes informáticos utilizados en la programación de objetos (C++, Java, Abap...). A continuación, describiremos cuatro características de los lenguajes de programación de objetos. Los tres primeros de ellos, nos servirán a la hora de clasificar los datos obtenidos a través de la estrategia de *Performance* y clasificarlos para su análisis. El último, nos facilitará la comprensión del porqué la *performance* puede heredar atributos de otros procesos y constructos teóricos, de otras clases de objetos.

5.3.1.2 Objeto, clase, hábitat y herencia

Para comenzar, observamos que existen dos conceptos básicos a tener en cuenta: uno es el de 'objeto' y el otro es el de 'clase'. En este tipo de programación, cualquier cosa o evento puede ser representada por un objeto: desde conceptos abstractos, ideas, mensajes, conjunto de datos... (Flórez, 2005). Según Lombardi y Dodino (2013) un objeto es un ente computacional que exhibe comportamiento, siendo éste, las cosas que se saben del objeto. Es decir, podemos saber edad, dónde está... además se le puede preguntar e indicar cosas. ¿Quién le pide cosas a un objeto? Otro objeto, en principio no hay más que objetos que se piden cosas entre sí. Esto nos lleva a la aparición de mensajes como comunicación entre dos objetos. Además, todo objeto necesita de un hábitat, ambiente o lugar donde establecerse. Por ello al crear un objeto estaríamos agregándolo a un ambiente, y por oposición destruirlo es sacarlo del ambiente.

El segundo concepto importante es el de 'clase'. Una clase es el molde a partir del cual se crean los objetos, es una instancia. Determina comportamientos, contiene métodos. La secuencia que se podría generar es la siguiente:

El ambiente le pregunta a la clase qué características tiene que tener el nuevo objeto, p.ej. el formato de su estado interno (variables de instancia, atributos), y de alguna forma qué métodos va a tener disponibles el nuevo objeto. Se dice que un objeto es instancia de una clase si fue creado usando esa clase como molde. El ente que determina el comportamiento de sus instancias. Contiene los métodos que se van a ejecutar cuando una instancia reciba un mensaje. (Lombardi y Lodino, 2013, p.5)

En otras palabras, los objetos tienen propiedades o conjunto de valores que definen su estado, y comportamientos o conjunto de métodos

que se representan con acciones. Según el tipo de objeto, pertenece a una clase. Los objetos interactúan.

Entonces, verificando las características de este objeto, sabiendo cómo se comporta y analizando los elementos de su clase podremos estimar un análisis discursivo fragmentado. Es decir, que podemos utilizar este objeto como unidad de análisis discursivo. Recordemos que para analizar un discurso es necesario dividir el mismo en unidades análisis que podrían ser fragmentos de textos, sintagmas o simples palabras (Feliz, 2008); en la *performance* virtual podemos establecer como unidad de análisis el objeto, y tratar a todas las ocurrencias que se incluyan en su mundo representacional como objetos.

La última de las características que queremos resaltar de la programación orientada a objetos, para completar el prototipo inicial, es la herencia. Según Cachero y Ponce de León (2010) “consigue clasificar los tipos de datos (abstracciones) por variedad, acercando un poco más el mundo de la programación al modo de razonar humano.” (p.5) El funcionamiento de la herencia, posee una semejanza con los diferentes escalones de un árbol genealógico, o más similar aún al *Systema Naturae* de Linneo y su nomenclatura para clasificar plantas y animales. Es decir, “siempre es transitiva: una clase puede heredar características de superclases” (Cachero y Ponce de León, 2010, p.8).

Este aspecto nos permite establecer un puente entre lo informático y lo social, esencial en el caso del entendimiento del funcionamiento de la estrategia aplicada en un entorno virtual; recordemos que la categorización social humana es el proceso que permite clasificar a las personas en grupos en función de las características que tienen en común: etnia, edad, sexo o nacionalidad, entre otros. Así, a través de la pertenencia grupal asignamos a una persona las características atribuidas a todos los miembros del grupo (Silvan, 2009, p.359). Podemos observar

una similitud de procedimientos entre la clasificación de objetos dentro de clases y la clasificación de personas en la categorización humana.

Un ejemplo de herencia sería el siguiente: “si la clase *Perro* es una subclase de la clase *Mamífero*, y la clase *Mamífero* es una subclase de la clase *Animal*, entonces el *Perro* heredará atributos tanto de *Mamífero* como de *Animal*.” (Cachero y Ponce de León, 2010, p.8).

El paralelismo que hemos establecido entre el prototipo creado desde la programación orientada a objetos y la *performance* nos abre una nueva puerta para comprender las diferentes herencias metodológicas que presentamos a continuación.

5.3.1.3 Herencias de los enfoques metodológicos cualitativos

La primera de las herencias que vamos a presentar es la investigación-acción. Basándonos en parámetros de Elliot (2009), la investigación-acción transfiere a la *performance* virtual educativa la forma de construir un guion sobre el hecho o la acción propiamente dicha, para determinar ‘lo que sucede’. La ocurrencia de un hecho depende de la aparición de otros, es decir que se produce un contexto de contingencias mutuamente interdependientes. Asimismo, hereda la forma de interpretación de ‘lo que ocurre’ a través de las impresiones de los actores que interactúan en el proceso. ‘Lo que ocurre’ se hace inteligible al relacionarlo con los significados subjetivos que los participantes les adscriben. Según este autor:

Los hechos se interpretan como acciones y transacciones humanas (...) [que] se interpretan en relación con las condiciones que ellas postulan, por ejemplo, como expresiones de: a) la comprensión que el sujeto tiene de su situación y las creencias que alberga sobre la misma; b) las intenciones y los objetivos del sujeto; c) sus elecciones

y decisiones; d) el reconocimiento de determinadas normas, principios y valores para diagnosticar, el establecimiento de objetivos y la selección de cursos de acción. (Elliot, 2009, p. 25)

Por otra parte, la *performance* virtual educativa comparte con los grupos focales la disposición de la investigación interpretativa orientada al sujeto o grupo social construido con la intención de buscar respuestas sobre un determinado tema. Los integrantes de los grupos presentan diversas características comunes de pertenencia, constituyéndose grupos homogéneos donde la discusión grupal se lleva a cabo en un escenario construido y organizado por el equipo de investigación, en el cual se pueden observar los elementos de la interacción: actitudes, emociones, creencias, opiniones, experiencias, evaluaciones, reacciones, consensos y disensos. La relevancia de los grupos de discusión está centrada en la comunicación entre los participantes, donde los datos son producidos de forma espontánea dentro de la dinámica de la interacción del proceso comunicacional (Marradi, et al., 2007).

Por último, hereda del juego de simulación social el conjunto de roles definidos por la situación, que constituye un mínimo marco de referencia de los comportamientos. Un rol se entiende como un conjunto de actitudes, de comportamientos, que determinan las conductas de los individuos en situaciones más o menos definidas. Este conjunto de actitudes determina un marco de representaciones que permiten al individuo reaccionar con un mínimo de coherencia. Los roles, como norma general, tienden a ser instrumentales, orientados a la eficacia en relación con un entorno restrictivo. En el contexto educativo la dinámica de los juegos de simulación es la siguiente: a partir de un tema imaginado por un grupo o por un profesor, los participantes deben adoptar roles, y comportarse representando personajes. Al momento de la representación,

el conjunto de roles engendra una situación global cuya evolución es difícilmente previsible por el profesor (Saegesser, 1991).

La construcción y el diseño de la *performance* virtual educativa se nutre de varios procesos que inicialmente no fueron pensados para la virtualidad, pero, aun así, es posible adaptarla a la modalidad de enseñanza en línea.

Así mismo, algunas cualidades de los procesos enunciados en los párrafos anteriores no se heredaron. A continuación, damos cuenta de ellos.

5.3.1.4 Cualidades que no se heredaron

En este apartado, queremos dejar constancia de los procesos que no se heredaron ya que la estrategia de *performance* buscaba justamente el efecto contrario en algunos de ellos.

En lo que respecta a los grupos de discusión, en primer lugar, podemos decir que en ellos se recomienda tratar de evitar los elementos que pudieran resultar inhibitorios (Marradi et al., 2007). En este punto difiere nuestra técnica, que no tiene en cuenta este aspecto. Queríamos producir estados de ánimo transgresores, por ello éstos podrían resultar inhibitorios para ciertos estudiantes. En segundo lugar, una de las recomendaciones de entre los requisitos del diseño es que “la gente que conforma un grupo no se conozca con anterioridad, a fin de que la dinámica grupal no se contamine con relaciones previas y porque la diversidad de individuos se traduce en pluralidad de posiciones respecto del tema en discusión” (Marradi et al., 2007, p.230). Esta recomendación y a la vista de los grupos focales de algunas de las investigaciones sobre las cuales estuvimos indagando es absolutamente opcional, y lo que queremos dejar claro es que no se cumple en ningún sentido en nuestra

investigación. Todos los participantes de cada *performance* se conocen y son compañeros de la asignatura seleccionada para el ejercicio.

En otro sentido, desde la perspectiva de la investigación-acción, se estipula que entre el investigador y los participantes de esa investigación circule libremente la información. Por ello, por ejemplo, los participantes podrían acceder a los datos, las interpretaciones y los relatos que realiza el investigador sin trabas (Saegesser, 1991). En el caso de las *performances* realizadas, los participantes no fueron informados que estaban siendo parte de una investigación, ya que los ejercicios estaban perfectamente relacionados con las temáticas que se trataban en ambas asignaturas¹¹. La justificación que formulamos al respecto se podría intuir a partir del párrafo anterior sobre los estados de ánimo transgresores. Buscábamos sensaciones traducidas en acciones sin coacción, para generar unos datos sin el sesgo que se hubiera producido ante el hecho de saber que eran parte de un estudio más grande. Eso podría haber generado otro tipo de resultado y otros estados anímicos que no buscábamos, más que los producidos por la adrenalina generada por los estudiantes por esa puesta en escena en concreto. Por supuesto que respetamos el anonimato de los participantes como parte del compromiso ético hacía la no divulgación; el hecho de no revelar la identidad del alumnado fue para nosotros una condición *sine qua non*.

5.4 Desarrollo de la PVE como estrategia

Las *performances* educativas se desarrollaron en el marco de las propuestas de enseñanza de dos carreras de posgrado dictadas en

¹¹ Los participantes sí que sabían que las sesiones estaban siendo grabadas o en el caso de los chats registradas las transcripciones, lo que no sabían es que estos encuentros no sólo eran parte curricular de las asignaturas, sino que eran objeto de una investigación.

modalidad virtual a través de entornos educativos mediados en dos universidades iberoamericanas, como se ha descrito en epígrafes anteriores. Las *performances* se llevaron a cabo en tanto actividades curriculares de dos asignaturas iniciales del plan de estudios de cada una de estas propuestas formativas, y se relacionaron con contenidos sobre roles docentes y estereotipos en educación, donde parte del contenido programático de las asignaturas sirvió de fundamento para la búsqueda de las explicaciones asociadas al desarrollo técnico de las *performances*.

En la siguiente tabla puede verse la participación total de estudiantes de cada una de las asignaturas:

Universidad	Asignatura	Año lectivo	Cantidad de estudiantes participantes
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) - España	Educación y Comunicación en el Ciberespacio	Curso 2015/2016	83
Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) - Argentina	TIC y Enseñanza	Curso 2016	40
			Total: 123

Tabla 6 Distribución de estudiantes según universidad y asignaturas.

Como puede verse en la tabla, la muestra está comprendida por ciento veintitrés estudiantes, ochenta y tres en la UNED y cuarenta de la UNQ. Estos estudiantes se dividieron en diez grupos de trabajo en la UNED y ocho en la UNQ. Es decir que hemos tenido una cantidad de dieciocho *performances* en total¹², donde los estudiantes trabajaron en

¹² En el caso de la UNED, se realizaron nueve encuentros vía chat y un encuentro vía videoconferencia. En este caso el alumnado podía elegir el tipo de medio que le fuera más afín. Sin embargo, en la UNQ, tras esta experiencia esquivó en el uso de video y

tres instancias de interacción diferenciadas como puede verse en la figura siguiente.

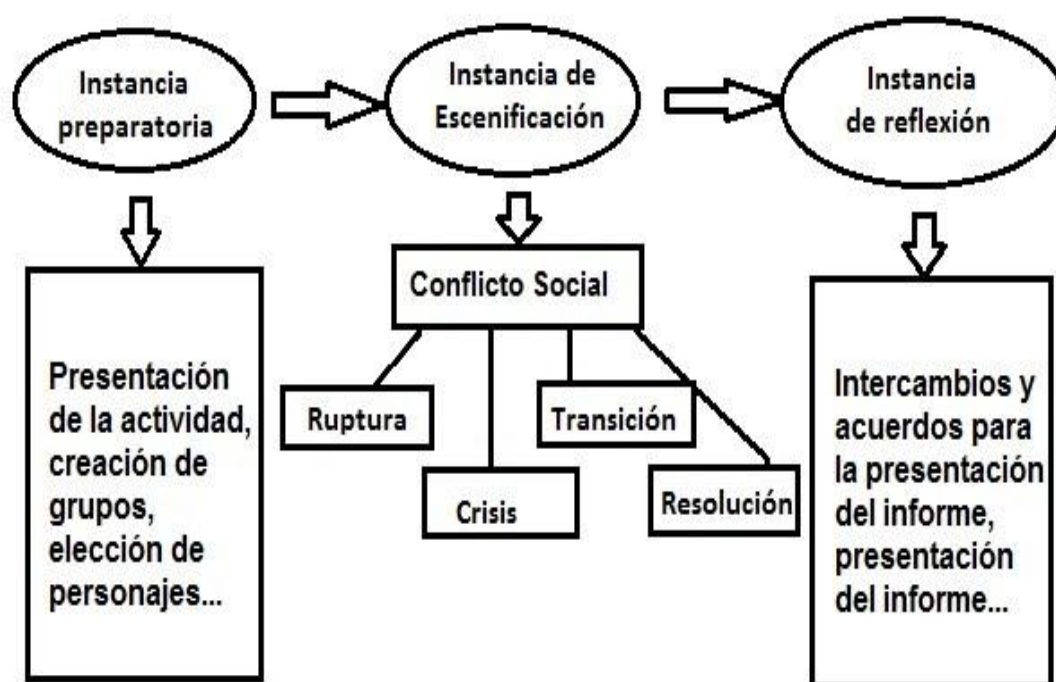


Ilustración 7 Estructura de la performance virtual educativa.

La actividad, que en su conjunto incluye las tres instancias, la hemos denominado *Performance Virtual Educativa (PVE)*. No obstante, corresponde aclarar que la instancia central, que implica la representación o puesta en escena de los roles, es la *performance* propiamente dicha que, de aquí en más, llamaremos instancia central de escenificación (ICE). A continuación, describiremos las acciones desarrolladas en cada una de las instancias.

después de estudiarlo con la profesora titular de la asignatura decidimos descartar esa posibilidad en el grupo de alumnos de UNQ. Las ocho *performances* se realizaron vía webconferencia.

5.4.1 La instancia preparatoria

La **instancia preparatoria** inicia con la conformación de los grupos de estudiantes cuya distribución fue decidida por el profesor (o los profesores, dependiendo del caso) a cargo del curso de manera aleatoria.

La actividad propuesta a los estudiantes consideraba los siguientes objetivos:

- Seleccionar un rol de educación para representarlo en una interacción grupal.
- Representar, en el marco de escenas, los roles para caracterizarlos.
- Experimentar la interacción en la construcción de una realidad educativa a través de una videoconferencia o un chat.
- Conocer los diversos roles que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de la construcción de personajes diferentes a sí mismos.
- Analizar la teatralización de estos roles y presentar el análisis.

Una vez conformados los grupos, se presentó la actividad, se publicaron las consignas y se procedió a la apertura de un foro en el que el alumnado debió publicar el rol elegido junto con una breve explicación de los motivos de su elección y de las características esenciales que debía tener el personaje a representar en la *performance* virtual.

Entre los roles elegidos, mencionamos a modo de ejemplo, estudiante reflexivo, profesor “conductista”, profesor “constructivista”, estudiante sensible y curioso, tutor virtual, estudiante impulsivo, estudiante muy participativo, profesor “inabordable”, entre muchos otros propuestos por los alumnos. Al momento de presentar las consignas de trabajo y durante el proceso de selección de roles a representar, los estudiantes plasmaron sus inquietudes respecto de la actividad en un chat

en el caso de la UNED y en un foro en el caso de UNQ, días antes de que se produjera el desarrollo de la *performance*.

En esta instancia preparatoria se producen las acciones tendientes a la construcción de la fachada general del personaje. Esta incluye el medio o contexto, en este caso un espacio determinado del campus virtual, y la fachada personal, que tiene como elementos a la apariencia y los modales. Según Goffman (2012), la fachada general o social representa “la parte de la actuación del individuo que funciona regularmente de un modo general y prefijado, a fin de definir la situación con respecto a aquellos que observan dicha actuación” (2012, p. 36). En cuanto a la fachada personal, la apariencia nos informa sobre el estatus general del actuante, así como también el estado ritual temporario del individuo. Los modales “se refieren a aquellos estímulos que funcionan en el momento de advertirnos acerca del rol de interacción que el actuante esperará desempeñar en la situación que se avecina” (2012, p. 38).

La concordancia de los pasos de la actividad solicitada a los estudiantes con los criterios de Goffman (2012), pueden verse en la siguiente tabla.

Acciones solicitadas a los estudiantes en las consignas de la instancia preparatoria	Concordancia con los criterios de Goffman (2012)
Elección de un rol en educación	Construcción de la fachada personal
Caracterización del personaje	Asignación de la apariencia y modales
Elección del medio, día y hora de la representación	Medio

Tabla 7 Construcción de la fachada general: Adaptación de los datos a relevar con los criterios de fachada social de Goffman (2012). Elaboración propia.

5.4.2 La instancia de escenificación

La **instancia central de escenificación** (ICE) corresponde a la representación propiamente dicha de los roles elegidos por cada estudiante e informados en el foro propuesto en la instancia preparatoria. Las escenificaciones se desarrollaron mediante encuentros virtuales sincrónicos a través de videoconferencias o chats, en los que los grupos interactuaron y llevaron adelante la teatralización.



145

Ilustración 8 Captura de pantalla de videoconferencia.

La instancia de escenificación presenta la estructura de un conflicto o drama social, término acuñado por Turner en 1974. Como hemos visto en el capítulo 3, un drama social representa en sí la parte central de una

performance ¹³, que se distribuye en cuatro estadios principales que rememoran la estructura de la tragedia aristotélica, dónde afloran los comportamientos y las emociones distribuidas en cuatro fases denominadas como ruptura, crisis, transición y resolución, o separación dependiendo del caso (Turner, 1988; Szurmuk, y McKee 2009; Taylor, 2011; Bianciotti y Ortecho, 2013). A continuación, describimos cada una de estas fases de la ICE.

5.4.2.1 Ruptura

La primera es la “brecha” de las relaciones sociales gobernadas por normas; en los dos casos de estudio seleccionados, la brecha representa a la dinámica del curso y a la ruptura de la dinámica para realizar un ejercicio diferente que pertenece a un todo, pero también posee entidad propia, autonomía con respecto a las actividades curriculares. Es de destacar que ambas asignaturas articulan, en gran medida, sus propuestas de enseñanza de manera asíncrona. Incluir una actividad sincrónica, ya sea mediante chat o videoconferencia, resultó ya desde este aspecto, un cambio en la dinámica habitual de estas materias¹⁴.

En esta fase de ruptura, que corresponde a los primeros diez minutos del ejercicio, se plantea la explicación de la dinámica, los actores presentan a sus personajes, y se comenta una noticia periodística relacionada con la educación, contemporánea a la fecha de la realización

¹³ Recordamos que Turner determina que existe otro tipo de *performance* que llama cultural, como explicamos en el capítulo 3, que comprenden los dramas estéticos que imitan la forma procesal del drama social y, en parte, le asignan significado con base en la reflexividad (p.136). Es posible, entonces que en las *performances* que realizamos pudiéramos llamar al drama: drama cultural, ya que son creaciones estéticas. Pero en este punto de la investigación no cambiaremos el nombre otorgado por el autor.

¹⁴ En la UNED se llevan a cabo dentro de la asignatura elegida algunos encuentros sincrónicos que presentan una estructura de clase. De todas formas, el modelo de la universidad se apoya en la comunicación asíncrona entre el alumnado y el profesorado.

de la *performance*, que fue presentada por el docente como punto de partida para dar lugar a las primeras interacciones. Goffman (2012) entiende que el individuo o sujeto tiene varias formas de interactuar, y se presenta según las situaciones, adaptando su conducta, tratando de controlar sus impulsos y generar buenas impresiones en ‘el otro’. Entendemos que en esta fase de ruptura los estudiantes interactuaron entre sí, de acuerdo con estas formas de interacción planteadas por Goffman (2012).

A continuación de la ruptura, comenzó la actuación que duró aproximadamente entre veinte y cuarenta minutos, dependiendo tanto de la intensidad de la interacción como de la cantidad de participantes del grupo. La parte actuada presenta dos fases: la “crisis” y la “acción correctiva” o “transición” de la interacción.

147

5.4.2.2 Crisis

La llamada “crisis” se desprende de la brecha inicial. Es considerada como umbral entre fases más o menos estables del proceso social; a partir de que son informados los participantes del comienzo de la representación transcurre en los primeros diez minutos de esta fase, y están determinados por la crisis o conflicto. Es un estadio de tensión y acomodamiento del ser individual. Es decir, aflora el dilema entre el “yo” y su “alter ego”: ¿quién está ahora interactuando con mis compañeros? ¿soy yo mismo o mi personaje?

5.4.2.3 Transición

Una vez finalizada la crisis entra en juego el “yo” como ser social y colectivo y surge a continuación la “acción correctiva” como paliativo de las crisis y legitimación a través de la ejecución del ritual colectivo; los actores se acomodaron ya en el personaje o en sí mismo y se sueltan, se

sienten parte integrante del ejercicio colectivo. En este sentido, Segalen (2014) reconoce que los criterios habituales con los que se determinan el ritual o la acción ritual se basan en morfologías y dimensiones colectivas. En primer lugar, se comparten manifestaciones en el campo específico “que consiste en marcar rupturas y discontinuidades, momentos críticos (tránsitos) en los momentos individuales y en los momentos sociales (...) La esencia del ritual está en mezclar el tiempo individual y el tiempo colectivo” (Segalen, 2014, p. 37).

Los temas de debate, surgidos a partir de noticias educativas propuestas por el moderador – investigador dispararon los mecanismos inconscientes que se proyectaron, imbricados con el pensamiento conceptual y consciente que forma parte de un sistema elaborado de ritos y de símbolos, “de los cuales una gran cantidad son polivalentes” (Turner, 1988, p. 88). Es destacable como la variabilidad aleatoria de las noticias que utilizábamos como subterfugio del debate en la representación, proporcionó perfiles e interacciones diversas, todo y a pesar de que algunos de los personajes o estereotipos elegidos por los estudiantes fueron, en algunos casos, los mismos.

5.4.2.4 Resolución o separación

Pasadas ya la presentación del personaje y su puesta en escena, tuvo lugar la fase de la reflexión y análisis sobre la escenificación de los roles y estereotipos puestos en juego y la reflexión sobre la propuesta en general por parte de los estudiantes participantes, inmediatamente a continuación de la finalización de la escenificación. Esta fase final, que duró aproximadamente entre diez y quince minutos, implicó la reintegración dentro del orden social o la ruptura definitiva y reconocimiento del “cisma irreparable” (Turner, 2013). En esta etapa, se

socializó la experiencia y se expresaron las primeras impresiones introspectivas espontáneas por parte de los actores.

5.4.3 La instancia final de reflexión

En la **instancia final de reflexión** se efectuó la apertura de un foro específico para el intercambio, los acuerdos sobre la elaboración del informe final y la presentación de dicho informe. Cada grupo debió incluir en el informe el análisis de la experiencia priorizando la teatralización de los roles puestos en juego a la luz de la bibliografía de la materia.

5.5 Fases de la investigación

5.5.1 Fases preliminares

149

Fase 1. Indagación temática y universo de estudio

Como hemos visto en la introducción, llegar a delimitar el tema y el problema de investigación ha sido un proceso largo, que duró algunos años y se fue nutriendo de las experiencias formativas y profesionales que acontecían. Cuando se decide realizar una tesis doctoral se plantean diferentes temas y estrategias sobre los que se podría realizar una investigación. En nuestro caso, los temas detonantes de la primera explosión de ideas fueron, como ya anticipáramos, los rituales y la alteridad o el rol del otro en los nichos culturales. A partir de aquí, concretamos la idea general de lo que queríamos hacer.

Una vez determinado el tema final de estudio se profundizó en la búsqueda de acotar lo más posible la investigación, como ocurre en cualquier investigación cualitativa, para así establecer el primer y gran interrogante de la misma, hacia dónde queríamos apuntar y llegar. Esto estableció que intentaremos definir de manera primaria los objetivos de la

investigación que queríamos realizar. En este sentido, consideramos pertinente recordar cuáles son los objetivos planteados para esta investigación, y en qué dimensiones o preguntas se enmarcan. Para ello, nos valemos de la siguiente tabla.

Dimensiones	Preguntas	Objetivos	PVE como forma de ...	Dimensiones Transversales
<p>Apropiación de contenidos en la educación superior en los entornos virtuales</p>	<p>¿Cuál sería la estrategia o el dispositivo adecuado a los entornos formativos virtuales que les permita a los estudiantes apropiarse de contenidos a través de la interacción y la reflexión?</p> <p>¿Cómo debe estar estructurado este dispositivo?</p> <p>¿Cuáles son las etapas para que la interacción entre los estudiantes les permita reflexionar sobre los contenidos curriculares y sobre el proceso desarrollado?</p> <p>¿Podemos vincular estas etapas de interacción a estructuras rituales? ¿De qué forma?</p>	<p>Conocer estrategias o dispositivos de interacción en los entornos virtuales contruidos en base a escenificación de rituales que les permitan a los estudiantes apropiarse de contenidos a través de la interacción y la reflexión.</p> <p>Analizar la relación de las etapas de interacción entre estudiantes en las propuestas de formación en entornos virtuales con las estructuras rituales.</p>	<p>Estrategia para la apropiación de contenidos en los estudiantes</p>	<p>Salidas y permanencias en la zona de confort</p> <p>Rituales de interacción y otros rituales</p>
<p>Concienciación sobre "los otros" y sus roles</p>	<p>¿Podemos generar una dinámica de escenificación entre los estudiantes que les permita reflexionar sobre el lugar de los otros y la toma de conciencia de los distintos roles que se dan en las interacciones en los entornos formativos virtuales?</p>	<p>Posibilitar a través de un dispositivo la experimentación por parte de los estudiantes de roles simbólicos y rituales que tienen lugar en las interacciones en los entornos formativos virtuales.</p> <p>Posibilitar la concienciación del "otro" como semejante a partir de estos roles.</p>	<p>Concienciación del otro como compañero de interacción, en ambos roles: profesor y estudiante</p> <p>Concienciación en términos de alteridad</p>	

Tabla 8 Dimensiones, preguntas y objetivos de esta investigación.

Fase 2. Búsqueda bibliográfica

La manera apropiada de establecer la relevancia del estudio que queríamos realizar era buscando fuentes. Se procedió con el estudio bibliográfico: búsqueda masiva en bibliotecas de la ciudad primero y luego en los recursos digitales ofrecidos en la web, tanto en castellano como en inglés y portugués. Los criterios iniciales de búsqueda se realizaron por vocablos tales como: símbolos, rituales, interacción, *performance*, alteridad, zonas de confort... para luego investigar en principio sobre los autores que resultaron ser de referencia. Por ejemplo, Richard Schechner surgió más tarde, al intensificar el estudio de las propuestas de Victor Turner y Ervin Goffman.

Esta búsqueda nos proporcionó los insumos para confeccionar el marco teórico para la investigación y nos proporcionó herramientas para obtener una perspectiva de la relevancia del estudio que queríamos realizar, terminar de definir los objetivos que pretendíamos en este proyecto.

Fase 3. Decisiones metodológicas

En esta fase se terminaron de moldear las líneas o corrientes dentro del paradigma interpretativo que utilizaríamos. También fue el momento de definir las características de la investigación: en un principio con un solo objeto de estudio y luego con el agregado de otro caso o grupo de estudiantes. Para esta investigación se planteó un muestreo intencional (Denzin y Lincoln, 2013): seleccionamos a los participantes en base a unas características determinadas. Recordamos que las experiencias entre un grupo y otro tuvieron un lapso intermedio de aproximadamente tres meses, debido a que los cursos lectivos de un país y el otro tienen períodos diferentes en los comienzos de clase.

Como punto de partida, y como forma de conocer las características iniciales del alumnado antes de la realización de las experiencias, se tuvieron en cuenta en el caso de la UNED, un relevamiento, hecho en conjunto con el otro docente colaborador, sobre los foros y los chats de la asignatura cursada por los estudiantes elegidos, que fueron todos los cursantes, hasta el momento de la realización de la PVE (El hecho de tener en medio las vacaciones invernales nos facilitó la tarea). En este relevamiento, se tuvo en cuenta la cantidad de participaciones, el aporte significativo de estas, las expectativas iniciales respecto a la asignatura..., como podrá verse en el anexo de esta tesis. En cuanto a la UNQ, la herramienta de partida para divisar el tipo de alumnado que íbamos a encontrar, también como en el caso de la UNED la totalidad de los cursantes, fue un informe que nos facilitó la profesora titular de la asignatura en donde nos definía las características básicas de los alumnos que serían objeto de estudio. También puede verse esta información en el apartado de anexos de esta tesis.

Se realizaron un total de 18 *performances*, 10 correspondientes a la UNED y 8 correspondientes a la UNQ. Los grupos de alumnos para cada *performance* fue variable. Se intentó que al menos participaron 5 y hasta 10 en el caso de la UNED y entre 4 y 5 en la UNQ.

Tras haber realizado cierta cantidad de ellas, en una misma universidad, se produjo lo que se llama saturación de datos. En palabras de Álvarez-Gayou (2003) se refiere “al momento en el que durante la obtención de la información, ésta empieza a ser igual, repetitiva o similar” (p.33). Es decir, es poco probable que se obtuviera nueva información derivada de los grupos subsiguientes. Para el caso de la UNED el punto de inflexión surgió en la *performance* número seis, y en el caso de la UNQ la saturación se produjo a partir de la quinta experiencia.

Surge también en esta fase las estrategias sobre de qué manera vamos a responder a las preguntas de investigación y cómo se va a

diseñar el instrumento de recolección de datos, qué procedimientos debería tener y cómo vamos a fundamentarlo.

5.5.2 Fases de ejecución

Fase 4. Primera parte del trabajo de campo

Las *performances* efectuadas en la UNED se realizaron en su gran mayoría mediante la herramienta de chat *Slack*. Ésta es una herramienta de mensajería, similar a *What's App*, pero pensada para trabajar con equipos de trabajo. Es decir, que dentro de ella se permiten crear grupos diversos bajo un mismo dominio, que pueden comunicarse a través de un PC, portátil o Smartphone. La versión que hemos usado es gratuita, y tiene la limitación de que al cabo de un tiempo no se puede acceder ya a la información registrada dentro de la herramienta.

Sólo tuvimos una *performance* realizada en forma de videoconferencia mediante la herramienta *Hangout*, el sistema de videoconferencias desarrollado por *Google*, que finalmente nos sirvió de muestra de control y comparación sobre las realizadas a través de chat.

Como expresamos con anterioridad, para generar debate en la interacción se utilizaron tres noticias diferentes relacionadas con redes, tecnologías y educación.

En la primera *performance* (UNED.5) utilizamos un pequeño artículo digital de la revista "Muy interesante" sobre las consecuencias del uso excesivo de las Redes Sociales, especialmente centrado en la posible correlación entre el uso de dichas redes y la calidad del sueño.

A partir de la segunda y hasta la quinta (UNED.1, UNED.2, UNED.3 y UNED.9), utilizamos una noticia muy relacionadas con el tema de la alteridad, y el género, basada en cambio de uniforme, un uniforme unisex,

en un colegio privado inglés para contemplar el reconocimiento a los alumnos transexuales.



155

Ilustración 9 Captura del medio donde se presentaba la noticia.

Fuente: http://next.liberation.fr/culture-next/2016/01/23/a-brighton-les-uniformes-se-donnent-un-nouveau-genre_1428348

Las últimas performances realizadas (UNED.4, UNED.6, UNED.7, UNED.8 y UNED.10) tuvieron como noticia lanzadera la alfabetización digital de los docentes, como factor clave para la introducción de los audiovisuales en el aula, basándose en un estudio publicado por Universidad Autónoma de Barcelona y Planeta sobre el análisis de la influencia de las tecnologías y los dispositivos digitales en las aulas.

Fase 5. Segunda parte del trabajo de campo

El realizar una investigación de ejecución escalonada, debido a los calendarios académicos como comentamos anteriormente, fue de

Alejandro Ignacio Rodríguez Simón

particular utilidad para mejorar las condiciones necesarias para ajustar las experiencias. Es decir, desde la experiencia adquirida mediante las *performances* ya realizadas con el primer grupo se establecieron mejoras y ajustes a la hora de desarrollarlas en el segundo grupo objeto de estudio, como las siguientes:

- De acuerdo a lo conversado con la Profesora de la asignatura en dónde pensábamos investigar, a la que le resumimos los pormenores de las interacciones registradas en la UNED, decidimos que estas *performances* fueran hechas íntegramente vía webconferencia.

Por lo tanto, la consigna desarrollada para los alumnos no contemplaba la posibilidad de elección entre chat o videoconferencia. La plataforma Moodle de campus virtual de UNQ presenta una herramienta, *BigBlueBotton* (*BBB*), de la cual nos valimos para realizar las *performances*.

BBB es una herramienta de código libre y gratuito que permite realizar y gestionar sesiones de videoconferencia entre múltiples usuarios. Esta solución permite participar encuentros sincrónicos mediante videoconferencias, que incluyen chats y también es posible compartir presentaciones en diversos formatos (*PDF, word, powerpoint...*), Las videoconferencias se pueden grabar y pueden quedar disponibles para ser visualizadas posteriormente.

Para poder utilizar esta herramienta en los cursos en línea debe incorporarse como tarea dentro de la plataforma Moodle de formación. Una vez creada la sala, en ella podrá participar los estudiantes del aula virtual, ya que es desde allí desde donde se accede a la sala de videoconferencia.

La motivación de saber que la realizada en la UNED había salido muy bien nos dio la pauta, además de la preocupación de la profesora

porque sus alumnos se pudieran conocer cara a cara. Esta posibilidad nos ha facilitado la obtención de aumentar la cantidad de evidencias desde la modalidad webconferencia. Pero también ha ocurrido que *BBB* cuenta con chat incorporado, y hubo participantes que no pudieron conectar cámara o audio y participaron de esta forma.

- Trabajar a la par de la profesora de la asignatura en los encuentros sincrónicos nos permitió establecer una metodología de doble coordinación (Marradi et al., 2007) como la que suele utilizarse en los grupos focales:

En los grupos de doble coordinación, uno de los moderadores toma notas de campo intentando capturar elementos o características que aporten al clima de la discusión y que no quedarán registrados en el grabador, estas notas forman parte del material de análisis. (p.233)

Estas notas extras (en la UNED también tomábamos notas pero se realizaban al finalizar la experiencia), enriquecieron al registro grabado inmediatamente después de los encuentros en donde compartíamos opiniones sobre la dinámica del ejercicio realizado con sus alumnos. Comenzamos a hacerlo a partir del segundo encuentro.

- Se cambió el tema a debatir en los encuentros, a pedido de la profesora. Es decir, no utilizamos las mismas noticias lanzadera para UNQ, sino que se adaptaron a la temática de última unidad de la asignatura: La evaluación. Finalmente, sólo utilizamos una noticia para todas las *performances* que versaba sobre la posibilidad que brinda la universidad virtual, y la generación de programas académicos educativos y flexibles, problema planteado en el distrito de Aguascalientes (México).

Fase 6. Transcripción y codificación del material

Una vez transcritas las *performances*, junto con los registros de audio, se reunió toda la información para realizar el procesamiento de la misma a través de la codificación y la clasificación. Como anticipáramos, utilizamos como soporte tecnológico el programa *Atlas.ti* para organizar y analizar la información a través de la segmentación, la codificación y el almacenamiento de los discursos que clasificamos como documentos primarios. La codificación y clasificación permitieron el uso de categorías conceptuales que le dieron sentido al material.

Fase 7. Análisis y Redacción de las conclusiones e informe final

Desde la descripción reproducimos de manera ya organizada los discursos de los integrantes de los grupos, que en algunos de los casos fueron fragmentos de diálogos, sin identificar a los participantes, señalando los aspectos más interesantes y las creencias predominantes, que incluyeron consenso y disensos. Nuevos núcleos de información se crearon a través de la interpretación: se preservaron ciertos fragmentos seleccionados para ser incorporados de manera textual (entrecorillados) tanto en la ilustración de la primera interpretación de los resultados como en el etnodrama. El informe final fue escrito en el formato de conclusiones, una vez terminadas de escribir todos los capítulos previos.

CAPÍTULO 6: ANÁLISIS DEL TRABAJO DE CAMPO Y RESULTADOS

6.1 Introducción

En este capítulo describimos las estrategias para llevar a cabo el análisis de la información en función de las dimensiones elegidas para esta investigación. Como anticipamos en el capítulo 5, hemos elegido la técnica de análisis de contenido para interpretar los datos resultantes de los instrumentos implementados en cada instancia. Para una mejor visualización, las categorías de análisis, junto a la descripción, ejemplo e interpretación se mostrarán por medio de tablas.

6.2 Descripción de los procedimientos del análisis

Los procedimientos efectuados para el análisis se desarrollaron en tres etapas. La primera corresponde a la preparación del material; la segunda comprende la codificación y categorización; y la última la interpretación de los datos.

6.2.1 Preparación del material de análisis

Este procedimiento incluyó las transcripciones, en formato de texto enriquecido, de todos los registros digitales de las ICE realizadas por videoconferencia. Es decir, transformar los videos y los audios en documentos textuales que organizamos de la siguiente manera. Para identificar cada texto se utilizó un sistema de nomenclaturas: los primeros cuatro dígitos marcan universidad y curso (recordamos que en la UNQ teníamos dos cursos); inmediatamente después del punto aparece el

número de grupo. Así encontramos documentos designados por ejemplo como UNED.1 (Universidad + Grupo); o también otros UQ17.3 (Universidad + Aula + Grupo). Para designar a los participantes de las ICE se procede de manera similar: La primera parte coincide con la denominación del documento. Después del guion bajo que precede aparece la nomenclatura para alumno o profesor. Alumno se identifica con la letra "A" seguida de un número. Para los profesores el procedimiento fue similar, solo que la letra elegida fue "P". Por ejemplo, en el caso de la UNED, un alumno podría denominarse "UNED.7_A1", que correspondería al alumno uno del grupo de la UNED número 7. Si el caso fuera UNQ, la nomenclatura podría ser la siguiente: "UQ17.5_A3". Esto quiere decir que la universidad es la UNQ, el aula es el número 17, dentro de esa aula el grupo es el 5 y el alumno es el número 3. Esta nomenclatura de alumno también se utilizó para designarlos en las otras instancias.

Estas transcripciones fueron procesadas junto con los datos recolectados de las otras dos instancias: las observaciones de los foros iniciales y los documentos de entrega final adjuntando también las notas de campo de las ICE. Ya preparado y organizado el material continuamos con el siguiente procedimiento: la codificación y clasificación.

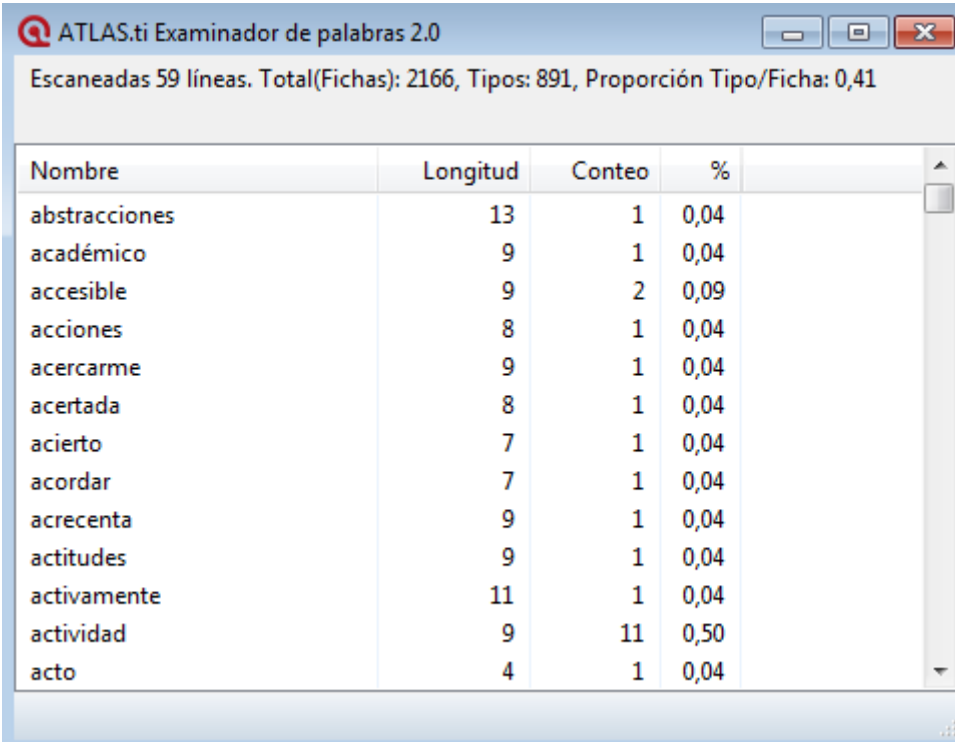
6.2.2 Codificación y clasificación de los datos

Teniendo en cuenta que realizamos un estudio de casos múltiples, en primer lugar, se efectuó una codificación en función de cada grupo objeto de estudio. En segundo, con la idea de reducir el volumen de datos, se agruparon las unidades significativas de éstos teniendo en cuenta los contenidos vinculados con los objetivos y el marco teórico de esta investigación.

Como anticipamos en el capítulo anterior, nos hemos valido de la herramienta informática de tratamiento de datos y análisis cualitativo

Atlas.ti. Para poder trabajar con más cinco documentos primarios fue necesario usar una versión no gratuita. Por ello hemos comprado una licencia de estudiante (*Atlas.ti* versión 7.5.16) para utilizar el programa en toda su magnitud.

Como forma de sistematizar el análisis de los contenidos, realizamos una primera aproximación recurriendo al conteo de palabras, con el fin de identificar palabras y conceptos recurrentes en la información relevada.



The screenshot shows the 'ATLAS.ti Examinador de palabras 2.0' window. At the top, it displays statistics: 'Escaneadas 59 líneas. Total(Fichas): 2166, Tipos: 891, Proporción Tipo/Ficha: 0,41'. Below this is a table with four columns: 'Nombre', 'Longitud', 'Conteo', and '%'. The table lists various words and their corresponding counts and percentages.

Nombre	Longitud	Conteo	%
abstracciones	13	1	0,04
académico	9	1	0,04
accesible	9	2	0,09
acciones	8	1	0,04
acercarme	9	1	0,04
acertada	8	1	0,04
acierto	7	1	0,04
acordar	7	1	0,04
acrecenta	9	1	0,04
actitudes	9	1	0,04
activamente	11	1	0,04
actividad	9	11	0,50
acto	4	1	0,04

Ilustración 10 *Atlas.ti*. Ejemplo de conteo de palabras.

Dentro de los documentos se identificaron fragmentos (citas) y, una vez identificados los más relevantes, procedimos a iniciar la codificación en función de la similitud temática de los aportes de los estudiantes, facilitado por el proceso de codificación del software *Atlas.ti*. Éste permite la identificación de citas (fragmentos) del texto y su etiquetado mediante

la codificación. A su vez, es posible agrupar los códigos en familias de códigos que los incluyan.

A través de la lectura de los códigos de manera sistemática, los memos preparados, las citas seleccionadas contextualizadas con los objetivos, se buscaron modelos y regularidades e irregularidades que nos permitirán trabajar tanto por similitudes como por contraste (Denzin, 2003).

Una vez realizada esta operación, comenzamos a relacionar códigos, de manera de agruparlos y reagruparlos, dotándolos de sentido, y en función de los objetivos, generando nuevos esquemas interpretativos (Wetherell y Potter, 1998).

Atlas.ti nos permitió la organización de la información en esquemas de familias, categorías y subcategorías conceptuales como puede verse en la figura siguiente.

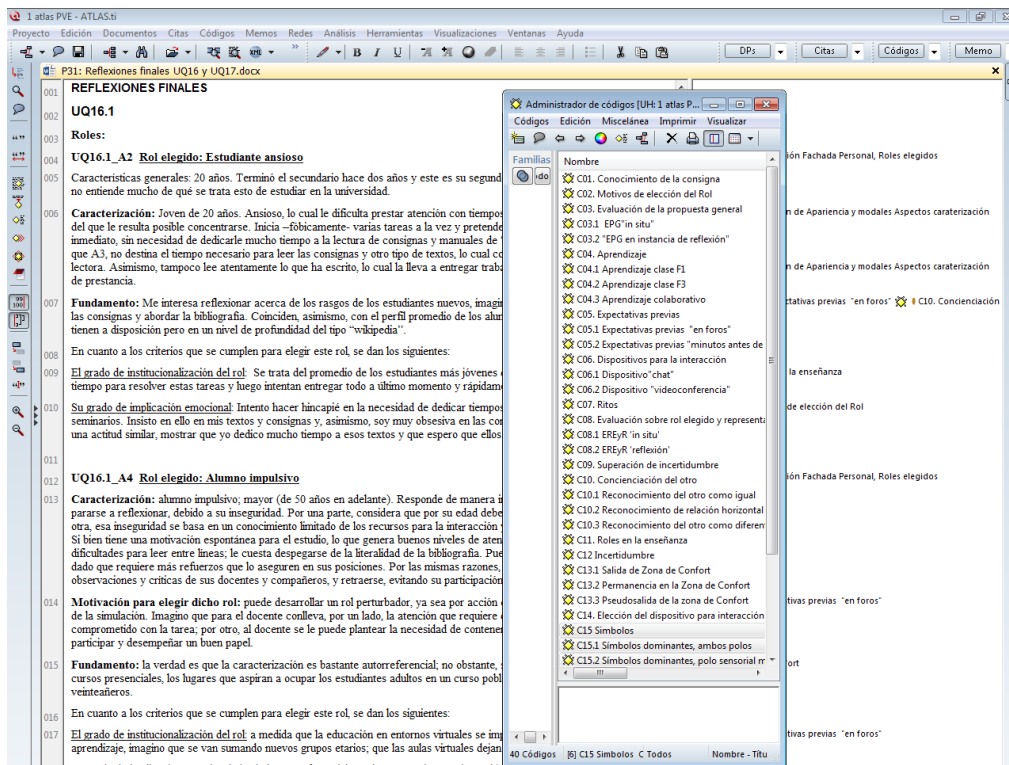


Ilustración 11. Ejemplo de codificación sobre las reflexiones.

La codificación y clasificación de los datos diferenciados y agrupados por analogías en categorías (Bardín, 1996) siguió los criterios establecidos como relevantes para esta investigación, ha permitido su posterior análisis.

6.2.3 Interpretación

En esta etapa del análisis, se produce la interpretación de los datos; se da sentido a los fragmentos de la descripción, y se seleccionan algunos de estos para incorporarlos de manera textual al relato final elaborado a partir de los resultados de la interpretación.

La unidad de análisis tomada en cuenta se ha materializado en frases, párrafos y fragmentos de diálogos, “entendidos como núcleos de significado con entidad propia y, al mismo tiempo, como conformadores de cada una de las categorías establecidas así como de la totalidad del constructo empírico” (Barbas, 2016, p.185).

Cada categoría estaba vinculada a diversos aspectos de los objetivos.

En el proceso de análisis se tuvieron en cuenta perspectivas teóricas desarrolladas en los capítulos 2, 3, y 4, que dotaron de sentido al orden constructivo del discurso (Iñiguez, 1993)

Así mismo, de acuerdo con cada una de las instancias de la PVE, se consideraron respecto de la construcción del personaje elegido elementos de análisis tales como la descripción del personaje, las formas conversacionales en sus aspectos denotativos y simbólicos. Se analizó también la reflexión individual y colectiva sobre los personajes elegidos y su puesta en escena.

En la tabla que presentamos a continuación, se muestran los elementos de análisis en cada una de las instancias de la actividad realizada por los alumnos.

Performance Virtual Educativa (PVE)			
Instancias de desarrollo	Objetivos	Instrumento y contexto	Metodología de análisis
Instancia Preparatoria	Recolección de inquietudes y motivaciones frente a propuesta de encuentro sincrónico de teatralización del rol elegido para representar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en entornos virtuales	Participación narrativa asincrónica en un foro por grupos en el aula virtual	Análisis de contenido de los aportes individuales de los estudiantes al foro grupal
Instancia Central de Escenificación (ICE)	Recolección de impresiones posteriores inmediatamente al finalizar las teatralizaciones (<i>performances</i>)	Relatos registrados mediante el software utilizado para el desarrollo de las videoconferencias y/o chat	Análisis de contenido del aporte individual en encuentro grupal sincrónico mediante videoconferencias y/o chat
Instancia Final de Reflexión	Recolección de reflexiones por grupos sobre las <i>performances</i> de acuerdo con pautas establecidas por el equipo docente de las asignaturas	Relato narrativo colaborativo	Análisis de contenido al aporte grupal de construcción colaborativa en wiki o documento colectivo

Tabla 9 Elementos del análisis de la performance virtual educativa según sus instancias.

En cuanto a la instancia preparatoria y la instancia de reflexión se realizaron las clasificaciones conceptuales en distintas categorías o temas, de las ideas presentes en los intercambios de foros, reflexiones “*in situ*” y reflexiones finales sobre los personajes representados. A partir del análisis de contenido hemos considerado las siguientes grandes categorías conceptuales, que derivaron posteriormente en las categorías de análisis:

- Fachada personal del personaje
- Apariencia y modales del personaje
- Fachada social
- Sentimientos colectivos
- Evaluación del rol representado
- Interacciones asincrónicas de los participantes

El interés estuvo puesto en las características del propio contenido que surgió de la actividad propuesta en ambas aulas, a partir de las cuales se generaron datos significativos y explicativos, posibles de tratamiento cualitativo.

Para el análisis de los datos de la ICE se tuvieron en cuenta las unidades comunicativas utilizadas en el intercambio de actos simbólicos como ser los sentimientos propios: cómo se expresa, emoticones (chat), expresiones exclamativas e interrogativas, posiciones corporales, expresiones del rostro (videoconferencia); y sentimientos sobre los otros: maneras de decir su discurso, a quién dirige su discurso, sentimientos sobre los otros, compromisos rituales (protocolos de interacción), espontaneidad. Para esta instancia las categorías para el análisis se pensaron a partir de las grandes categorías conceptuales y también de cómo se producía la interacción, qué rol representaban y si se respetaban los rasgos de la fachada personal del actor.

Como consecuencia de lo explicado en los párrafos anteriores, se crearon las siguientes categorías u objetos

CATEGORÍA	CONCEPTO
1	Fachada personal, apariencia y modales de los personajes. Subcategorías: Construcción de fachada personal; Asignación de apariencia y modales.
2	Motivos de la elección del rol.
3	Bagaje de experiencias personales anteriores.
4	Evaluación de la propuesta general. Subcategorías: <i>In situ</i> ; En la instancia de reflexión.
5	Juego entre el “sí mismo” y el “yo social”. Subcategorías: <i>In situ</i> ; En la instancia de reflexión; Roles en la enseñanza.
6	Aprendizaje
7	Concienciación del otro. Subcategorías: Hasta el final de escenificación; En estadios reflexivos.
8	Zonas de Confort. Subcategorías: Permanencias en zonas de Confort; Salidas de zonas de confort; Pseudosalidas de zonas de confort.
9	Lenguajes
10	Símbolos dominantes en ritos. Subcategorías: Rituales de conexión; Ritos de salutación.
11	Communitas
12	Personajes en acción

En el apartado siguiente mostraremos por medio de tablas estas categorías utilizadas. En cada tabla se recogen los siguientes datos: 1) denominación de la categoría; 2) definición; 3) materiales analizados; 4)

Instancias en las que trabajamos; 5) número de frecuencia (en algunos casos este número indica el punto de saturación de datos (Álvarez-Gayou, 2003)); 6) ejemplo/evidencias; y 7) interpretación de los resultados.

6.3 Categorías de análisis

6.3.1 Categoría 1. Fachada personal, apariencia y modales de los personajes

Categoría 1: Fachada personal, apariencia y modales de los personajes

Concepto:	Basada en los criterios de Goffman (2012) en cuanto a características de los personajes de la interacción, vistos en el marco teórico. Pensada para determinar las tendencias de dónde se volcaron los participantes a la hora de elegir los roles y cuáles fueron sus caracterizaciones.
Materiales de Análisis:	Transcripciones de las interacciones asincrónicas de los participantes en los foros.
Instancias:	Preparatoria.
Nº. Frec.:	207
Subcategorías:	Construcción de fachada personal; Asignación de apariencia y modales.
Interpretación general:	El grupo de la UNED definió estos personajes basados en características estereotípicas más marcadas que el grupo de UNQ en consecuencia de la temática curricular tratada en la UNED en ese momento: estereotipos. Así pues, en UNQ, se pensó en implementar el ítem “motivos de elección del rol”, para obtener aportes complementarios de la justificación de

la elección. Si bien es cierto que aparecen algunos casos en la UNED que describen los motivos, no representaban a la gran mayoría.

Se pueden identificar un mayor número de roles de estudiantes elegidos, tanto en la UNED como en UNQ. El detalle: Se pidieron roles educativos, donde la gran mayoría del alumnado eligió estudiante o profesor, sin embargo, surgieron algunos que se relacionan de manera indirecta en esta dinámica como ser: madre despreocupada. madre sobreprotectora, feminista militante, o técnico asistente de docente.

6.3.1.1 Subcategoría 1.1 Construcción de fachada personal

Subcategoría 1.1: Construcción de fachada personal

Concepto:	Roles elegidos por los estudiantes de ambos grupos.
Materiales de Análisis:	Transcripciones de las interacciones asincrónicas de los participantes en los foros de la Instancia Preparatoria.
Ejemplos:	UNED: Estudiante activa; Estudiante cerebrita; Estudiante conformista; Estudiante coordinadora/cooperativo (2); Estudiante “cotilla”; Estudiante creativa; Estudiante crítica; Estudiante crítica e impulsiva; Estudiante impulsiva; Estudiante inmigrante y extrovertido; Estudiante insegura (2); Estudiante introvertida; Estudiante “macarra”; Estudiante no acostumbrada a la educación virtual; Estudiante perezosa; Estudiante rebelde; Estudiante rebelde y vaga; Estudiante trabajadora, tímida; Estudiante tranquila y tímida; Estudiante disruptiva/o (3); Estudiante gracioso, “graciosillo” (2); Estudiante agresivo y desmotivado; Estudiante curioso y sensible; Estudiante despistado; Estudiante inquieto; Estudiante inseguro y retraído; Estudiante participativo, motivado; Estudiante pasota; Estudiante poco atento y disperso; Estudiante

responsable; Estudiante responsable y conciliador; Estudiante serio; Estudiante tímido (2); Estudiante aportador; Estudiante “bromista con corazón”; Directora de Centro educativo; Estudiante “cani”; Estudiante motivado; Feminista militante; Estudiante “insultativo”; Madre despreocupada; Madre sobreprotectora; Maestro de bachillerato; Moderador; Personaje despistado; Personaje Tímido; Profesor acomodado; Profesor “escampadero”; Profesor “quemado”; Profesor autoritario; Profesor ciberactivista; Profesor conductista (2); Profesor inmigrante digital; Profesor superinnovador; Profesor tradicional (3); Profesor universitario-investigador; Profesora caótica; Profesora constructivista (3); Profesora involutiva, borde; Profesora organizada; Troll.

UNQ: Docente formador; Estudiante adulto; Estudiante ansioso; Estudiante colaborativo; Estudiante constructivista; Estudiante contemporizador; Estudiante curioso; Estudiante de licenciatura; Estudiante dependiente; Estudiante Fanática de redes; Estudiante impulsivo (5); Estudiante inquieto; Estudiante insegura; Estudiante Introverso; Estudiante negativo; Estudiante no vidente; Estudiante participativa; Estudiante reflexivo; Estudiante universitario; No participó de la PVE(2); Profesor conductista (2); Profesor constructivista (3); Profesora de informática; Profesor-educador; Técnico asistente de docente ; Tutor; Tutor constructivista.

Interpretación:

Encontramos varios aspectos que llaman la atención. El primero es la utilización de jerga al nominar algunos de los roles de la UNED. Surgen vocablos tales como: cotilla, macarra, gracioso, cani o escampadero, en algunos casos sólo descifrables cuando se acompañan de la apariencia del personaje. El segundo es la recurrencia por parte de los grupos de UNQ del rol estudiante impulsivo. Esta recurrencia tiene dos lecturas: La primera es la expresada por los propios participantes que se relaciona con la apariencia frecuente de este tipo de estudiantes en las clases. La segunda es la inercia de permanecer en zonas de

confort y replicar lo dicho por otro compañero. Aclaramos que en la consigna inicial no estaba estipulado si se podían repetir roles o no.

6.3.1.2 Subcategoría 1.2 Asignación de apariencia y modales

Categoría 1.2: Asignación de apariencia y modales

Concepto:	Descripción de los rasgos principales de los personajes
Materiales de Análisis:	Transcripciones de las interacciones asincrónicas de los participantes en los foros de la Instancia Preparatoria
Ejemplos:	<p>UNED:</p> <p>Profesor inmigrante digital: Se siente perdido con las nuevas tecnologías, los alumnos le tienen que ayudar en numerosas ocasiones, acción recurrente mirar el móvil para ver si ha recibido mensajes e ir a la sala de profes a por café. Su principal obsesión es llegar a reconectar con sus alumnos ofreciéndoles formatos que les motiven y llamen la atención.</p> <p>Alumno despistado: Motivado en el aprendizaje, pero no es capaz de organizarse correctamente, por lo que siempre está despistado y no está seguro de lo que tiene que hacer y anda preguntando constantemente a sus compañeros, entorpeciendo su ritmo y el de los demás.</p> <p>Feminista militante: Toda conversación termina siendo una conversación sobre machismo o feminismo, cada comentario se analiza desde una perspectiva de género y en general de enfrentamiento de géneros.</p> <p>Bromista con corazón: Es el gracioso del aula, no muestra interés por el desarrollo de las clases, intenta gastar bromas en todo momento. Muestra una gran falta de motivación pero tiene así mismo grandes</p>

capacidades de aprendizaje. Hace bromas pero quiere que todo el mundo se sienta bien.

Profesor conductista: Un profesor de aspecto formal de moral y comportamientos rígidos. Considera el libro de texto como base de sus clases. Su relación con el alumnado es distante y severa, solo premia aquello que obtienen buenos resultados.

Profesora constructivista: Es una persona cercana que abre debates para que los alumnxs sean el centro de su aprendizaje. El error es tratado como parte del proceso y es muy receptiva a las dudas. Utiliza el refuerzo positivo para motivar la participación.

Alumna disruptiva: Es la típica chica líder del grupo. Sabe que los demás compañeros/as prestan atención a lo que dice, ya sea para reírle las gracias como para seguirle el juego y perder tiempo de clase. Su rol dentro del grupo es el de hacer gracias a lo que dice la profesora o realizar comentarios y preguntas inoportunas. Suele hablar de forma chulesca y aunque su vocabulario es coloquial, a veces, emplea cierto registro lingüístico culto. Aunque la mayoría del tiempo interrumpe para llamar la atención, sus comentarios suelen tener un trasfondo inteligente, por lo cual, a veces descoloca la profesora. Sus notas no suelen ser malas.

Profesor ciberactivista: Trata de convencer y persuadir a las demás personas para que se unan y participen en sus iniciativas. Colabora en varias ONG como voluntario en línea.

Le encanta participar en recogidas de firmas a favor de diversas causas. Es muy feminista. o Rebelde, protestón y reivindicativo.

Profesor “escampadero”: Falta de preparación, actualización y formación didáctico pedagógica. Reacio al cambio. Impuntual, inseguro, indiferente, irresponsable, negligente.

Estudiante “cani”: Este personaje o estereotipo proviene

de Andalucía, y se caracteriza por su pasividad en el proceso de enseñanza, comportamiento disruptivo, agresividad hacia compañeros e incluso profesores, superficialidad y pobreza de léxico.

UNQ:

Alumno impulsivo: Mayor (de 50 años en adelante). Responde de manera inmediata en la interacción sin pararse a reflexionar, debido a su inseguridad. Por una parte, considera que por su edad debería tener respuesta para todo; por otra, esa inseguridad se basa en un conocimiento limitado de los recursos para la interacción y la educación en entornos virtuales. Si bien tiene una motivación espontánea para el estudio, lo que genera buenos niveles de atención y de trabajo autorregulado, tiene dificultades para leer entre líneas; le cuesta desprenderse de la literalidad de la bibliografía. Puede entorpecer la fluidez de la clase, dado que requiere más refuerzos que lo aseguren en sus posiciones. Por las mismas razones, puede mostrarse vulnerable a las observaciones y críticas de sus docentes y compañeros, y retraerse, evitando su participación.

Estudiante fanática de redes sociales: Muy ligada a las posibilidades que le brinda en términos de “fans” o “seguidores”. Se trata de una persona que aparece como proactiva, pero que busca entre los estudiantes “seguidores”, “followers”, que le permitan continuar con lo que ella considera “una carrera” hacia algún lado. Esto la descentra, desenfoca de las actividades dentro del aula, pero además tiende a desenfocar al resto del grupo atrayéndolos hacia sus intereses.

Profesor constructivista: (1) Es el que promueve la formación integral de los alumnos. Cultiva las vertientes intelectual y ética. Este docente transmite informaciones rigurosas, afianza aptitudes, al tiempo que fomenta la adquisición de actitudes y valores positivos que se traduzcan en conductas congruentes. No se reduce su labor a la explicación a los alumnos, por más que la

acción sobre la vertiente cognitiva del educando sea fundamental. En un ambiente de trabajo de confianza y cordialidad, explica, enseña, motiva y orienta a sus alumnos, es decir, educa.

(2) Profesor que facilita el proceso de aprendizaje de sus alumnos a través de sus conocimientos previos, motivador, los guía desde la zona de desarrollo próximo hasta adquirir el autoaprendizaje. Contribuye a la creatividad con proyectos innovadores, fomenta el dialogo bidireccional, fomentando también el pensamiento crítico.

Alumno contempozador: Es el alumno encargado de resolver los pequeños conflictos que van surgiendo en el aula. Es una especie de mediador del grupo. Ayuda a organizar la tarea y a llegar a puestas en común.

Docente conductista: Es aquel que lleva a cabo sus clases dando por sentado que sus alumnos aprenden exclusivamente en la forma que él enseña, tomado su tarea como centro de la actividad áulica. Elegí este rol porque creo que todavía hay muchos docentes que se caracterizan por esta forma de trabajo que no puede arrojar resultados aceptables si no se la combina o se la reemplaza con la modalidad constructivista, en la que el alumno es el centro de la escena y actor principal de todo el proceso educativo.

Estudiante negativo: Manifiesta constantemente su tendencia a la desaprobación. Es aquel al que “nada le viene bien”. Suele estar en constante desacuerdo con las decisiones que toma el docente o su grupo de clase. Le parece que todo es difícil o imposible de realizar. Es bastante intolerante. Además sus críticas con respecto al accionar de sus compañeros suelen ser poco constructivas.

Alumno inquieto: Hace preguntas constantemente, hasta quizá puede preguntar una afirmación que recientemente realizó el docente. Por Ej: el docente explica cuáles son los pasos a seguir para elaborar una

política pública y dice "...hay objetivos generales y objetivos específicos, estos consisten en...", cuando termina la oración el alumno pregunta "¿En la elaboración de la política hay que plantear objetivos generales y específicos?". Ese comportamiento indicaría que necesita de una reafirmación, aunque el tema en cuestión sea simple, por parte del docente para poder incorporar el concepto.

Estudiante no vidente: Mi personaje motivo de mi elección es haber transcurrido parte de mi formación con un compañero no vidente, con el cual obtuvimos el título de analista de sistemas. En la actualidad tengo una alumna con una disminución visual. Está integrada y tiene un maestro integrador que se encarga de adecuar los textos y actividades. También realiza el apoyo pedagógico si fuese necesario.

Tutor: El tutor es un graduado de la carrera donde brinda asesoría a los alumnos. Es su mentor, asesor y nexo con docentes y autoridades administrativas. Su principal característica es incentivar a los alumnos en el pensamiento crítico. Brinda las herramientas necesarias para que puedan investigar por sí mismos, obtener respuestas siempre bajo su asesoría permanente. Genera un espacio de libertad de ideas para que los alumnos se animen al diálogo.

Interpretación: Los estudiantes de ambas universidades han creado sus personajes basándose en estereotipos o patrones característicos y difundidos tanto en libros como en saberes populares sobre el rol seleccionado. Podemos observar que gran parte de las propuestas presentadas están motivadas en las experiencias previas a la hora de la elección.

6.3.2 Categoría 2. Motivos de la elección del rol

Categoría 2: Motivos de la elección del rol

Concepto:	Se recoge en esta categoría los motivos de la elección del rol, las expectativas previas a la realización del ejercicio, y las preocupaciones de los que ya son profesores en cómo se ven ellos ante los demás y cómo ven a los demás.
Materiales de Análisis:	Transcripciones de las interacciones asincrónicas de los participantes en los foros.
Instancias:	Preparatoria.
Nº. Frec.:	58
Subcategorías:	-
Ejemplos:	<p>“Desgraciadamente, en el ámbito educativo, hay muchos docentes que actúan de esta manera, bien porque se encuentran “quemados” por diversas circunstancias, o bien porque no se querían dedicar a la enseñanza y han tenido que trabajar en ella por diferentes motivos. Por ello, creo que resultaría interesante desenvolver este rol” (UNED.6_A1).</p> <p>“Al inicié pensé en algún tipo de personaje tipo “profesor friki”, para poder interpretar un personaje divertido, pero no lo veía muy claro, puesto que es un concepto bastante sujeto a diferentes interpretaciones. Después pensé en “profesor feminista”, pero tampoco terminaba de hilar bien los atributos. También tenía dudas acerca de representar un estereotipo negativo o positivo. A continuación, elaboré uno de “director de centro machista”, con la idea de que sería un papel difícil de representar para mí, a modo de reto. Pero no me gustó la idea de tener que representar ese papel puesto que es un estereotipo negativo que realmente no me gusta. Volví de nuevo con el “profesor feminista”, pero me seguía pareciendo un poco soso, quería añadirle algo...” (UNED.3_A6).</p>

“Hace poco leí un artículo sobre la teoría de los colores de Jung, en la cual se equiparan los rasgos de la personalidad de una persona a 4 colores: azul, verde, amarillo y rojo. El rasgo azul es el que más me llamó la atención y el cual he querido reflejar en mi estereotipo, ya que en mis años de experiencia docente, creo que siempre me he encontrado con alumnos de este tipo. Es complicado saber cómo actuar con ellos, puesto que “se cierran” y no consigues saber lo que realmente están pensando. Me parecen alumnos con los que es difícil trabajar, y por ese motivo me gustaría saber cómo podría alguien así participar en una actividad como esta” (UNED.5P_A2).

“He elegido este estereotipo en concreto porque en mi labor diaria como orientadora educativa en un instituto es parte de mi trabajo dar pautas educativas a seguir para lidiar con este perfil de alumnado. Ahora me gustaría representar un papel antagónico y experimentar las sensaciones que surgen cuando la disruptiva soy yo” (UNED.5_A3).

“Es un alumno que nunca destaca. Siempre aprueba pero nunca con notas altas. Es el típico alumno que pasa desapercibido, ni habla en clase, ni participa ni molesta. No es el estereotipo más común, pero siempre hay más de uno en clase” (UNED.3_A7).

“Intento hacer hincapié en la necesidad de dedicar tiempos reflexivos en el seguimiento de los seminarios. Insisto en ello en mis textos y consignas y, asimismo, soy muy obsesiva en las correcciones, lo que procura promover una actitud similar, mostrar que yo dedico mucho tiempo a esos textos y que espero que ellos también lo hagan” (UQ16.1_A2).

“Pretendí caracterizar al estudiante promedio con el que trabajo a diario. Me interesa la propuesta, ya que podré posicionarme en su lugar y como dice la bibliografía, tomar conciencia de uno mismo como docente y de los demás en su rol de alumnos. Pretendo obtener algunas herramientas que me ayuden a trabajar con este tipo de

estudiante” (UQ16.1_A3).

“Mi elección se debe a que trabajo en secundaria y hoy en día es muy común encontrar este tipo de personalidades. Los adolescentes son muy impulsivos, actúan instantáneamente sin pensar en sus causas y consecuencias” (UQ17.2_A4).

“Es el tipo de rol con el que me siento más identificada en mi práctica docente, la cual se basa en los postulados teóricos y metodológicos del enfoque comunicativo para la enseñanza de las lenguas extranjeras” (UQ17.3_A2).

“Me incliné por este personaje ya que me siento identificada con su comportamiento en mis prácticas docentes. Tal vez no logre llevarlo siempre a la práctica a la perfección, pero intento en cada clase que los aprendizajes de mis alumnos sean significativos para ellos, promoviendo la construcción colectiva del conocimiento, la reflexión crítica y la aplicación de éste a un ámbito concreto que tenga relación con su futuro campo de acción profesional. Con vistas al ejercicio de la videoconferencia, me parece un perfil interesante, muy dinámico y carismático. Espero que los nervios no me jueguen en contra y poder interpretarlo correctamente” (UQ17.4_A2).

Interpretación:

Las motivaciones para la elección del rol están cargadas de experiencias personales previas en situaciones colectivas. Es un anticipo de lo que podremos encontrarnos en las ICE. Debido a esta situación, anticipada por Schechner (2002) en el marco teórico, creamos una categoría “bagaje de experiencias previas” visto que esas experiencias se diversifican a través de toda la propuesta.

6.3.3 Categoría 3. Bagaje de experiencias personales anteriores

Categoría 3: Bagaje de experiencia personales anteriores

Concepto:	Manifestaciones de historias propias de los estudiantes, evocadas y utilizadas en los discursos.
Materiales de Análisis:	Transcripciones de las interacciones sincrónicas y asincrónicas de los participantes.
Instancias:	Mayoritariamente en Instancia Preparatoria. Algunos casos en ICE e Instancia de Reflexión.
Nº. Frec.:	39 (Saturación a partir de aquí)
Subcategorías:	-
Ejemplos:	<p>“Os confieso que mi primera inspiración era uno de los profes reales del master... (no de tu asignatura @arodriguez_edu, tranqui)” (UNED.7_A6).</p> <p>“Todos y cada uno de ellos ya los tenía en la cabeza de antes, esos comportamientos los había vivido, y lo que decían era lo esperado” (UNED.1_A4).</p> <p>“Algunos nos hemos basado en experiencias vividas durante el transcurso de nuestra vida académica para inspirarnos y realizar el rol creado, aunque siempre desde un ángulo más exagerado para crear una interacción más rica con el resto de roles y que la experiencia funcionara bien” (UNED.5_A3).</p> <p>“Soy integrador Tic y capacitador docente y ha sido un proceso largo y difícil pero con orgullo veo que he logrado fomentar la cultura de la tecnología educativa. Gracias a todos” (UNED.7_A2).</p> <p>“En mi experiencia docente he impartido clases a niños de entre 5 y 10 años y a adultos, con lo que me he sentido de vuelta a clase de nuevo “como una alumna”, y no he llegado a verme reflejada como docente” (UNED.SP_A2).</p>

“En presencial también pasa. Yo que soy docente en la carrera de enfermería. Yo tengo niñitas que son jovencitas que vienen cursando toda la carrera y gente que... nuestra carrera está fragmentada en lo técnico y después la carrera de grado. Entonces la gente hace el ciclo técnico, se va a trabajar y vuelve a terminar sus estudios universitarios 5, 10, 15 años, algunos después. He tenido alumnos de más de 60 años que están jubilados y han terminado su carrera y con anhelos de tener al final de su vida su título universitario” (UQ16.1_A3).

“Entonces... Bueno, en la escuela en donde yo trabajo como profesor de inglés, sí, seguimos nuestro abordaje conductista, ¿no? Tenemos también la idea de que los estudiantes que hacen todas las tareas, por ejemplo, ganan puntos, ganan premios por su participación. Esa parte me gusta mucho. De hecho, creo que todos los abordajes tienen partes positivas y negativas... Ehh... Pero lo que me preocupa es a veces cuando intento cambiar un poco de esta perspectiva no puedo, porque en la escuela donde laburo las cosas ya están predeterminadas así que...” (UQ17.3_A4 en ICE).

“Si bien trabajo con estas tecnologías cotidianamente...” (UQ16.3_A4).

“Y uno como docente se siente motivado al tener este tipo de alumnos...” (UQ17.1_A5).

“Traté siempre de comparar los conocimientos que aprendí a casos aplicados a la realidad y vincular los mismos con otras materias para poder sacar el máximo provecho posible de los mismos” (UQ17.4_A1).

Interpretación: Observamos como las relaciones organizadas por los individuos, en cierta forma, están mediatizadas por un conjunto de conocimientos y experiencias previas, que, como expresa Blumer (1982) o Schechner (2000), no son posibles de ignorar por parte del investigador. En este sentido, los participantes vinculan su historia

personal con la participación colectiva.

6.3.4 Categoría 4. Evaluación de la propuesta general

Categoría 4: Evaluación de la propuesta general

Concepto:	Recoge la evaluación de los estudiantes de la propuesta en dos momentos diferentes: inmediatamente terminada la representación, y en la Instancia de reflexión.
Materiales de Análisis:	Transcripciones de las interacciones sincrónicas y asincrónicas de los participantes.
Instancias:	ICE e Instancia de Reflexión.
Nº. Frec.:	125 (Saturación a partir de aquí)
Subcategorías:	<i>In situ</i> (Sincrónica). En instancia de reflexión (Asincrónica).

6.3.4.1 Subcategoría 4.1 *In situ*

Subcategoría 4.1: Evaluación de la propuesta general *in situ*

Concepto:	Impresiones recogidas inmediatamente después de terminada la representación
Materiales de Análisis:	Transcripciones de las Instancias centrales, notas de campo.
Instancias:	ICE.
Ejemplos:	“UNED.1_A3: Me lo he pasado genial...con mucha vergüenza... eso si

UNED.1_A5: Si...ha estado muy bien
UNED.1_A3: no lo sé A5
UNED.1_A4: Yo también me lo he pasado muy bien
UNED.1_A1: Ha sido genial me gustaría verlo otra vez
la verdad” (UNED.1 Diálogo grupal *in situ*).

“Ha sido una sensación extraña si” (UNED.4_A2).

“Enriquecedora y empática” (UNED.SP_A3).

“Me ha resultado muy curiosa la actividad”
(UNED.10_A1).

“Alejandro, a mi me ha encantado la actividad!! Como
jugadora de rol, me lo he pasado genial :smile:”
(UNED.7_A1).

“Un placer compañerxs, muy buena experiencia!
:simple_smile:” (UNED.2_A5).

“Porque el contraste este con UQ16.1_A3 suponía que
ella estaba expresando sus dificultades y los tiempos
que necesitaba y yo la interrumpía como negando eso,
como desmereciendo esa dificultad. Por eso me
pareció interesante...” (UQ16.1_A2).

“UQ16.1_A1: ¡Fue muy divertido!
UQ16.1_A3: Yo cerrado ahí... (todos se ríen)
UQ16.1_A1: Cerrado ,cómo... Una genia total
UQ16.1_A2: Una genia.
UQ16.1_P2: La verdad es que tengo que reconocer que
me divertí mucho” (UQ16.1 Diálogo grupal *in situ*).

“UQ16.4_A4: Es muy buena la experiencia, sin dudas;
de hecho me tenía muy ansiosa
UQ16.4_A2: Nos sirvió para conocernos las caras y las
voces
UQ16.4_A2: Claro, es unir nombre con cara” (UQ16.4
Diálogo grupal *in situ*).

“Me gustó. No me resulta sencillo pero...” (UQ17.1_A5).

“Sí yo me imaginé que las actividades iban a ser

	grupales, más colaborativas que individuales. Por el estilo y por la impronta del seminario. Y por esto que vos decís de acercarnos un poco a lo que es la plataforma virtual, porque es en donde nos vamos a desempeñar supongo cuando ya egresemos. Me imaginé que un poco la dinámica iba a ir por ese lado. Pero bueno, es como un aprendizaje constante. Te repito para mi esto es algo totalmente novedoso, me sigo sintiendo un poco sapo de otro pozo, pero la verdad es que por ser la primera experiencia estuvo linda” (UQ17.4_A2).
Interpretación:	En una primera aproximación podemos observar como la soledad del alumno que estudia a distancia (Rodríguez Simon, 2016) necesita del roce social con sus compañeros <i>communitas</i> . Ese momento colectivo del pequeño ritual de transición donde se sienten contenidos por las relaciones horizontales que se generan con los de su misma condición. Es llegar todos juntos a cruzar la línea que dice que ya no estás en tránsito.

6.3.4.2 Subcategoría 4.2 En la instancia de reflexión

Subcategoría 4.2: Evaluación de la propuesta general en instancia de reflexión

Concepto:	Evaluaciones recogidas a través de los aportes documentales de los estudiantes en la Instancia de Reflexión
Materiales de Análisis:	Documentos finales presentados por los grupos en la instancia de Reflexión.
Ejemplos:	“Ha sido un éxito y animaría al resto de compañeros a que realizaran esta tarea con video conferencia, porque aporta: gestos, entonación y todo tipo de acciones que aporta muchísima connotación al ejercicio”

(UNED.1_A4).

“¡Fantástico! ¡He disfrutado mucho!” (UNED.7_A3).

“Todos hemos reflexionado y llegado a algunas conclusiones comunes: ha sido sorprendente, enriquecedora, y no nos ha requerido tanto esfuerzo como imaginamos cuando se nos planteó. También coincidimos en que fue un acierto elegir la videoconferencia en lugar del chat” (UNED.1_A5).

“Me ha parecido una experiencia muy divertida, instructiva y gratificante. Al principio me sentía un poco confuso y casi con algo de miedo. Aunque sabía lo que quería transmitir con mi rol, no habíamos podido preparar de antemano las diferentes interpretaciones aclarando el contexto donde se desarrollaba la situación comunicativa...” (UNED.3_A6).

“Me resultó una sesión muy creativa y original salir de la rutina comprobar que hay otras formas de llegar a ciertas conclusiones que no se limitan a hacer ejercicios o tareas, sin estrés, sin ansiedad ojalá la práctica docente fuese así siempre. Volvería a casa del trabajo con la más grande de las sonrisas” (UNED.10_A1).

“La sensación que resulta después de llevado a cabo el ejercicio, es de optimismo y de la necesidad de cultivar una fuerza interior que nos permita trabajar en torno a la excelencia y la calidad educativa, sin importar el ámbito en el que nos desempeñamos. Esto implica, por supuesto, retos, exigencias, aprendizaje continuo y un amor permanente en la labor que desarrollamos” (UNED.8 Reflexión colectiva).

“La experiencia fue muy interesante: novedosa, reveladora, de aprendizaje” (UQ16.1_A1).

“La actividad sugerida brindó la posibilidad de elegir un rol situado en una institución educativa: un determinado tipo de alumno. El objetivo era simular una situación de clase, pero el material y la actividad en la cual sería puesta en escena el rol elegido, fue presentado a poco

	<p>tiempo del encuentro sincrónico” (UQ17.2 Reflexión colectiva).</p> <p>“En resumen, fue un muy lindo ejercicio, a pesar de los inconvenientes, que también suelen aparecer en la comunicación cotidiana por fuera de los espacios virtuales, ¡el balance es sumamente positivo!” (UQ17.4_A2).</p> <p>“Pudimos poner en escena una situación que se vive frecuentemente en las aulas y muy enriquecedora por los diferentes puntos de vista” (UQ16.1_A3).</p> <p>“Disfrute mucho de la video-conferencia y el intercambio de opiniones que realice con A2 y A3. La comunicación es un factor fundamental entre las partes y haber escuchado sus comentarios sobre el caso analizado teniendo en cuenta las diferentes formas de abordar un tema fue una bonita experiencia” (UQ17.4_A1).</p> <p>“De la experiencia puedo concluir que no resultó del todo como estipulaba, si bien entendía el personaje de alumno dependiente y tenía planificado algunas estrategias de intervención, el modo en que se desarrolló la actividad no permitió que lo adopte y lo sostenga” (UQ17.2_A3).</p>
Interpretación:	Se acentúa aún más esa carencia de roce que comentábamos en la interpretación de la categoría anterior. De una manera más elaborada, por el tiempo y la posibilidad de re-redactar, se reproducen las impresiones tomadas ni bien finalizó la escenificación.

6.3.5 Categoría 5. Juego entre el “sí mismo” y el “yo social”

Categoría 5: Juego entre el “sí mismo” y el “yo social”

Concepto:	Evaluación introspectiva de los participantes sobre el rol
------------------	--

	elegido y el rol representado. A partir de esta valoración tomada inmediatamente después de la actuación y en la etapa de reflexión surge la subcategoría roles en la enseñanza.
Materiales de Análisis:	Transcripciones de las interacciones sincrónicas y asincrónicas de los participantes.
Instancias:	ICE e Instancia de Reflexión.
Nº. Frec.:	161 (Saturación a partir de aquí)
Subcategorías:	Juego entre el “sí mismo” y el “yo social” <i>in situ</i> , Juego entre el “sí mismo” y el “yo social” en instancia de reflexión, y roles en la enseñanza.

6.3.5.1 Subcategoría 5.1 *In situ*

Subcategoría 5.1: Juego entre el “sí mismo” y el “yo social” *in situ*

185

Concepto:	Manifestaciones de impresiones y sensaciones ocurridas durante la escenificación teniendo en cuenta el juego entre el rol elegido y el representado.
Materiales de Análisis:	Transcripciones de las Instancias centrales, notas de campo.
Instancias:	ICE
Ejemplos:	<p>“A mi me gusta leer todo y contestar por orden, pero esta vez he pasado de todo y he ido al rol jajaja” (UNED.3_A6).</p> <p>“Bueno...yo la verdad que no sabía a veces si pensabais que era alumna (era profe xD)” (UNED.3_A1).</p> <p>“Pues creo, en mi caso, que hay que saber interpretar el rol de uno y al mismo tiempo descubrir el de los demás” (UNED.3_A4).</p>

“Y me he metido tanto en el papel que hasta me han echado de clase :muscle:” (UNED.7_A1).

“Yo imaginaba las caras pensando, estoy resultando incómodo y borde... jijij” (UNED.3_A6).

“UNED.6_A2: nos hemos empoderado @arodriguez_edu

UNED.6_A1: ¿Te parece que lo hemos hecho bien?

UNED.6_A7: Esa teacher como mola se merece una... ola! 5

UNED.6_A7: Perdón sigo en el papel...no lo puedo evitar jaja” (UNED.6 Fragmento de diálogo).

“Lo que les comento es que lo que a mi me ocurrió es que yo hice de un alumno de 20 años y tengo 41. Así que estoy bastante alejada de esa edad por un lado. Por otro lado, por momentos me costaba hacer la actuación... esto de ser la chica joven que interrumpe porque mirándome desde afuera me resultaba como muy violento” (UQ16.1_A2).

“Trataba de mantener el rol. Trataba de acordarme todo lo que hace un profesor educador. Fue un desafío. Más que nada nerviosa porque un poco porque no sabía cómo integrar a los que estaban en el chat. El profesor educador trata de integrar a todos de hacer participar a todos, y esa parte me costó un poquito. Porque entre que los escuchaba y leía es como que me mareaba un poco ahí en esa parte. Pero bueno, me gusto, me reí. Más allá de los nervios, fue divertido” (UQ16.2_A1).

“UQ16.3_A1: De todas maneras, lo tengo en la pantalla el rol. Así que yo iba un poco mirando... mirando algunos *típs*

UQ16.3_A3: Yo creo que él se paró en una postura bastante necia, de decir no puedo, no puedo, no puedo, no quiero y yo intente de convencerlo en que se puede lograr y utilizar este tipo de herramientas...” (UQ16.3 Fragmento de diálogo).

“La verdad que en mi caso, excepto la interrupción que

	<p>era preparada... ¿sí? la del Skype ehh... a ver... traté de estar con el celular, igual 2 veces se me salió del alma decir tendría que haber participado y participé (los demás participantes sonríen mientras lo cuenta)... pero bueno, un cincuenta y un cincuenta creo, desde mi punto de vista (se ríe)” (UQ16.4_A1).</p> <p>“En relación al rol elegido, bueno, no sé si lo hice bien, lo hice mal (ríe) yo traté de asumir ese rol, ¿no? de alumno reflexivo que espera, analiza, da su opinión al respecto” (UQ17.1_A1).</p> <p>“Yo en mi caso, un poco de las dos cosas. Trate de respetar el rol... creo que reflejó un poco lo que yo pienso en ese sentido” (UQ17.3_A2).</p>
<p>Interpretación:</p>	<p>De acuerdo a las impresiones suministradas por los participantes, el juego entre el <i>self</i> y el yo es constante durante la interpretación. Esta situación da la pauta de que el intercambio fue suficientemente vívido como para pensar en una categoría en donde los personajes hablan y cuentan historias propias (con posterioridad la creamos).</p>

6.3.5.2 Subcategoría 5.2 En la instancia de reflexión

Categoría 5.2: Juego entre el “sí mismo” y el “yo social” en la instancia de reflexión

<p>Concepto:</p>	<p>Manifestaciones de impresiones y sensaciones ocurridas durante la escenificación teniendo en cuenta el juego entre el rol elegido y el representado en la etapa de reflexión.</p>
<p>Materiales de Análisis:</p>	<p>Transcripciones de las Instancias centrales, notas de campo.</p>

Instancias: Instancia de Reflexión.

Ejemplos: “En lo que a mi actuación se refiere, decir que me he sentido muy cómodo en todo momento ya que tanto los compañeros/as como el docente se han mostrado cercanos y distendidos. Quizá es cierto que otros roles me podrían haber resultado más complejos que este, y analizando la propia actividad para cursos venideros es una de las sugerencias que aportaría: que cada cual asumiera todos los roles propuestos llevando a cabo, por ejemplo, un roll-play rotatorio. Además, viendo la dinámica de la actividad considero que 5-6 personas son cifra adecuada para llevarla a cabo, pero entiendo que sería el doble de tiempo atendiendo particularmente a los grupos” (UNED.1_A1).

“Meterme en el papel de alumno tímido me resultó muy difícil y creo que no lo conseguí del todo. Aun así, esta experiencia me ha hecho reflexionar sobre lo difícil y lo importante que es llegar a acuerdos en educación. Estos estereotipos están presentes y son reales, es una necesidad conocer bien las características de cada uno para poder realizar un ejercicio de empatía que no nos lleve a desencuentros constantes” (UNED.4_A9).

“La verdad es que durante la experiencia me sentí bien aunque al principio estaba un poco insegura por si iba a saber llevar el concepto de mi estereotipo a la práctica. Pero una vez que se fue desarrollando todo, me sentí cómoda y metida en mi papel. Es cierto que con el estereotipo que elegí, me siento un poco identificada aunque no del todo ya que no soy tan desastre como intenté plasmar en la experiencia” (UNED.3_A3).

“Creo que puedo resumirlo en que la timidez fue la característica que más me costó trabajo gestionar y con la que me sentí más limitada” (UNED.3_A4).

“Quizás, estuve bastante encasillado en la ignorancia suprema del personaje. Transcurrido un par de minutos, fue más fácil entender la situación y me sentí más cómodo interpretando al personaje y sintiendo la

necesidad de salir del estereotipo, aunque no mucho” (UNED.2_A2).

“Mi rol elegido fue el de profesora constructivista porque creo que éstos se están abriendo paso en el sistema educativo actual pero todavía la mayoría son docentes tradicionales. Me interesaba meterme en la piel de la profesora que aspiro a ser (y creo que soy a día de hoy) que busca constantemente que los alumnos se interesen por aprender, sean creativos, curiosos, facilita el trabajo en grupo y usa metodologías innovadoras. Cuando comenzamos con la actividad hubo un poco de descontrol porque antes de que Alejandro especificara que había comenzado la misma, algunos alumnos ya estaban contestando metidos en su rol aunque otros no. Sin embargo, pronto nos pusimos todos a ello e incluso la precipitación de algunos compañeros me ayudó a entrar en mi papel más rápidamente por sus ingeniosas respuestas” (UNED.4_A8).

“Los rasgos menos definidos en cada rol aparecieron durante el momento sincrónico y adquirieron forma no solo en la interacción, sino por la tonalidad afectivo-intelectual que cada participante le fue otorgando” (UQ16.1 Reflexión colectiva).

“Creo que pude desempeñarlo bien, traté de mantenerme dentro de las consignas y de la caracterización que le había dado” (UQ16.1_A3).

“Que lindas reflexiones compañeros. La verdad que a mí me dejó una sensación hermosa. Si bien trabajo con estas tecnologías cotidianamente, jamás como una docente intentando que un alumno vea que utilizar estas tecnologías le permite acceder a los materiales en cualquier momento” (UQ16.3_A3).

“Me salió decir lo que me parecía, pero bueno, eso es ser una estudiante impulsiva, opinando lo primero que a uno le viene a la mente sin reflexionar antes” (UQ16.4_A2).

	<p>“En mi caso particular, el rol elegido respondía a un tipo de alumno que existe en las aulas y que no había sido seleccionado por las compañeras de grupo. Por lo que pensé eligiendo al “negativo” aportaría diversidad a la simulación. Sin embargo, debí sostener el rol realizando aportes en disconformidad con el material planteado, cuando en realidad yo acordaba con él. Resultó difícil situarme desde otro lugar, que no era el de mis ideas” (17.2_A2).</p>
Interpretación:	<p>Como había ocurrido en la categoría anterior, los relatos llevan la misma tendencia que los recogidos <i>in situ</i>. Se pueden observar también como muchos de los participantes aprovecharon los atributos del personaje para desarrollar la acción.</p>

6.3.5.3 Subcategoría 5.3 Roles en la enseñanza

Categoría 5.3: Roles en la enseñanza

Concepto:	<p>Se trata de una categoría emparentada a una de las partes de una de las dimensiones principales de la investigación “Concienciación sobre los otros y sus roles”.</p>
Materiales de Análisis:	<p>Transcripciones de las interacciones sincrónicas y asincrónicas de los participantes.</p>
Instancias:	<p>Todas.</p>
Ejemplos:	<p>“Si para mi fue sencillo porque es un profesor con el que me he encontrado mucho” (UNED.2_A1).</p> <p>“Espectacular...con profes como mi personaje es imposible hacer algo en educación” (UNED.8_A5).</p> <p>“Jaja yo lo he disfrutado mucho la verdad, adoptar este rol de alumno inseguro o como lo llamo "the observer" (UNED.9_A2).</p>

“Ha sido una experiencia que ofrece desde el punto de vista educativo, diferentes formas de ver a los alumnos en su aprendizaje, y desde mi estereotipo el profesor no puede llegar a saber lo que pudiera trabajar el alumno elegido, solo los hechos lo confirman en su trabajo. El alumno tímido depende de un grupo que si lo excluye socialmente puede tener problemas, pero sí es elocuente en sus momentos de integrarse al grupo y participar puede llamar la atención de manera moderada en función de sus respuestas, seguro que alguien me menciona” (UNED.2_A4).

“Ha sido una experiencia que ofrece desde el punto de vista educativo, diferentes formas de ver a los alumnos en su aprendizaje, y desde mi estereotipo el profesor no puede llegar a saber lo que pudiera trabajar el alumno elegido, solo los hechos lo confirman en su trabajo. El alumno tímido depende de un grupo que si lo excluye socialmente puede tener problemas, pero sí es elocuente en sus momentos de integrarse al grupo y participar puede llamar la atención de manera moderada en función de sus respuestas, seguro que alguien me menciona” (UQ16.1_A2).

“Bien la alumna impulsiva, porque resultaba "molesta", pero estuvo respetuosa” (UQ16.2_A3).

“Resultó muy divertido ver el contraste entre mi personaje (alumno mayor, acostumbrado a la enseñanza tradicional) con el personaje de A1 que era una adolescente super tecnologizada que trataba por todos los medios de convencerme que lo suyo era superior y más actual” (UQ16.1_A3).

“El rol que elegí fue el de tutora constructivista, mi idea era ser un nexo entre el profesor y los alumnos, colaborando a evacuar dudas tanto de las cursadas como en el resto de la carrera, pero siempre desde un lugar que le permita al alumno desarrollar un pensamiento crítico, brindando herramientas para que, ante una nueva duda, sepa como consultar, dónde buscar la información o a quién requerirla”

	(UQ17.1_A1).
Interpretación:	Las voces del estudiantado de ambos grupos definen roles estereotipados en la educación durante todas las instancias. En ocasiones apelando a sus historias de vida, y otras a los intercambios propios de la interacción o por la bibliografía utilizada para crear el rol.

6.3.6 Categoría 6. Aprendizaje

Categoría 6: Aprendizaje

Concepto:	Relacionada con la dimensión “Apropiación de contenidos”, recoge todas las manifestaciones relacionadas con el aprendizaje y sus tipos
Materiales de Análisis:	Transcripciones de Interacciones sincrónicas y asincrónicas de los participantes. Notas de campo.
Instancias:	ICE e Instancia de Reflexión.
Nº. Frec.:	115 (Saturación a partir de aquí)
Subcategorías:	-
Ejemplos:	<p>“Todos teníamos un objetivo y una finalidad, que el trabajo colaborativo funcionara y que nuestros roles quedaran claros, lo que a nuestro parecer funcionó” (UNED.4 Reflexión colectiva).</p> <p>“Porque el clima creado por todos ha hecho posible una buena representación...y eso es fundamental como trabajo de equipo...todos hemos colaborado y aportado diálogo para que esto fuera realmente interesante” (UNED.8_A5).</p> <p>“Ha sido una experiencia enriquecedora, donde además de reírnos muchísimo, hemos aprendido mucho de los diferentes estereotipos que nos encontramos dentro del aula, y al poderlo realizar con pocos compañeros, lo</p>

hemos podido representar mucho mejor” (UNED.1_A2).

“Me parecieron muy acertadas las 3 intervenciones fugaces del profesor-moderador alentándonos a seguir. Realmente era un ejercicio a ciegas del que no teníamos ninguna referencia por lo que leer que íbamos bien, que estábamos haciendo lo que se requería fue un refuerzo positivo importante” (UNED.3_A5).

“Durante la ejecución de la tarea me divertí, en el sentido de que todos sabían que era una simple actividad y por ello no atribuyen mis respuestas a mi persona realmente. De este modo, fue interesante ocupar el papel que otras personas, espero que cada vez menos, han interpretado en la educación” (UNED.10_A5).

“Pude defender mi rol y observar el de los demás intentando adivinar sin dejarme influenciar por lo leído en el documento compartido qué tipo de persona jugaba a ser cada uno, algo parecido a llegar a una reunión donde no conoces a nadie y jugar a adivinarlo” (UNED.5_A3).

“Los términos describen situaciones de adquisición de conocimiento mediados por nuevas tecnologías de comunicación. En la interacción, al dialogar de modo coloquial sobre efectos y/ consecuencias, aparecieron paulatinamente costumbres y flexibilidades ante las nuevas dinámicas de aprendizaje” (UQ16.1 Reflexión colectiva).

“...como así también generador de su propio aprendizaje guiado por el docente y/o tutor” (UQ16.3_A3).

“Yo desde mi punto de vista soy profe de informática y he hecho mi maestría a distancia entonces tenía la posibilidad de tener un post-título a través de esto, entonces... soy profesora de esto, por eso me sentí muy identificada con el rol. Por eso cualquier persona que vea y no puede, hay que demostrarle que si

	<p>puede... que es una buena manera de aprender” (UQ16.3_A3).</p> <p>“Sí además hemos hecho un buen trabajo en equipo” (UQ17.1_A5).</p> <p>“Durante el dialogo de mis compañeros que representaban uno con el rol de docente conductista y otro con el rol de alumno tecnológico o virtual y el mío de alumno tradicional, pude interpretar e interactuar a parte de mi rol e imaginar el rol de mis compañeros tratando desde cada actuación que desarrollamos lograr la comunicación e interacción entre pares y así llegar al aprendizaje” (UQ16.3_A4).</p> <p>“He colaborado en grupos de alumnos de otra universidad, brindando apoyo en las dudas básicas que tienen los alumnos y a veces intentar ser su nexos con el profesor cuando no pueden o no saben cómo acceder a ellos para despejar sus dudas” (UQ17.1_A4).</p>
Interpretación:	A lo largo de toda la experiencia se manifestó de diferentes maneras, por ejemplo, como apropiación de contenidos, o como modelos propuestos por los personajes y luego reflexionados, entre otras. Se habló más de un aprendizaje colaborativo o lúdico, por influencia del tipo de asignaturas y su dinámica.

6.3.7 Categoría 7. Concienciación del otro

Categoría 7: Concienciación del otro

Concepto:	Relacionada directamente con la dimensión “Concienciación sobre “los otros” y sus roles”. Da cuenta de las manifestaciones de los alumnos en relación a la corporalidad de los compañeros en sus roles, también como semejante o diferente.
Materiales de	Transcripciones de Interacciones sincrónicas y

Análisis:	asincrónicas de los participantes. Notas de campo.
Instancias:	Todas.
Nº. Frec.:	164 (Saturación a partir de aquí)
Subcategorías:	Hasta el final de escenificación, en estadios reflexivos.
Interpretación:	No podemos interpretar esta categoría sin relacionarla con alguna de las otras que surgieron. La concienciación del otro va depender de la manifestación del <i>self</i> y su proyección como ser social. Va a depender de la historia personal. También, el “otro” va estar representado de una manera u otras dependiendo de la construcción de la realidad que hagamos.

6.3.7.1 Subcategoría 7.1 Hasta el final de escenificación

195

Subcategoría 7.1: Hasta final de escenificación

Concepto:	Representaciones del otro a través de las voces del estudiantado producidas hasta el final de la escenificación
Materiales de Análisis:	Transcripciones de Interacciones sincrónicas y asincrónicas de los participantes. Notas de campo.
Instancias:	Instancia previa, ICE hasta el final de la escenificación.
Ejemplos:	<p>“UNED.3_A3 no dejes de incluir a la mujer cuando hables, por favor” (UNED.3_A6)(ICE)</p> <p>“UNED.3_A4: a mí me parece que cada uno debe vestir como se sienta a gusto, y en eso no tiene que entrar nadie porque a nadie le afecta en su vida cómo vaya vestido el de al lado</p> <p>UNED.3_A6: Si en todos los colegios no es obligatorio llevar uniforme, ¿existe igualdad?” (UNED.3 Fragmento de diálogo) (ICE)</p>

“El hecho de llevar falda es una forma de control de esta sociedad sexista, patriarcal y heterosexista, ¿no os parece adecuado luchar contra esta situación?” (UNED.3_A5) (ICE).

“Suelo observar en la Facultad, en cursos presenciales, los lugares que aspiran a ocupar los estudiantes adultos en un curso poblado, en su mayoría, de jóvenes veinteañeros” (UQ16.1_A4).

“Ahora mi desafío es tratar de cumplir este rol desde el punto de vista del docente” (UQ17.1_A5).

“Me interesa la propuesta, ya que podré posicionarme en su lugar y como dice la bibliografía, tomar conciencia de uno mismo como docente y de los demás en su rol de alumnos” (UQ16.1_A3).

“El personaje es como una mamushka: proactivo, reflexivo, crítico, egocéntrico, con tendencia a manipular. Sin embargo, aquí tiene un límite que, se espera o imagina, provenga de las reacciones que provoque entre sus compañeros/as y su propia autoreflexión” (UQ16.1_A1)

“Este personaje es muy común en las aulas del secundario donde desarrollo mi actividad. En ese contexto, ese comportamiento se puede atribuir a la típica rebeldía de los adolescentes o en algunos casos a problemáticas puntuales que los afectan. Pero lo curioso es que, en mi vasta experiencia en capacitaciones virtuales, también encontré estas características en algunos compañeros, alejados ya de la adolescencia y recorriendo trayectorias de aprendizaje absolutamente voluntarias” (UQ17.2_A2).

Interpretación: Se vieron en esta subcategoría dos posturas. Los estudiantes que buscaban “aprender” sobre el otro, y los que representaban algo familiar y más cercano a ellos.

6.3.7.2 Subcategoría 7.2 En estadios reflexivos

Categoría 7.2: En estadios reflexivos

Concepto:	Representaciones del otro a través de las voces del estudiantado producidas desde el final de la escenificación hasta el final de la propuesta.
Materiales de Análisis:	Transcripciones de Interacciones sincrónicas y asincrónicas de los participantes. Notas de campo.
Instancias:	ICE desde el final de la escenificación, instancia de reflexión.
Ejemplos:	<p>“Desde mi profesión, me ha servido para entender lo que sienten mis alumnos y tratar de entender la personalidad que cada uno tiene y sobre todo que cada individuo tiene diferente forma de aprender y diferentes intereses, los cuales debes ser tomados en cuenta y rescatados para sacar del aprendiz sus mejores destrezas” (UNED.SP_A1).</p> <p>“De hecho, llamó aquí la atención que, al reproducir estos modelos de profesores, no óptimos para el desarrollo de entornos educativos en la sociedad del siglo XXI, se creaban situaciones que dificultaban el diálogo entre compañeros. Además, aquellos que intentaban contribuir a esta buena comunicación eran castigados por el rechazo del grupo y un ambiente que impedía el llevar a buen puerto sus propuestas” (UNED.8 Reflexión colectiva).</p> <p>“En nuestro caso, las diferencias culturales al ser un equipo formado por alumnos de diferentes países, ha necesitado una fase previa de puesta en común para entender según qué conceptos (como <i>cani</i> o <i>escampadero</i>)” (UNED.8 Reflexión colectiva).</p> <p>“En cuanto a la dinámica y los comentarios que se generaron, pienso que todos/as hemos caído en las mismas interpretaciones que se suelen oír acerca de los/as docentes: “no saben usar las TIC”, “hacen lo que les da la gana”, “no les importan sus alumnos”... Cuando</p>

en nuestro “aula” teníamos a dos profesores realmente motivados a escucharnos, y que han ido perdiendo las ganas a medida que soltábamos nuestros comentarios despectivos acerca de la actividad propuesta” (UNED.7_A1).

“Meterme en el papel de alumno tímido me resultó muy difícil y creo que no lo conseguí del todo. Aun así, esta experiencia me ha hecho reflexionar sobre lo difícil y lo importante que es llegar a acuerdos en educación. Estos estereotipos están presentes y son reales, es una necesidad conocer bien las características de cada uno para poder realizar un ejercicio de empatía que no nos lleve a desencuentros constantes” (UNED.4_A9).

“Ponerse en el papel social de otra persona es complicado y más todavía si tu carácter o forma de ser no tiene, nada que ver, por eso para mí este personaje ha sido un reto que me ha supuesto reflexionar sobre los diferentes personajes que habitan a nuestro lado en nuestro entorno social. Experiencia positiva para finalizar y gratificante” (UNED.4_A1).

“A mi me pasa en el aula que se juntan los grupitos viste? Los jóvenes con los jóvenes y los grandes con los grandes, entonces para la lectura en clase, la discusión de un artículo los junto, separa los grupos y trato de hacerlos más heterogéneos para que la gente mayor también se integren con los pibes más jóvenes porque también son dos años de carrera y hay que convivir también” (UQ16.1_A3).

“Acá UQ16.4_A2 dice: “Nos sirvió para conocernos las caras y las voces”, sí, claramente. No es lo mismo encontrarnos de esta manera que vernos en las fotos. Y bueno, yo sé que algunos de ustedes en el foro de presentación pusieron fotos, y bueno, fue vernos en otro contexto. UQ16.4_A2 creo que vos pusiste una foto en el foro de presentación del seminario, y bueno y a mi cuando te vi acá en la cámara rápidamente me acordé de esa foto... sí...bueno, nos acerca de otra manera la

cámara” (UQ16.4_P1)

“De vernos personalmente, aunque sea a través de la cámara porque siempre nos vemos por una fotito (risas) y los datos de cada uno pero hemos tenido la oportunidad de entablar una conversación así. eso me parece lo más rescatable” (UQ16.1_A3)

“Yo coincido con lo que mencionaron sobre accesibilidad, pero me parece que también es necesario trabajar la cuestión de las necesidades técnicas, yo lo que observo desde mi lugar es que los alumnos no manejan o no disponen, este..., de las habilidades para manejar los equipos, entonces me parece que este podría ser también un condicionamiento amplio a la hora de llevar adelante con éxito un ... de la educación (...)(revisar)(se escucha bajito) hay limitaciones técnicas que hay que entender muy bien” (Q16.2_A2).

“Trataba de mantener el rol. Trataba de acordarme todo lo que hace un profesor educador. Fue un desafío. Más que nada nerviosa porque un poco porque no sabía cómo integrar a los que estaban en el chat. El profesor educador trata de integrar a todos de hacer participar a todos, y esa parte me costó un poquito. Porque entre que los escuchaba y leía es como que me mareaba un poco ahí en esa parte. Pero bueno, me gusto, me reí. Más allá de los nervios, fue divertido” (UQ16.2_A1).

“Yo en realidad lo que más valoro de este ejercicio que hicimos, más allá de haber cumplido o no con la consigna que me parece que tal vez no fue al 100 x100 (se ríe)... la verdad que lo que más rescato es haber escuchado a mis compañeros y verles la cara... bueno, UQ17.4_A3 quedó pendiente. Habrá una próxima oportunidad supongo en algún momento, pero... ya escucharlos la verdad que es lindo. Yo le decía la otra vez a mi marido, bueno, cuando hablábamos un poco del posgrado, le decía que me gusta, pero me está faltando la cuestión presencial. Yo le decía: está buenísimo esto de la tecnología y el abanico de recursos y de posibilidades que se abren, pero que

	<p>sigue faltando ese momento de encuentro, del contacto, del 'face to face' digamos" (UQ17.4_A2).</p> <p>"Yo puedo contar desde mi experiencia personal, aquí en el país el ámbito laboral rechaza a los estudiantes que tienen familia, casi siempre prefieren empleados que sean solteros y estén disponibles para hacer horas extras. Casi siempre la discriminación es mayor para nosotras las mujeres" (UQ17.1_A4).</p>
Interpretación:	<p>Rescataron el ver al "otro", de ver sus caras. Es difícil no relacionarlo con otras categorías, como ocurrió con la otra subcategoría. Surgieron temas de índole "alteridad" en las reflexiones más que en la primera parte. El estudiantado al relatar sus sensaciones ya está afectado por la conciencia del otro, como algo externo a <i>self</i> pero reconocido por este, o como compañero de interacción. Así lo evidencian los ejemplos que tomamos.</p>

6.3.8 Categorías 8. Zonas de Confort

Categoría 8: Zonas de confort

Concepto:	<p>Esta categoría engloba las salidas, permanencias y pseudosalidas de la zona de confort en educación. Se relaciona a una de las dimensiones transversales de la investigación: "salidas y permanencias en la zona de confort".</p>
Materiales de Análisis:	<p>Transcripciones de Interacciones sincrónicas y asincrónicas de los participantes. Notas de campo.</p>
Instancias:	<p>Todas.</p>
Nº. Frec.:	<p>142 (Saturación a partir de aquí)</p>
Subcategorías:	<p>Permanencias en zonas de confort, salidas de zonas de confort y pseudosalidas de zonas de confort.</p>

6.3.8.1 Subcategoría 8.1 Permanencias en zonas de Confort

Categoría 8.1: Permanencias en zonas de Confort

Concepto:	Registramos en esta categoría las tendencias y permanencias en las zonas controlables y de comodidad para los estudiantes.
Materiales de Análisis:	Transcripciones de Interacciones sincrónicas y asincrónicas de los participantes. Notas de campo.
Instancias:	Todas.
Ejemplos:	<p>“Otros elementos que sí que trabajamos para su construcción, como la imagen o el ambiente no podían valorarse a través del chat” (UNED.8 Reflexión Colectiva).</p> <p>“Asimismo, interpretar un rol, de una persona que no eres tú tiene cierta dificultad. A pesar de que nosotras no realizamos la actividad como estaba preparada la idea de pensar los diálogos que ejemplificaran dicha estereotipación nos llevó bastante tiempo. Es un ejercicio en el que necesitas ponerte en la piel de una persona, que aparte de no conocer, tiene una personalidad y unas características que la definen distintas a las propias” (UNED.SP2 Reflexión colectiva).</p> <p>“Para mi era muy cómodo solo tenía que imponerme” (UNED.2_A1).</p> <p>“UNED.4_A1: ...por lo que si Alejandro le viene bien lo hacemos desde aquí, todo es proponérselo, no habrá problema creo...</p> <p>UNED.4_A7: Claro, sí la plataforma está cerrada podemos hacerlo por slack :top:” (UNED.4 Fragmento de diálogo).</p> <p>“Yo soy bastante tímida para esas cosas por eso pregunté que si el chat se valoraba igual que la videoconferencia y Alejandro me dijo que sí que sin</p>

problema por lo que yo prefiero chat...” (UNED.4_A8).

“A mi me pasa lo mismo que a @UNED.4_A8 :flushed: Pero opino igual, si decidis hacer videoconferencia me adaptaría” (UNED.4_A2).

“A mi con la videoconferencia se me complica para quedar porque desde el trabajo no puedo hacerla” (UNED.4_A4).

“UQ16.1_A3: UQ16.1_A1, ¿Querés arrancar? (ríe)
UQ16.1_A1: ¿Yo? (con sorpresa) (ríen todos) Arranco yo no hay problema. Sí lo que pasa que me esperen un minuto que estoy buscando el cable para poder tener... Acá estoy, acá estoy... no estoy lejos. Bueno no importa dale...” (UQ16.1 Fragmento de diálogo).

“Bueno, chicas y docentes perdón por la demora, mis tratamientos, estudios médicos y salud me tuvieron muy ocupada éstas últimas semanas. ¡Espero pueda representarlo bien... saludos a todas!” (UQ16.1_A5).

“Opcional: Un video realizado con el aporte de todos los integrantes del grupo. El video deberá estar publicado en la web. Se enviará a través del foro grupal el enlace al video publicado en la web donde estará publicado el video grupal” (Fragmento de la consigna de la experiencia. -Nadie lo realizó-).

“Parece que mi tablet es algo vieja y no acepta el formato” (UQ16.4_A4) -En la consigna se pedía probar los artefactos con antelación-.

“...No sé, me gustaría escuchar las opiniones, las sensaciones. No sé quien quiere empezar... #s 12 seg” (UQ17.1_P2) -Se produjeron 12 segundos de silencio, hasta que intervino el profesor 1-.

Interpretación: En la voz de los participantes puede intuirse la tendencia de una parte del estudiantado a el “no hacer”, al menos en las temáticas de las asignaturas que impliquen la participación comprometida de ellos.

6.3.8.2 Subcategoría 8.2 Salidas de zonas de confort

Categoría 8.2: Salidas de zonas de confort

Concepto:	La toma de conciencia de uno mismo de que existe una brecha entre las propias historias que determinan nuestra manera de pensar y la nueva información. Estamos motivados para integrar nuevos conocimientos o dar formas a los preexistentes (Luckner y Nadler, 1997).
Materiales de Análisis:	Transcripciones de Interacciones sincrónicas y asincrónicas de los participantes. Notas de campo.
Instancias:	Todas.
Ejemplos:	<p>“Al principio, parece como que necesitas demostrar tu rol. Después necesitas darle flexibilidad” (UNED.2_A2).</p> <p>“Intentando llegar a todo un poco de frustración con @UNED.2_A1 era demasiado dura y @UNED.2_A5 demasiado blando muy difícil para jugar entre dos aguas y sin olvidar al resto de compañeros” (UNED.2_A3).</p> <p>“arodriguez_edu: la idea no era aportar conocimiento dentro del ejercicio, sino experimentar una ruptura con la zona de confort al interpretar un rol diferente al de uno mismo.</p> <p>UNED.3_A4: Es la sensación de intentar sintetizar en pocos rasgos a quien tienes delante y al mismo tiempo querer que se te considere totalmente libre de etiquetas por parte de los demás. Se pierde el objetivo, que es el debate en sí, el aportar conocimiento.</p> <p>Entonces yo sí que lo he sentido</p> <p>UNED.3_A3: Tenemos demasiados prejuicios.</p> <p>UNED.3_A4: porque quería intervenir todo el rato</p> <p>UNED.3_A3: Y los tenemos demasiado interiorizados como para poder deshacernos de ella</p> <p>UNED.3_A4: y me he sentido autoaccionada” (UNED.3 Fragmento de diálogo)</p> <p>“UNED.4_A5: Jajajaja es q mientras escribía me perdía lo q decían</p>

UNED.4_A6: sin rencores. Jejejeje

UNED.4_A10: yo he salido de mi zona de confort totalmente

UNED.4_A9: Algunos siguen!” (UNED.4 Fragmento de diálogo)

“Me lo he pasado genial...con mucha vergüenza.....eso sí” (UNED.1_A3).

“Me invadieron los nervios cuando decidimos hacerlo por videoconferencia, pero sinceramente no me arrepiento para nada de haberlo realizado así” (UNED.1_A2)

“Por otro lado, mientras representaba el rol he estado un poco cohibida, al tener que hacer un papel poco participativo o no como lo hubiese hecho en la vida real, pero a la vez, me he sentido muy libre y cómoda para actuar, quizás sea por no sentir que me estaban evaluando y por el apoyo que me han brindado el resto de personajes mientras se desarrollaba la actividad” (UNED.10_A2).

“¡Hola chicos! Mi nombre es Juan, tengo 35 años (#Nota: Es una chica, pero su personaje es de chico) y la verdad estuve leyendo la noticia... Me parece muy buena. pero la verdad que a mi me toca muy de cerca porque estoy reiniciando la universidad” (UQ16.1_A3).

“Creo que la interacción, aunque exista una cuestión virtual, no desaparece si uno no quiere que desaparezca. Hay toda una serie de cosas que aparecen incluso en lo presencial puede aparecer en lo virtual. Hay veces que no le veo... hay cosas que pueden ser particulares de lo virtual pero a veces no le encuentro tanta diferencia en relaciones cara a cara digamos” (UQ16.1_A1).

“Ehh... sí (se ríe)... La verdad es que me puse bastante nerviosa, con todo este tema de no vernos bien las caras, de no saber bien con qué rol estaba hablando... si era con el de tutor, de profesora, de alumno... ehh...

pero estuvo bueno, un poquito pude hacer de mi rol de alumno colaborador...” (UQ16.4_A5).

“Yo por ahí ponía en el foro que estaba muy complicada pero cuando vi que ustedes habían logrado un acuerdo, bueno... me sumé, aunque no era ni mi día ni mi horario más propicio pero digo me sumo porque vengo bastante complicada... pero quería estar (con voz de ansiosa)” (UQ17.2_A2).

“Es siempre importante llevar en cuenta y testar formas alternativas de proseguir con cualquier actividad basada en el uso de tecnologías, como un chat como sustituto de un micrófono con problemas, uso racional/parcial de cámaras y micrófonos en caso de baja velocidad de conexión, entre otras soluciones que pueden ser definidas puntual y colectivamente y utilizadas en momentos futuros” (UQ17.3 Reflexión colectiva).

“Me critico que lo desconsideré y no interactué con él. Tendría que haberlo hecho por chat o como sea” (UQ16.3_A3).

Interpretación: Las salidas de las zonas de confort están manifiestas en muchos de los estados generados al realizar la escenificación. Una parte de esta toma de conciencia está relacionada directamente con la existencia del otro, como hemos visto en la categoría anterior. El salirse de una posición estanca y dejarse llevar también ha sido encontrado en la búsqueda de alternativas y soluciones a lo que va aconteciendo, sobre todo cuando parece que algo no va bien o no funciona.

6.3.8.3 Subcategoría 8.3 Pseudosalidas de zonas de confort

Categoría 8.3: Pseudosalidas de zonas de confort

Concepto:	Llamamos pseudosalidas de la zona de confort a los intentos de salida fallidos, así como también al autoengaño, desarrollado como mecanismo de defensa ante la propia ansiedad como forma de preservar el equilibrio (Luckner y Nadler, 1997).
Materiales de Análisis:	Transcripciones de Interacciones sincrónicas y asincrónicas de los participantes. Notas de campo.
Instancias:	Todas.
Ejemplos:	<p>UNED.4_A1 [8:01 PM] Estoy de viaje y con el móvil haré lo q pueda :grin:</p> <p>UNED.4_A1 [8:02 PM] Yo en santiago en hotel y no m funciona :scream:</p> <p>“Por mayoría decidimos realizarla en el mismo grupo de Slack que teníamos, lo cual al finalizar el role-play todos coincidimos en que hubiera sido mejor realizarla de manera visual y más habiendo visto videos realizados por otros compañeros” (UNED.4 Reflexión colectiva).</p> <p>“UNED.4_A2: Yo preferiría chat. Estoy con un gripazo de campeonato :sweat:</p> <p>UNED.4_A1: voto por slack(edited) 6” (UNED.4 Fragmento de diálogo).</p> <p>“UQ16.1_A1: ja ja!! no tengo celular con auriculares.... UQ16.1_A2: A4, vos tocaste el íncono que está a la izquierda de todo, arriba? UQ16.1_A2: ese es el que te habilita el audio UQ16.1_P1: fijate arriba a la izquierda que hay un ícono, el tercero que es para habilitar el audio UQ16.1_A1: listo, me doy por vencida....” (UQ16.1 Fragmento de diálogo).</p> <p>“UQ17.1_A3 no sale de su personaje real. Se vuelve a presentar como si fuera ella misma. No entra en personaje. Termina y sigue la cosa...” (Nota de campo post encuentro).</p> <p>“Se escuchó perfectamente. Lástima no pude conectar</p>

	<p>el micrófono para que me escuchen. Pero muy buena la comunicación que hemos tenido” (UQ17.1_A2).</p> <p>“Previamente, estaba ansiosa, temiendo no poder realizar el rol correctamente, me pareció una muy buena experiencia, pero lamenté que mis compañeras no pudieran conectarse, hubiera sido más enriquecedor si no hubiera habido tantas dificultades técnicas; tal vez si hubiéramos hecho una prueba antes, se podría haber evitado esto” (UQ16:4_A3).</p>
Interpretación:	<p>El estudiantado no llega a desarrollar esa conciencia verdadera de la que hablábamos en la subcategoría anterior (Luckner y Nadler, 1997). Ingresan al nuevo espacio de discusión, pero las excusas rituales y el esfuerzo mínimo puesto, basados en sentimientos superficiales de protección personal, no les permite desarrollar nuevo conocimiento desde esta nueva experiencia.</p>

6.3.9 Categoría 9. Lenguajes

Categoría 9: Lenguajes

Concepto:	Agrupamos en esta categoría manifestaciones del lenguaje que los estudiantes pronunciaron.
Materiales de Análisis:	Transcripciones de Interacciones sincrónicas y asincrónicas de los participantes. Notas de campo.
Instancias:	ICE.
Nº. Frec.:	41 (Saturación a partir de aquí)
Ejemplos:	<p>“UNED.4_A4: @UNED.4_A10: el móvil debería estar prohibido en clase, a mi hijo no se lo dejo sacar de casa UNED.4_A10 [8:17 PM] @UNED.4_A2: sus hijos son tontos” (UNED.4 Fragmento de diálogo).</p> <p>“UNED.4_A4: las modas son pasajeras, el libro nunca</p>

pasa de moda y así puedo ver lo que mi hijo trabaja cada día, es un excelente alumno

UNED.4_A1: un par de tortazos a tiempo y todo encauzado

UNED.4_A2: @UNED.4_A1: bravo :clap:

UNED.4_A10: los libros pesan mazo” (UNED.4 Fragmento de diálogo).

“Bueno gente, un placer. Voy plegando velas que el día ha sido largo. Muchas gracias a todos por el ratito. ¡¡Uniformes forever!! :joy:” (UNED.3_A5).

“No, no tengo nada chango, apenas tengo un celular que... me comunico poco y nada también” (UQ16.1_A3).

“A veces uno en lo presencial uno con lo gestual tiene como más piola la (ininteligible) para la intervención con preguntas” (UQ16.2_A2).

“Lo interesante de esto UQ16.3_A1, es siempre focalizarse en lo que se necesita. Puede haber un montón de videos que te permiten acceder. siempre es bueno acceder a los materiales que la plataforma, el profesor o el tutor te ofrece, para que vos no pierdas el conocimiento y no tomes de cualquier lado si es el focalizado y el preciso” (UQ16.3_A3) (#Nota: cambia a lenguaje más cercano. Hasta esta intervención lo estuvo tratando de Ud.).

Interpretación: La proximidad o extrañeza está definida por el tipo de lenguaje. Encontramos lenguaje coloquial y lenguaje formal. En UNED se utiliza bastante el lenguaje coloquial sobre todo en las ICE. Sin embargo, en UNQ sucede lo contrario.

6.3.10 Categoría 10. Símbolos dominantes en ritos

Categoría 10: Símbolos dominantes en ritos

Concepto:	Símbolos dominantes, y manifestaciones rituales generales.
Materiales de Análisis:	Transcripciones de Interacciones sincrónicas y asincrónicas de los participantes. Notas de campo.
Instancias:	Todas.
Nº. Frec.:	194 (Saturación a partir de aquí)
Subcategorías:	Rituales de conexión; rituales de salutación.
Ejemplos:	<p>“Es el efecto positivo que se genera en el aprendizaje del alumno cuando de combinan estas cinco dimensiones del discurso; instructiva, afectiva, motivacional, social y ética.” (Símbolo dominante con polos equitativos) (UQ16.2_A1).</p> <p>“Perdón por la demora, mis tratamientos, estudios médicos y salud me tuvieron muy ocupada éstas últimas semanas” (Estigma) (UQ16.1_A5).</p> <p>“...donde aparentemente hay poco espacio para una intervención constructivista” (Símbolo dominante donde polo sensitivo apoya al ideológico) (UQ17.3_A4).</p> <p>“Estoy convencido que el proceso de aprendizaje a través del constructivismo y la educación a distancia, virtual y semipresencial...” (Símbolo dominante ambos polos marcados. Valor axiomático del símbolo) (UQ17.1_A5).</p> <p>“Es el tipo de alumno que uno desea tener siempre en clases, porque ayuda a un aprendizaje colaborativo” (Símbolo dominante con ambos polos marcados) (UQ17.1_A2).</p> <p>“A medida que la educación en entornos virtuales se impone como una modalidad de aprendizaje, imagino que se van sumando nuevos grupos etarios; que las aulas virtuales dejan de reunir solo a nativos digitales”</p>

	<p>(Símbolo dominante con polo sensorial marcado) (UQ16.1_A4).</p> <p>“Intento hacer hincapié en la necesidad de dedicar tiempos reflexivos en el seguimiento de los seminarios. Insisto en ello en mis textos y consignas y, asimismo, soy muy obsesiva en las correcciones, lo que procura promover una actitud similar, mostrar que yo dedico mucho tiempo a esos textos y que espero que ellos también lo hagan” (Símbolo dominante con polo sensorial marcado) (UQ16.1_A2).</p> <p>“Creo que el punto más flojo de la experiencia, fue no poder mantener los roles al 100%. Esto, seguramente, se puede mejorar con la práctica logrando esa separación de nuestras individualidades poniéndonos en la piel del otro durante todo el juego” (UQ16.4_A1).</p> <p>“...las aulas virtuales dejan de reunir solo a nativos digitales” (Posición) (UQ16.1_A4).</p> <p>“¿Cómo permitir que intervenga el estereotipo sin que mis propios mecanismos de autorregulación interfieran?” (Valor axiomático del símbolo dominante) (UQ16.3_A1).</p>
<p>Interpretación:</p>	<p>Encontramos diversos símbolos instrumentales y dominantes de sumo interés para la investigación, que servirán de argumento en el apartado “interpretación de los resultados”.</p>

6.3.10.1 Subcategoría 10.1 Rituales de conexión

Categoría 10.1 Rituales de conexión

<p>Concepto:</p>	<p>Decidimos darle corpus propio a los Rituales de conexión, saludos rituales, silencios y excusas rituales, separados del apartado símbolos.</p>
-------------------------	---

Materiales de Análisis: Transcripciones de Interacciones sincrónicas de los participantes. Notas de campo.

Instancias: ICE.

Ejemplos: “UNED.3_A1: sí...yo también voy a ver si ceno, buenas noches!!
UNED.3_A6: Si, mucho ánimo a todas
UNED.3_A4: hasta otra a todxs!
UNED.3_A6: jiji
UNED.3_A1: Ánimo!! :simple_smile:
UNED.3_A6: y buen provecho UNED.3_A1
UNED.3_A1: gracias” (Saludo ritual) (UNED.3 Fragmento de diálogo).

“UNED.4_A1: Gracias a todos y ánimo con los ensayos....
:wave: :wave: :wave:
UNED.4_A7: Igualmente :muscle:
UNED.4_A2: Igualmente compis, un placer y una gran experiencia!
UNED.4_A9: Ánimo con lo que queda!
UNED.4_A10: gracias chic@s!!
arodriguez_edu: Lo que me interesa es que hayais podido experimentar una sensación diferente
UNED.4_A8: Igualmente!! y enhorabuena a todos que de verdad lo habeis bordado
UNED.4_A3: igualmente!
UNED.4_A4: igualmente!!!
UNED.4_A8: las madres me han encantado tan marujas jajajajaja” (Saludo ritual) (UNED.4 Fragmento de diálogo).

“Perdón por el retraso” (Excusa ritual) (UNED.3_A5).

“A las 12:30 entonces mañana para hacer las pruebas verdaD?” (UNED.1_A7).

“UNED.1_A6: hola @arodriguez_edu, vuelves o te hemos aburrido?
UNED.1_A7: Alejandro mantenemos la grabación hasta que vuelvas” (UNED.1 Fragmento de diálogo).

“UNED.3_A6: Me apareces como desconectada...
UNED.3_A1: UNED.3_A3 está de incógnito xD
UNED.3_A3: Jajajajaja” (UNED.3 Fragmento de diálogo).

“Se vuelve a ir la conexión con un alumno. Se intenta reestablecer la conexión. No se puede. Se decide que trabajará desde el chat y lo estaríamos leyendo. Mientras tanto el UQ16.1_P1 presenta al UQ16.1_P2 que comienza a explicar la dinámica del ejercicio. Recomenzamos con el final de la explicación” (Nota de campo UQ16.1).

“Está bueno porque podemos aprovechar todo (#Nota: se escucha de fondo el ruido del teclado. UQ16.1_P1 está escribiendo a UQ16.1_A4) Estuvo muy buena la pregunta” (UQ16.1_P2).

“(27:47) Nota: Silencio importante, aunque no hay que olvidar que también se escribe por el chat en esta interacción. Se escucha las pulsaciones del teclado (28:02)” (Nota de campo UQ16.1).

“UQ16.2_A2: ¿Me están escuchando? (hablan muchos a la vez, no se escucha no se entiende) (muchos ruidos)
UQ16.2_P1: Si, a vos si se te escucha.
UQ16.2_A1: Hay alguien más que está hablando que no se escucha” (UQ16.2 Fragmento de diálogo).

Interpretación: En muchas de las excusas rituales o problemas de conexión, entran en juego las manifestaciones del sí mismo en busca de no alterar la tranquilidad que brinda la zona que conocemos, la zona de confort. Los rituales de conexión no sólo marcan el principio y final de las interacciones, sino que se manifestaron de diferentes modos durante la conexión.

6.3.10.2 Subcategoría 10.2 Ritos de salutación

Categoría 10.2: Ritos de salutación

Concepto:	Tanto Van Gennepe (2013) como Goffman (2012) tienen en cuenta que los saludos no sólo marcan comienzos y finales, también marcan proximidad y distancia entre los participantes, entre el yo (<i>self</i>) y el otro.
Materiales de Análisis:	Transcripciones de Interacciones sincrónicas y asincrónicas de los participantes. Notas de campo.
Instancias:	Todas.
Nº. Frec.:	63 (Saturación a partir de aquí)
Ejemplos:	<p>“UNED.2_A4: hola arodriguez_edu: Hola a todxs! UNED.2_A1: hola UNED.2_A3: Hola a todos! arodriguez_edu: Cómo va la tarde del domingo? UNED.2_A6: Celebrando :simple_smile: san valentin UNED.2_A1: pues estaba con lenguaje musical jaja a UNED.2_A2: con los ensayos, fieles amigos últimamente” (UNED.2 Fragmento de diálogo).</p> <p>“UNED.2_A2: Gracias profe arodriguez_edu: Y espero que hayáis desconectado un poco de todo UNED.2_A2: jejeje. de todos los ensayos. JEJEJJE UNED.2_A5: Gracias @arodriguez_edu una experiencia muy buena y enriquecedora sí, una hora en que la mente ha estado en otro sitio totalmente” (UNED.2 Fragmento de diálogo).</p> <p>“UNED.3_A6: Gracias Alejandro arodriguez_edu: Si, sos pocos pero buenos parece UNED.3_A4: eso! gracias! UNED.3_A1: gracias Alejandro UNED.3_A3: Gracias!!! UNED.3_A5: Se agradece el halago :wink:” (UNED.3 Fragmento de diálogo).</p> <p>“arodriguez_edu: Hasta la próxima!!!</p>

UNED.4_A8: Que tengais todos un gran fin de semana!!!

arodriguez_edu: Gracias mil!!!

UNED.4_A4: pues si no cenas líala en el restaurante....que ya bastante has practicado hoy

UNED.4_A10: @UNED.4_A8: mandame a escribir el ensayo de esta asignatura

UNED.4_A7: Igual, saludos.

UNED.4_A8: A ti @arodriguez_edu !!

UNED.4_A5: Yo aún estoy en oficina trabajando mil aulas virtuales en Moodle

UNED.4_A4: graciiiias a ti @arodriguez_edu

UNED.4_A5: Preparando exámenes y me sacaron a desestresarme un rato por lo menos

UNED.4_A10: gracias @arodriguez_edu” (UNED.4 Fragmento de diálogo).

“Ahora sí, gracias a todos. Gracias por el esfuerzo del madrugón del sábado a la mañana...” (UQ16.1_P1).

“UQ16.1_A1: Ok! Chau Chau UQ16.1_A2! Abrazo UQ16.1_A2: muaaaaaahaaaa” (UQ16.1 Fragmento de diálogo).

“Agradezco a Uds y a los colegas por el espacio construido” (UQ16.2_A2).

“UQ16.2_P2: Muchas gracias por la participación UQ16.2_A1: Gracias a ustedes igual por la actividad, estuvo muy divertido (UQ16.2_P1 y UQ16.2_P2 sonrían) UQ16.2_A4: Gracias por no derrumbarse a los problemas técnicos” (UQ16.2 Fragmento de diálogo).

Interpretación: Son considerados ritos de agregación (Van Gennep, 2013), y no fue una excepción en estas *performances* su utilización. Los sujetos proceden de una manera u otra como manera de identificación social, aunque fuera un momento mínimo.

6.3.11 Categoría 11. Communitas

Categoría 11: Communitas

Concepto:	Categoría en la práctica que toma el nombre que le dio Turner (1995) a las comunidades donde los sujetos se identifican dentro de la fase liminal del rito de transición. Aborda ese estado y las reflexiones sobre ese estado de los propios participantes.
Materiales de Análisis:	Transcripciones de Interacciones sincrónicas y asincrónicas de los participantes. Notas de campo.
Instancias:	ICE, Instancia de reflexión.
Nº. Frec.:	57 (Saturación a partir de aquí)
Ejemplos:	<p>“UNED.6_A1 [10:14 PM] Chicos..., acabo de llegar a casa..., lo siento..., os leo y mañana pongo cosas, que no puedo más "lo siento de veras"...</p> <p>[10:15] Quería añadir que "sois geniales"</p> <p>[10:15] Un besico</p> <p>[10:15] Mñana actualize” (Excusa y communitas).</p> <p>“Me ha recordado a una clase de instituto cada vez que se propone un debate cualquiera” (UNED.SP_A4) (bagaje y communitas).</p> <p>“UNED.7_A7: Hay algunos que se repiten tanto en instituto como en universidad</p> <p>UNED.7_A2: y queríamos asumir otro rol a ver cómo sería” (UNED.7 Fragmento de diálogo).</p> <p>“UNED.7_A1: Pediste estereotipos @arodriguez_edu</p> <p>UNED.7_A6: ¿Huimos de nuestros propios estereotipos?</p> <p>UNED.7_A4: @arodriguez_edu: porque si somos todos profes quedaba una clase rarita</p> <p>UNED.7_A6: porque entre nosotros también los hay</p> <p>UNED.7_A2: quizás porque los demás estamos en colegio</p> <p>UNED.7_A7: El estereotipo depende también del valor</p>

que se le quiera dar

UNED.7_A1: En secundaria están más a flor de piel

UNED.7_A4: Y si hubiéramos sido universitarios...

podría haber habido mucha polémica

arodriguez_edu: ¿Pedí estereotipos de alumnxs adolescentes?

UNED.7_A4: Yo creo que es porque son estereotipos comunes a todos, todos hemos pasado por el instituto” (UNED.7 Fragmento de diálogo).

“UNED.7_A1: Además, como UNED.7_A6 dice, creo que huímos de nuestro propio estereotipo

arodriguez_edu: Por suerte no es una clase de psicología y no preguntaré el porqué de la evasión :simple_smile:

UNED.7_A2 [9:05 PM] creo que queríamos estar en los zapatos de otro

UNED.7_A1 [9:07 PM] Como psicóloga, yo te contesto Alejandro; jajaja

Personalmente a veces me hartó de ser "adulta políticamente correcta", poder ser una bocazas vacilona es toda una liberación :sweat_smile:” (UNED.7 Fragmento de diálogo).

“Pues mira que yo no había pensado en que fuera de ese nivel cuando lo propuse, pero la dinámica que se fue dando de esa manera“ (UNED.8_A6).

“UNED.8_A1: Personalmente no lo había pensado, pero creo que analizándolo es porque, una vez pasada la educación "básica" y obligatoria, en la secundaria es donde se marca el carácter y el futuro de los alumnos: empiezan a tomar decisiones, hacia dónde se quieren especializar y a adquirir responsabilidades de esas decisiones.

UNED.8_A5: Yo soy pedagoga y la educación formal es mi gran reto y desafío..creo que en las escuelas es donde tenemos la posibilidad de trabajar desde abajo para educar generaciones de alumnos en esta sociedad digital.” (UNED.8 Fragmento de diálogo).

“Yo hice el personaje pensando en primaria, aunque por

	<p>la actitud de los alumnos me he focalizado en secundaria” (UNED.8_A3).</p> <p>“arodriguez_edu: Marca esa etapa un poco parece... UNED.8_A4: Mi personaje creo que es generalizado aunque lo podemos encontrar mas en secundaria UNED.8_A6: Pienso que sí, un montón” (UNED.8 Fragmento de diálogo).</p> <p>“Yo tampoco establecí una edad, pero los rasgos de personalidad son más acentuados en secundaria pienso” (UNED.10_A4).</p>
--	--

Interpretación:	<p>Una dinámica repetitiva se venía observando en las representaciones de los grupos de alumnos de la UNED: Las representaciones una tras otra recreaban escenarios de escuela media. Esto nos proporcionó un indicador de un bagaje estigmatizado de procesos vividos por los participantes muy incorporados. En las reflexiones hablan de no haberlo pensado, tal si la dinámica de la teatralización les hubiera llevado a recurrir de ese bagaje incorporado y a recrearlo. Podría decirse que entraron en “trance” para sobrellevar el ritual de manera adecuada a un pasajero en tránsito, un communitas recreado, ahora un nuevo communitas en este proceso.</p>
------------------------	---

6.3.12 Categoría 12. Personajes en acción

Categoría 12: Personajes en acción

Concepto:	Los personajes de las representaciones se materializan, por momentos, toman vida propia y se apoderan de la escena.
Materiales de Análisis:	Transcripciones de Interacciones sincrónicas de los participantes. Notas de campo.
Instancias:	ICE.

Ejemplos: “Acá UQ16.4_A2 dice: “Nos sirvió para conocernos las caras y las voces”, sí, claramente. No es lo mismo encontrarnos de esta manera que vernos en las fotos. Y bueno, yo sé que algunos de ustedes en el foro de presentación pusieron fotos, y bueno, fue vernos en otro contexto. UQ16.4_A2 creo que vos pusiste una foto en el foro de presentación del seminario, y bueno y a mí cuando te vi acá en la cámara rápidamente me acordé de esa foto... sí...bueno, nos acerca de otra manera la cámara” (UQ16.4_P1).

“La intervención se llevó a cabo con una muy buena compenetración entre los diferentes participantes, sabiendo en todo momento el lugar que cada uno ocupaba de acuerdo a los roles estipulados. El lenguaje se adecuó a los estereotipos elegidos y se incluyeron algunas acotaciones enfatizando los movimientos, gestos, pensamientos y expresiones de los personajes. A pesar de haber elegido realizar la representación vía chat, el poder comunicativo estaba presente por medio de usos de mayúsculas o emoticonos, respondiendo así de una forma gráfica a las necesidades imperantes del proceso comunicativo” (UNED.6_A1).

“La verdad que en general (no sólo la interpretación de este grupo, sino lo que he podido ver del resto) la interpretación de la experiencia me pareció algo infantil, –¡espero que esto no moleste a nadie!–. Creo que hubiera sido más gratificante enfrentar la actividad de una forma más sutil, sin exagerar tanto los estereotipos, para poder al menos desarrollar el rol atendiendo al tema que se planteaba como eje del chat: la noticia que propuso Alejandro. Porque de la manera en que lo hicimos, al ser una representación tan explícita no nos daba mucha oportunidad de generar un debate enriquecedor. Por tanto me parece que la actividad podría haberse desarrollado en un plano más interesante” (UNED.7_A2).

“UQ16.1_A3: ¡Hola chicos! Mi nombre es Juan, tengo 35 años (Nota: Es una chica pero su personaje es de chico)

y la verdad estuve leyendo la noticia... Me parece muy buena. pero la verdad que a mi me toca muy de cerca porque estoy reiniciando la universidad. Y la verdad que esto de la cuestión virtual, viste, a mi me cuesta un montón, porque no tengo computadora en mi casa. Me tengo que mover hasta la universidad y la verdad que... este, se me hace un poco difícil porque no entiendo a veces que estar preguntándole a mis hijos algunas cuestiones de manejo... ehh... para manejarme en la universidad porque no puedo irme con mi hijo a la universidad, este... pero me parece buena la propuesta para lograr los título, ¿no?, porque yo tal vez deje mi carrera hace 10 años estoy empezando otra vez... Y la verdad que con 10 años más ya no tiene las pilas de antes, ¿no?

UQ16.1_A2: Y cuantos años tiene tu...

UQ16.1_A1: (interrumpe) ¿Usas whats app?

UQ16.1_A3: treinta y... ¿mi hijo?

UQ16.1_A2: Sí

UQ16.1_A3: 12 años. Pero maneja mejor que yo todo.

UQ16.1_A2: Ahh (risa)" (UQ16.1 Fragmento de diálogo)

219

Interpretación: Durante el transcurso de la codificación nos dimos cuenta que los personajes también decían cosas, tomaban vida propia y se apoderaban de los chats y las videoconferencias. Hemos decidido agrupar una colección de monólogos y diálogos para enriquecer el etnodrama que presentaremos en el capítulo siguiente.

6.4 Interpretación de los resultados

Como indicamos en el marco teórico, todos los rituales, y por ende las interacciones rituales, poseen un símbolo ritual que “es la unidad más pequeña que contiene las propiedades específicas del comportamiento ritual” (Turner, 2013, p.21). De acuerdo a la estructura de las

performances, fueron apareciendo diferentes símbolos instrumentales y dominantes en la interacción.

El primer símbolo, de carácter instrumental, estuvo determinado por **la noticia** que se utilizó para generar el debate. Como ya expresamos, los símbolos instrumentales tienen fines explícitos, una función específica, y pueden ser considerados como medios para la concreción de esos fines.

Como todo símbolo instrumental, su acción no estuvo determinada por las temáticas que proponía, sino que propulsó la interacción en cada una de las experiencias, a la vez que tuvo el efecto de salutación ritual. Acercó a los participantes, ya en su rol, los implicó en la experiencia.

Asimismo, el símbolo más significativo de la experiencia, y por tanto dominante, fue **el Aprendizaje**. Lo consideramos un símbolo dominante que se manifiesta, por un lado, a través de su polo ideológico en forma de variantes de aprendizaje, como ser: el aprendizaje tradicional, el aprendizaje colaborativo o el aprendizaje lúdico en la mayor parte de los casos. Por otro lado, son los estudiantes los que magnifican o no su polo sensitivo llevándolo a su terreno, a sus bagajes y a sus nuevas sensaciones en esta experiencia. Recordemos que en la acción ritual el símbolo dominante intercambia cualidades entre sus dos polos de sentido: “las normas y los valores se cargan de emoción, mientras que las emociones básicas y groseras se ennoblecen a través de su contacto con los valores sociales” (Turner, 2013, p.29). Es decir, se representa tanto la regla como lo que deseamos. En las *performances* realizadas ha quedado demostrado este juego.

Las manifestaciones del símbolo dominante “Aprendizaje” surgieron de diferentes formas durante la experiencia, como se expresó en el párrafo anterior. Se habló más de un aprendizaje colaborativo o lúdico, por influencia del tipo de asignaturas y su dinámica; cuando se habló de aprendizaje tradicional fue en las caracterizaciones de los personajes y en

los propios personajes interactuando cuando tuvieron roles de ese tipo. De todas formas, se determinó en todos los casos el valor axiomático que implicaba cada tipo de aprendizaje.

Por otra parte, el “trance” por el cual atravesaron los individuos dentro del ritual central (ICE) fue una de las características que se vio claramente afectada a través de los polos de los símbolos dominantes, que en algunos casos puso de manifiesto la condición de *communitas*, como herencia o bagaje del pasado, al incorporar dinámicas de las situaciones que se tuvieron en un estado similar, en la mayoría de los casos dominadas por un aprendizaje bancario.

Rememorar esas épocas es también sentirse identificado como *communitas* y como parte integrante de un proceso, de un gran ritual de paso, que culmina con la obtención de un título y nos posiciona en la sociedad en otro estado con nuevos derechos y obligaciones. En alguna forma, este nuevo ritual de paso¹⁵ experimentado por los estudiantes se asemeja al vivido en experiencias anteriores de enseñanza y aprendizaje, y, en algunos que los participantes que actualmente son docentes, en experiencias más próximas en el tiempo.

Esta situación resultó muy evidente en los grupos de UNED: Todas las representaciones sin excepción manifestaron una fachada social que recreó una clase de enseñanza secundaria. En los casos en los que algunos de los integrantes tenían otra intención, se dejaron llevar por el influjo de sus compañeros de actuación. Es cierto que el *yo social* aparece en mayor medida en la adolescencia cuando uno tiende a identificarse con sus compañeros (Cooley,1992; Mead,1962), *communitas*

¹⁵ El ritual de paso de estos grupos comienza con la inscripción al máster o la especialización, continúa con la aceptación de la plaza, se transita en las enseñanzas y aprendizajes y durante la obtención de la aprobación de las diferentes asignaturas, y si logran superar todos los ritos intermedios, culmina con la obtención del título.

adolescentes, desmarcándose de la identificación con sus padres. Pero pareciera que esta situación escolar marca, estigmatiza en los casos negativos, dejando una gran impronta las formas educativas que participaron del proceso de formación de los estudiantes.

Sin embargo, en los grupos de UNQ, el estado *communitas* no entra en sí ni por la representación, ni por el lenguaje utilizado en la misma, sino que se manifiesta en las reflexiones producidas *in situ* inmediatamente después de las representaciones: no sólo ponen cara a sus compañeros, sino que generan ese vínculo que les faltaba para considerarse un verdadero *communitas*. Su puesta en escena recrea en la fachada social la sobriedad de una educación bancaria, con relaciones del tipo estrictamente vertical donde el profesor domina y lidera la situación y el alumno es un contenedor vacío preparado para su relleno. De hecho, por ejemplo, UQ16.1_A3 a través de sus reflexiones comentaba lo siguiente: “*Pretendí caracterizar al estudiante promedio con el que trabajo a diario... me da mucho enojo a veces estas actitudes de parte de ellos, su postura totalmente de “vasos vacíos” a los que hay que llenar*” (UQ16.1_A3). Un comentario que resultó ser la situación implícita en la mayoría de las actuaciones realizadas en UNQ, en cuanto a roles de estudiantes se refiere. Prácticamente en ninguna de las *performances* realizadas estos estudiantes se soltaron y se dejaron llevar por el influjo de la actuación, sino que respetaron la rigidez acorde a una clase tradicional.

En síntesis, digamos que el bagaje traído en los alumnos de la UNED fue su propia condición de estudiante en ese sistema, recordando sus relaciones con sus pares; sin embargo, en UNQ se traen la formalidad y la verticalidad del sistema, y en menor medida su condición *communitas*, que intentan recuperar inmediatamente después de la actuación en sus reflexiones. Es decir, que el polo sensitivo de los símbolos dominantes en grupos de UNED fue más fuerte que el

ideológico, sin embargo, en UNQ se produce exactamente lo contrario. Por ejemplo, en el caso de UQ16.1 no participaba el personaje o la figura de profesor, por ello se logró un diálogo horizontal sin ataduras a la verticalidad impuesta por “alguien superior”. El lenguaje fue el característico entre compañeros de liminalidad. Pero justamente este caso representa la excepción de justifica la regla.

A raíz de las evidencias expuestas pensamos que la educación bancaria o tradicional no sólo fue una manifestación tanto de los polos ideológicos como sensitivo del símbolo “aprendizaje”, sino que se corporalizó en un símbolo dominante propio con sus dos caras marcadas a partir de las actuaciones y reflexiones de los estudiantes. Podríamos decir que en un grupo hemos visto la cara sensitiva y en el otro la cara normativa del símbolo. Las dos caras del mismo símbolo: educación tradicional, bancaria traída de la mano del bagaje personal de cada participante y representada de dos formas diferentes.

223

En consecuencia, nos planteamos el siguiente interrogante:

¿Cómo podemos desmarcarnos de estos procesos, en desuso, si el ser humano se alimenta de su bagaje previo para alimentar las interacciones cotidianas?

En este punto es donde entra en juego la validez y la eficacia que tuvo esta estrategia realizada (dimensión 1) en los estudiantes que pudieron salir de su zona de confort (dimensión transversal). Es a través de la generación de conciencia de los roles en educación y la representación del otro (dimensión 2) que se logrará que el nuevo bagaje de la nueva experiencia sirva para recrear otro tipo de circunstancia basada en este último estado *communitas*, el generado en esta estrategia. Por ello, considerábamos muy importante que los estudiantes salieran, o al menos lo intentaran, de su zona de confort (dimensión transversal), para experimentar otro tipo de rituales, y ya no los clásicos, sino unos donde el

estudiante y la apropiación de contenidos (dimensión 1) fuera el centro de las escenas.

Así mismo, considerando esta eficacia de la estrategia de la que hablábamos, algunos alumnos expresaron la importancia de *“cambiar de rol y hacer una dinámica diferente (...) sentir otras sensaciones no previstas que pudieron haber pasado con la secuencia que realizamos”* (UNED.3_A2). La acción liberadora y puesta en acción se expresaron también en comentarios del tipo: *“Genial, me ha encantado, ha sido cómo expresar libremente todo lo que pensaba. Y lo mejor es que no soy así en absoluto”* (UNED.5_A1). Entre las cosas evocadas se incluye la posibilidad de compartir ese momento de complicidad y se valora al expresarse en formas verbales como la escrita a continuación: *“No sé cómo decir que he disfrutado muchísimo con la experiencia y que se me ha hecho muy corta sin que parezca que me he encasillado en el personaje y sin que UNED.9_A3 me mire”* (UNED.9_A2).

En este sentido, señalar en palabras de una participante el logro de los objetivos que nos proponíamos con esta propuesta: *“En mi caso, me he sentido un poco atada. El estar más pendiente de lo que los demás piensan de mí, que, en participar, en ocasiones me ha puesto nerviosa, pero en el buen sentido”* (UNED.6_A7). Declarar la expresión “Ponerse nerviosa” da cuenta, por ejemplo, de cómo se logró en los participantes poner en marcha uno de los mecanismos de la *fachada* del individuo (Goffman, 2012): revelar los sentimientos, el cómo se siente realmente, además del cómo se presenta y representa.

En el caso de las reflexiones finales, encontramos que los estudiantes dan cuenta del impacto en la toma de conciencia de los roles y el lugar del otro en las interacciones mediadas por tecnologías, tal como lo vemos en el siguiente testimonio:

La actividad sugerida brindó la posibilidad de elegir un rol situado en una institución educativa: un determinado tipo de alumno. El objetivo era simular una situación de clase, pero el material y la actividad en la cual sería puesta en escena el rol elegido, fue presentado a poco tiempo del encuentro sincrónico. Evidentemente en este tipo de juego hay una gran implicación emocional. Puedo identificarme o no con el rol elegido/propuesto. Y es mucho más difícil mantenerlo si concuerda ideológicamente con él, resurgiendo la propia personalidad que asume el control de la dramatización. Está claro que esta particularidad es fácilmente de corregir o salvar con preparación, ensayo y acostumbramiento a las reglas del juego de rol. (UNED.1_A1)

Por último, el siguiente testimonio, resume la experiencia en la voz de una estudiante:

225

La experiencia fue muy interesante: novedosa, reveladora, de aprendizaje. El disparador fue una noticia de un periódico digital mexicano. A partir de su lectura, teníamos que teatralizar un intercambio de opiniones, vivencias, experiencias. [UQ16.1_3] marco el contexto (lo social, lo cultural) y fue por el lado cultural - tecnológico: efectos y/o consecuencias del uso de la tecnología; usos y costumbres; flexibilidades ante las nuevas dinámicas. Lo más intenso fue seguir un rol, aunque sin atarnos totalmente a él, es decir, si bien el rol estructura una dinámica, no nos dejamos estructurar por el rol. El juego (estudiantes en un aula virtual) nos fue llevando a definir esos aspectos complementarios a los que no habíamos prestado tanta atención. (UQ16.1_A1)

En sus reflexiones los estudiantes muestran el impacto de las *performances*, no sólo desde lo vivencial, sino como experiencia

introspectiva de sus propios roles en las interacciones educativas mediadas por tecnologías.

■ Bitácora del capitán. Año 10 de la nueva era, 27 de marzo. “Los Arqueólogos virtuales de nuestra expedición han encontrado fragmentos de un proyecto, que datan en el año cero, el año de la crisis. Este proyecto presenta indicios de mejoras y experiencias innovadoras para esa época con estudiantes de dos universidades, una de España y otra de Argentina. Procederemos a la reconstrucción y restauración del hallazgo”.

■ Bitácora del capitán. “Año 10 de la nueva era, 8 de junio. Los arqueólogos virtuales han terminado con la tarea de recuperación del material sobre *performances* y rituales. Remitimos éste al consejo superior interuniversitario”.

CAPÍTULO 7: PRESENTACIÓN DEL ETNODRAMA

La función artística y las responsabilidades esenciales del dramaturgo en el teatro son similares a las del investigador cualitativo que escribe un informe: crear un texto único, atractivo y perspicaz sobre la condición humana. (Saldaña, 1999, p.60)

Introducción

Estimados lectores, si aún no lo habéis hecho, antes de pasar al etnodrama deberíais leer los textos marcados con el símbolo “▣” de las páginas 12, 34, 97, 98 y 227 de esta tesis doctoral. Contextualiza la historia.

Los diálogos empleados en este etnodrama intentaron plasmar las voces de los estudiantes y los docentes. Las exigencias del guion han determinado algunos constructos e intercambios en las voces de los participantes. Los personajes del etnodrama son ficticios, así como los escenarios pensados y su época.

ETNODRAMA “Performances y rituales en los procesos de enseñanza virtual: Resultados”

Reparto

Sr. Nosti

Profesora 1

Profesor 2

Delegada UNED

Delegado UNQ

Estudiante virtual 1

Estudiante virtual 2

Personaje virtual “Graciosillo”

Personaje virtual “Enigma”

Erving Goffman, Victor Turner

Disposición inicial de atrezzo y personajes en escena

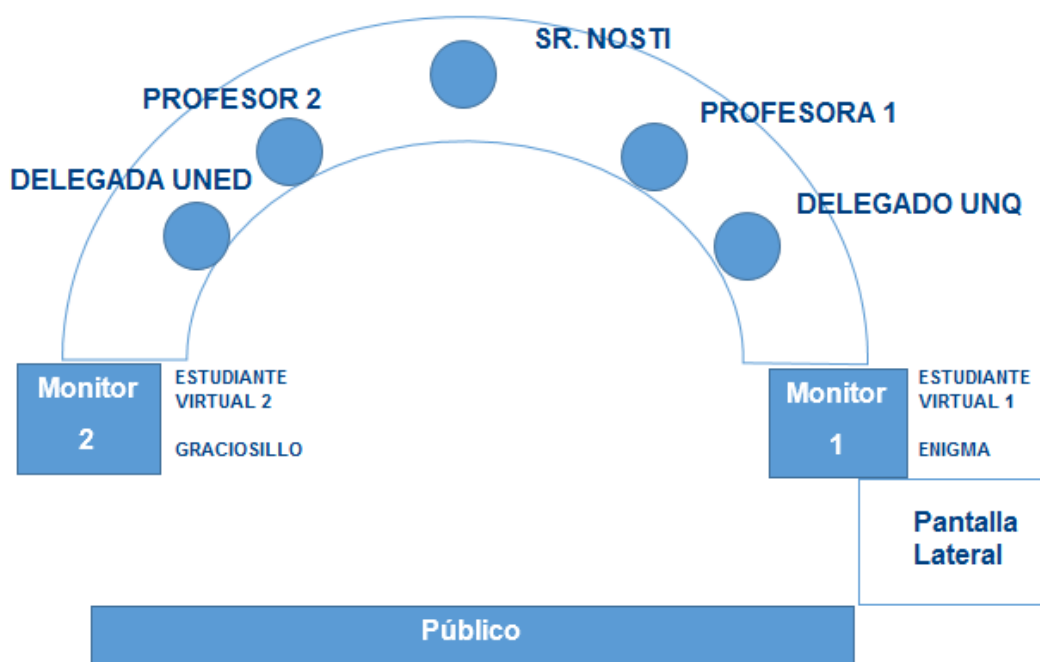


Ilustración 12 Posible distribución de la Escena del Etnodrama.

229

Para representar la escena se necesitan:

- al menos 5 sillas con un escritorio semicircular o 7 escritorios dispuestos en semicírculo.
- Dos monitores de PC con pulgadas suficientes para que el público presente pueda observar desde todas ubicaciones del teatro.
- 2 Conexiones a internet y programa de videoconferencias. Las conexiones de los alumnos virtuales y los personajes virtuales podrían ser conexiones remotas o comunicarse desde otra ubicación del teatro. Durante la escena los estudiantes virtuales miran al público, pero cuando hablan entre ellos pueden estar de perfil como si estuvieran mirándose.
- Un proyector y una pantalla, que se colocará en uno de los laterales del escenario.

PRIMER ACTO

Sala del consejo superior interuniversitario para Iberoamérica. Año 2027.

Sonido ambiente de viento. En la pantalla lateral una imagen o video de un desierto. En la sala se encuentran reunidos el titular del consejo que preside la reunión, y a ambos lados se disponen los representantes de cada universidad.

(Se abre el telón y los actores están ya ubicados en sus respectivos lugares.)

Sr. Nosti: Buenas tardes a todos.

(Todos saludan. Inclinando la cabeza los profesores y los delegados; los alumnos saludan levantando la mano)

(Nota: Cada vez que se escuchen voces en OFF, se atenúan las luces del escenario y en la pantalla lateral se reproducirá escrito lo que se dice en OFF. Los personajes quedan en silencio. Al finalizar el OFF se intensifica la iluminación para continuar)

(OFF) Erving Goffman: Las distintas formas de salutación no sólo marcan comienzos y finales de una interacción, sino la proximidad y la distancia entre los participantes, entre el “yo” y el otro (Goffman, 2012).

Sr. Nosti: Como ya saben todos, nos hemos reunido hoy aquí con el sentido de exponer los resultados de una investigación. Los arqueólogos virtuales que colaboran con este organismo han encontrado unos archivos de un estudio realizado hace ya algunos años. Algunos de los supervivientes de ese estudio, están aquí presentes. Vamos a exponer los resultados obtenidos y llegar a algunas conclusiones. Necesitamos

determinar si esta investigación contribuiría al renacer de las universidades virtuales iberoamericanas.

Profesora 1: Bueno... Costó, pero aquí estamos todos. Yo soy la profesora que estuvo acompañando a los estudiantes de UNQ en las experiencias. El profesor que nos acompañó en esta actividad, lo tengo aquí enfrente (señala al otro profesor). Es profesor de la especialización en el segundo año. Enmarcamos esta actividad en la cuarta unidad del seminario sobre TIC y enseñanza, como trabajo final...

Profesor 2: En la UNED lo enmarcamos con la temática que tratábamos en ese momento: los estereotipos. La idea fue la siguiente en ambas universidades. La consigna era crear un personaje para representar ese rol en una interacción. A partir de una noticia que leímos, surgieron pequeños debates sobre algunos de los temas sobre educación virtual, tecnologías.

231

Estudiante gracioso: ¡Hasta debatimos sobre uniformes escolares!

Estudiante virtual 1: Sí, así fue. Yo, por ejemplo, tenía el rol de un profesor, pude empezar con el tema y después surgieron interacciones a partir de mi intervención.

Estudiante virtual 2: Cada uno interpretó distintos roles, por ejemplo, el de asistente, o diferentes tipos de alumnos.

Profesora 1: Lo que se intentaba era que se dejaran llevar por el rol que eligieron y tratar de actuar como esa persona. No importaba si salía o no.

Estudiante enigma: No, no importaba. La consigna era: déjense llevar y después, cuando terminemos, charlamos sobre cómo fue la experiencia.

Profesora 1: Generalmente cuando faltaban cinco minutos para terminar, les avisábamos. La idea era que trataran de mantener el personaje en la medida de lo que pudieran.

Profesor 2: Resultaba importante que trataran de representar ese personaje. Si no salía, vale... no salía, pero la idea era que lo intentasen...

Delegado UNQ: Fue muy bueno, charlar sobre lo que sentimos cuando terminamos... sí, charlar sobre las sensaciones de la experiencia y... de tener el rol de otro. No recuerdo ahora si los roles que eligieron en la *performance* que participé fueron algo opuesto a lo ... o eran iguales a lo que representaban.

Sr. Nosti: pero... ¿Cómo habéis hecho con los chats? Aquí en el informe veo que también hubo chats. Esto que me exponéis parece ser para una videoconferencia o webconferencia, ¿no?

Delegada UNED: Si, se podía realizar por chat, por videoconferencia o por webconferencia.

Estudiante virtual 2: Yo soy bastante tímida para esas cosas por eso pregunté que si el chat se valoraba igual que la videoconferencia y el profesor me dijo que sí que sin problema por lo que yo preferí chat... finalmente el resto de mis compañeros también.

(VOZ EN OFF) Zona de confort: “Un espacio personal o posicionamiento conformado por las actitudes, procedimientos y estrategias que habitualmente utilizamos y con las que nos sentimos cómodos” (Juancho, 2014, p.207).

Profesor 2: Como les dije, sí, la valoración de la videoconferencia y el chat era la misma. Yo les sugería videoconferencia porque

había salido muy bien la del grupo 1 y se lo habían pasado muy bien. La decisión finalmente la tenían ellos.

Estudiante Graciosillo: Ya te digo lo bien que me lo pasé... Mis compañeros no sé, porque les metí una caña (*ríe*).

Estudiante virtual 1: A mí con la videoconferencia se me complicaba para quedar porque desde el trabajo no podía hacerla.

(VOZ EN OFF) Excusa ritual: justificación ante una situación embarazosa, dentro de una interacción conversacional (Goffman, 1991).

Profesor 1: Tuvieron tiempo para organizarse y elegir entre todas las fechas, los horarios... La mayoría de los grupos pudo ver en *Youtube* la representación del grupo 1... Sin embargo...

Delegada UNED: La verdad es que la herramienta de chat era muy accesible para gente que andaba fuera de casa y no tenía opción a acceder desde el ordenador, ya que la mayoría lo teníamos descargada la App en el móvil.

Estudiante gracioso: Entonces este comentario de la delegada ahora... ¿Qué es permanencia en zona de confort o excusas rituales?

Estudiante enigma: ¡Las dos! ¡Está muy claro!

Delegado UNQ: ¿al final lo hicieron todos desde un celular?

Estudiante gracioso: Noooo... El ilustre profesor, nos recomendaba hacerlo desde un PC... De todas formas, hemos hecho lo que nos ha salido de.... Ya me entendéis, ¿no? (*ríe*)

Delegada UNED: No, parece que no. Por las dinámicas observadas no.

Estudiante virtual 1: Recuerdo que tuvimos dinámicas un poco diferentes en UNQ. Si es verdad que en una oportunidad tuvimos a dos personas participando por chat.

Profesora 1: Sí, es que todas nuestras *performances* se realizaron a través de webconferencia. Lo que permitía usar a la vez videoconferencia y chat. Fue una decisión que tomamos junto al profesor, teniendo en cuenta las experiencias en la UNED y la masiva participación por chat.

(VOZ EN OFF) Se realizó una ejecución escalonada por razones de calendario. Se mejoraron las condiciones para ajustar las experiencias. Una de las decisiones tomadas, a partir de evaluar las interacciones registradas de la UNED fue que las *performances* se realizaran íntegramente por webconferencia. El alumnado no podía elegir otras opciones.

Estudiante enigma: Fue un momento difícil... Se les proponía a los que estaban escribiendo la utilización de acotaciones del tipo: “mientras sonrío”, “me rasco la cabeza”...

Personaje gracioso: Me imagino... “chachi piruli” (*con la mano “OK”*)

Profesora 1: ¡Claro! Era la forma para que nos demos cuenta que es lo que estaban tratando de expresar con los sentimientos, con la entonación que uno le hubiera puesto si los estuviéramos viendo cara a cara o los estuviéramos escuchando. Requirió de un esfuerzo de todos para estar mirando a la cámara y el chat también.

Profesor 2: No olvidemos, que en la UNED también se podía participar con emoticones, la herramienta de chat que hemos utilizado lo permitía.

(VOZ EN OFF) Los emoticones son imprescindibles en diálogos textuales, ya que compensan en la construcción del mismo las expresiones del cara a cara de una conversación presencial.

(Estudiante gracioso muestra diversos tipos de emoticones.)

Sr. Nosti: En resumen, y antes de pasar a los resultados ¿Podrías brevemente terminar de explicar la experiencia?, ¿en concreto, en qué consistía?

Profesora 1: Si, por supuesto. La estrategia se llamó “*Performance* virtual educativa”. El nombre está basado en los estudios de la *performance*, un ámbito que traspasa barreras disciplinarias en busca de asimilar fenómenos de otra índole más complejos, aunque más flexibles, que proceden tanto de las ciencias sociales, como también de las artes o humanidades, entre otras (Taylor y Fuentes, 2011).

235

Estudiante virtual 1: si bien es cierto que no había casi antecedentes de la realización de estas *performances* de manera virtual.

(OFF) Victor Turner: *Performance* es un término polisémico que significa: escenificación, trama, acción correctiva, crisis, cisma, reintegración (Turner, 2013)

Delegada UNED: Uno de los objetivos principales de esta investigación justamente se basó en la indagación y búsqueda de un dispositivo que permitiera a los estudiantes la apropiación de contenidos a través de sus propias interacciones y sus reflexiones posteriores.

Estudiante gracioso: Me aburro...

Estudiante virtual 1: Y por supuesto, el otro objetivo principal era la concienciación sobre los otros y sus roles, su existencia del otro lado de la pantalla.

Estudiante gracioso: Pues estoy aquí. *(saluda con la mano)*

Profesora 1: También como contrapartida de identidad, es decir alteridad.

Estudiante gracioso: Ya estamos. Pues a ver si me identificas chavala.

Delegado UNQ: No nos olvidemos de las dimensiones transversales, como ser la salida de la zona de confort en educación o los rituales.

Alumno virtual 1: Sí, es verdad. Tenemos que contextualizar.

(VOZ EN OFF) Cuando el profesor plantea propuestas de enseñanza innovadoras, que implican superar la zona de confort, surgen resistencias asociadas a distintos miedos.

Profesora 1: Por otra parte, el debate en las escenificaciones surgió de una noticia, como señalara el profesor antes, tratada a partir del rol que ellos mismos eligieron.

Delegada UNED: No sé si ha quedado claro... *(Sr. Nosti la mira y no contesta)* Resumen: Se realizaron un total de 18 *performances*. 10 en UNED y 8 en UNQ.

(aparece en la pantalla lateral la estructura de la performance. Ver figura 1 en anexo.)

(continúa) La estructura estaba dividida en tres instancias. Pero la verdadera instancia sincrónica, la verdadera *performance*, se ha desarrollado en la instancia central. Lógicamente todos los

datos de las demás instancias incluidas fueron de gran utilidad para realizar el análisis y mostrar los resultados.

Estudiante gracioso: Madre del amor hermoso... Ahora sí que la hemos liado con la definición.

Profesor 2: Si, digamos también que la estrategia de recogida de datos y la muestra de los resultados se basaron en la etnografía *performativa*.

Estudiante gracioso: Performa... ¿qué?

(VOZ EN OFF) La Etnografía *performativa* enfoca el proceso en la acción *performativa*, en el proceso personificado, mediante la dramatización. Se alimenta de procesos experienciales y artísticos.

Estudiante virtual 1: Es decir la *performance* virtual educativa tuvo la gran etapa de recogida y análisis de datos. Y luego una etapa posterior que se llamó etnodrama.

237

Sr. Nosti: ¿Y tenemos registros de ese etnodrama?

Estudiante gracioso: Yo no sé si este Nosti ¿es, o se hace?

Profesora 1: Parece ser que quedan algunos materiales escritos en las bibliotecas de algunas universidades latinoamericanas.

(Se atenúa la iluminación)

Estudiante enigma: *(dirigiéndose a los espectadores)* Estimado público. siempre podéis buscar en alguna biblioteca este material o por internet. Así os interiorizáis bien sobre la investigación. Os lo recomiendo *(sonríe)*. Parece que hoy veremos sólo una parte de esta investigación. ¿O os pensabais pasar un día entero mirando esta obra?

(Se reestablece la iluminación)

Profesor 2: Tendríamos que realizar otro seguimiento. Pero lo principal está Aquí Sr. Nosti. Ya presentamos los objetivos que tenían, tenemos algunas categorías que se utilizaron en el análisis, y los resultados. Aquí mismo.

Sr. Nosti: Vayamos a ello pues...

(La escena se congela mientras la iluminación se va atenuando hasta oscurecerse por completo. Dos o tres segundos después la iluminación va subiendo en intensidad y la escena sigue congelada hasta que termina la voz en off de Goffman. En la pantalla lateral aparecen las categorías y sus conceptos. Ver figura 2 en anexo.)

(OFF) Erving Goffman: Fachada. “Dotación expresiva del tipo corriente empleada intencional o inconscientemente por el individuo durante su actuación” (Goffman, 2012, p.36)

(la escena se reanuda)

Sr. Nosti: Entonces para esta categoría 1, ¿qué pudimos encontrar?

Profesora 1: Encontramos en UNQ roles tales como docente formador, estudiante ansioso, estudiante inquieto, estudiante insegura. También estudiante introvertido, negativo, participativo...

Fue curioso la repetición de estudiantes impulsivo: cinco veces.

Delegado UNQ: Esta recurrencia tiene dos lecturas. La primera es la expresada por los propios participantes que se relaciona con la apariencia frecuente de este tipo de estudiantes en las clases.

Estudiante enigma: Sí. Y la segunda es la inercia de permanecer en zonas de confort y replicar lo dicho por otro compañero.

Profesor 1: Aclaremos que en la consigna inicial no estaba estipulado si podían repetir roles o no.

Profesor 2: En el caso de la UNED hemos tenido una diversidad mayor. Representaban casi el doble de estudiantes, claro.

Delegado UNED: Es verdad. 83 en UNED y 40 en UNQ.

Profesor 2: Por ejemplo, han surgido: estudiante rebelde, directora de centro, estudiante trabajadora, estudiante curioso, estudiante creativo, estudiante perezoso...

Delegado UNED: Y ha surgido la utilización de jerga en algunos roles: alumno macarra, cotilla, cani, gracioso...

Estudiante gracioso: Y el gracioso ¡claro! *(ríe)* Recuerdo que había un personaje que se autodefinía como: “Gracioso con buen corazón”... Ahhh (suspira y luego ríe) Que ternura...

239

Sr. Nosti: ¿Y sabemos en qué se han basado esas elecciones?

Estudiante virtual 1: Sí, lo sabemos.

Estudiante virtual 2: Los estudiantes de ambas universidades han creado sus personajes basándose en estereotipos o patrones característicos y difundidos tanto en libros como en saberes populares sobre el rol seleccionado.

Profesora 1: Pudimos observar que gran parte de las propuestas presentadas están motivadas en las experiencias previas a la hora de la elección.

Estudiante enigma: Las motivaciones para la elección del rol estaban cargadas de experiencias personales previas a estas situaciones colectivas.

Profesor 2: Lo que se llama bagaje. Las historias propias de los estudiantes, evocadas y utilizadas en los discursos.

Alumno virtual 1: La verdad que en general la interpretación de la experiencia en los grupos de la UNED me pareció algo infantil, ¡espero que esto no moleste a nadie!

Estudiante Graciosillo: Qué amargura... Qué hubiera sido de esas actuaciones sin mi participación, por ejemplo, ¿eh?

Alumno virtual 1: Creo que hubiera sido más gratificante enfrentar la actividad de una forma más sutil, sin exagerar tanto los estereotipos, para poder al menos desarrollar el rol atendiendo al tema que se planteaba como eje del chat: la noticia que se propuso. Porque de la manera en que se hizo, al ser una representación tan explícita, no daba mucha oportunidad de generar un debate enriquecedor.

Alumno virtual 2: Opino lo mismo. Por tanto, me parece que la actividad podría haberse desarrollado en un plano más interesante. Podría haber resultado más conciliador haber imaginado roles cercanos a nuestra situación como alumnos de este máster.

Delegada UNED: Sí, es verdad, y como apuntamos tras finalizar la dinámica, nos hemos (de forma inconsciente) circunscrito dentro de roles propios de secundaria. Quizás, los más problemáticos desde mi punto de vista.

Profesor 2: ¿No creéis que ejercicios como estos son esenciales para conseguir entender al alumnado potencial al que nos enfrentamos?

Sr. Nosti: ¿Queréis decir que en UNQ no ha sucedido lo mismo?

Profesora 1: No, la verdad que no... No sólo no ocurrió lo mismo en la dinámica, sino que el lenguaje utilizado fue diferente.

Estudiante enigma: Es verdad. El lenguaje en sus *performances* resulto ser típico de lo que representaban: estudiantes y profesores en una relación vertical, jerárquica.

(Proyectar en la pantalla lateral los tipos seleccionados. Ver figura 3 en anexos)

Estudiante Graciosillo: Oye, oye, pero qué pasa aquí... Y vuestras escenificaciones qué. Estuvieron llenas de silencios, blancos, vacíos o como los quieras llamar. Y yo no me quejo... mmm... Quizás un poco, sí.

(VOZ EN OFF) Los silencios virtuales ocurren como consecuencia de la herencia del modelo de educación transmisiva: los participantes presentan dificultades para interactuar porque se formaron para asimilar conocimientos tal si fueran contenedores vacíos a los que se tienen que llenar (Aparici y Silva, 2012).

241

Estudiante gracioso: ni que decir de los problemas de conexión antes y las interrupciones durante.

Estudiante enigma: Estas hablando de los rituales de conexión. Siempre ocurren. Saludos, silencios y excusas. Los rituales de conexión no sólo marcan el principio y el final de las interacciones, sino que se manifiestan de diferentes modos durante la conexión.

Estudiante gracioso: o desconexión...

(<< Túnel del tiempo>>)

(De alguna manera los actores entran en trance y evocan las escenas que transcribimos a continuación. En la pantalla lateral aparece una imagen que marca el corte, similar a la de la serie “el túnel del tiempo” (Allen, 1966), ver anexos, figura 4. También acompaña una música que logra interrumpir la secuencia actual. La iluminación se atenúa, entra un cambio de luces de otro color. Si pudiera crearse una imagen sepia con las luces, mejor).

(Recreación momento niño irrumpe en escena)

UQ16.1_A1: ¿Cuánto cuesta la hora de Ciber?

UQ16.1_A3: Ahora voy a ver con el plan Ahorra 12, ese que sacó el gobierno viste, a ver si me saco una computadora... Y no sé, decirles a mis pibes que me enseñen a manejar la situación, porque la verdad siento que me estoy quedando, quiero terminar de estudiar, este...

(Aparece el hijo pequeño de A1, y la abraza. Se produce un silencio de algunos segundos)

UQ16.1_A1: Tengo un nuevo estudiante atrás

(El niño se queda tranquilo mirando. Los participantes de la escena ríen)

UQ16.1_A2: El tercer estudiante. Acá está escondido...

UQ16.1_A3: (ríe)

UQ16.1_A1: Bueno... Y qué otra cosa más... qué otra cosa más del texto.

(Silencio de algunos segundos. Se manifiesta la desconcentración de los participantes)

UQ16.1_A2: No sé, yo ya me perdí. Empecé a leerlo y me perdí.

UQ16.1_A1: Ahh, ¿Sí? Bueno acá lo tengo de nuevo.

(Vuelve a producirse un silencio)

(Recreación momento perro)

(Uno de los actores comienza con un monólogo, y de fondo se escucha el ladrido de un perro, que se va intensificando y hace ininteligible las palabras del monólogo. Se puede usar el texto que presentamos a continuación)

A1: Y aunque estamos contando realidades distintas, a mí también me pasa porque empiezo a leer una cosa, la otra, la otra, la otra, y veo que me pierdo y necesito alguien que me haga la mirada más... general... más panorámica...

243

(Recreación momento hospital. Los personajes en escena y virtuales se reparten estos diálogos)

UNED.6_A3: yo te intentare machacar desde la sala de urgencias del hospital jeje...

(como no tuvo respuesta, vuelve a insistir)

UNED.6_A3: Hola, yo intentaré participar, pero como he dicho antes, estoy en urgencias del hospital y no aseguré poder, confié en que si

UNED.6_A1: espero que no sea grave

UNED.6_A3: No, posible parto o no.... En esas estamos jeje

(segundos después) Perdonadme, pero nos llaman para pasar, luego acabo de leerlos. Un placer.

UNED.6_A6: ¡Qué te mejores crack!

UNED.6_A4: Suerte @UNED.6_A3 que salga todo bien

UNED.6_A2: eso animo @UNED.6_A3

UNED.6_A5: q no está malo... va a ser papá

UNED.6_A6: ¡Anda!

arodriguez_edu: (ríe)

UNED.6_A7: ah... ¡Es que pensé que era otro compi...
que me dijo lo mismo en otro chat!

UNED.6_A6: ¡Qué lio!

(<<Fin de túnel del tiempo>>)

(la escena se reanuda)

Estudiante enigma: Ustedes no salieron de su zona de confort...
Prácticamente todos los grupos utilizaron el chat como
escudo, no soltándose....

Estudiante virtual 2: No sabría decirte si salimos. Sí decirte que nos
dieron la posibilidad de elegir entre las dos opciones y
mayoritariamente nos volcamos por ese tipo de desafío. Sí
que es verdad que tuvimos una ventaja: no tuvimos
interrupciones rituales, o como se llamen.

Delegado UNQ: En eso tenés razón, pero no podrás discutirme que verse
las caras, los gestos, ponerle rostro al compañero es de lo
más interesante...

Delegada UNED: No te pienses. Dirás que no es lo mismo, pero nosotros escribíamos acciones y pensamientos entre paréntesis además teníamos la posibilidad de postear emoticones o mojis.

(Estudiante gracioso muestra a la audiencia carteles con diferentes emoticones)

Estudiante virtual 1: Ustedes se comportaron como adolescentes durante todas las representaciones. Utilizaron lenguaje coloquial y expresiones tales...

(Comienzan todos a hablar a la vez. Esta situación se mantiene hasta el congelado) (Foco de luz en Profesor 2 hasta que termina su frase)

Profesor 2: *(para sí mismo)* ¡Claro! ¡Quizás tenga la explicación para esto!

Sr. Nosti: ¡Señores por favor! Un poco de orden, que esto parece ya un debate de otra índole...

(la escena se congela mientras hablan los estudiantes virtuales)

Estudiante gracioso: Ahhh sí... cómo me gustan los debates de los programas del corazón... Con las marujas...

Estudiante enigma: *(mirándolo a él)* ¿Qué decís? ¿Qué son marujas?

Estudiante gracioso: *(mirando al público)* No, si al final me va a caer bien ésta... *(mirándola a ella)* Si quieres hacemos una *performance* virtual y te lo podría explicar...

(2 segundos de silencio)

Estudiante gracioso: ¿Silencio virtual?

Estudiante enigma: *(mirando al público)* No. Más bien permanencia a conciencia en zona de confort *(ríe)*.

(prosigue la escena con un túnel del tiempo, similar a anterior: Sepia, música...)

(<< Túnel del tiempo >>)

(UNED)

“La sensación que resulta después de llevado a cabo el ejercicio, es de optimismo y de la necesidad de cultivar una fuerza interior que nos permita trabajar en torno a la excelencia y la calidad educativa, sin importar el ámbito en el que nos desempeñamos. Esto implica, por supuesto, retos, exigencias, aprendizaje continuo y un amor permanente en la labor que desarrollamos”.

“La verdad es que fue una experiencia muy divertida, enriquecedora y que nos ayudó a sentirnos otros por un periodo corto de tiempo y así olvidarnos un poco de todos los ensayos que teníamos que entregar. Me ha gustado tanto esta experiencia que la voy a hacer con mis alumnos, pero en inglés. Cuando la haga os cuento que tal ha salido”.

“Considero que la actividad representó una forma divertida de aprender. Se utilizó una técnica pedagógica dónde el participante aprende y se divierte a la vez, con esto se rompe esquemas de una educación bancaria y transmisora”.

“Yo creo que todos podemos aportar innovación creo que falta enseñar el camino, pero para eso tenemos que descubrirlo primero nosotros...y este ejercicio y este máster a mí me están ayudando mucho a crecer profesionalmente”.

(UNQ)

“Esta experiencia me resultó bastante enriquecedora, ya que con mis compañeros A3 y A2 pudimos interactuar e interpretar los roles que elegimos. En este caso, pudimos experimentar la interacción a través de un medio multimedia una situación educacional que se asemeja bastante a la realidad y suma como experiencia”.

“La actividad sugerida brindó la posibilidad de elegir un rol situado en una institución educativa: un determinado tipo de alumno. El objetivo era simular una situación de clase, pero el material y la actividad en la cual sería puesta en escena el rol elegido, fue presentado a poco tiempo del encuentro sincrónico”.

“La comunicación es un factor fundamental entre las partes y haber escuchado sus comentarios sobre el caso analizado teniendo en cuenta las diferentes formas de abordar un tema fue una bonita experiencia”.

“Quedé contenta con el encuentro sincrónico que mantuve ayer con mis compañeros del grupo 4. Una experiencia totalmente novedosa, al menos para para mí, que jamás había participado de una actividad de esta naturaleza. Más allá de algunos inconvenientes técnicos que tuvimos que sortear, ¡logramos concretar la comunicación! Mediada por la tecnología, por supuesto, pero comunicación al fin...”.

(<<Fin de túnel del tiempo>>)

Telón.

SEGUNDO ACTO

(dos horas después)

Sr. Nosti: Muy bien. Ambos grupos confluyeron la búsqueda de los personajes en base a sus vivencias en etapas de enseñanza. En lo que respecta a la UNED, en su mayoría recurrieron a sus vivencias pasadas como estudiantes de secundaria. Sin embargo, en UNQ, parece ser que restituyeron vivencias más cercanas en el tiempo más actuales y más serias...

La pregunta es: ¿por qué?

Profesor 2: Tengo la respuesta. El trance por el cual atravesaron ambos grupos fue el mismo. Trajeron de sus recuerdos las mismas vivencias.

(todos se miran entre ellos extrañados.) (En cuanto continúa explicando Profesor 2 aparece la definición de símbolo dominante en la pantalla lateral. Ver figura 5 en anexos)

Profesor 2: Sí, fue el mismo. Fueron las dos caras del símbolo dominante, en este caso el aprendizaje. Y concretamente la evocación de su aprendizaje tradicional. Como sabemos un símbolo dominante tiene dos polos. El normativo y el sensitivo. Pues ambos grupos atravesaron el trance a través de su condición *communitas* evocada, sólo que cada uno se focalizó en uno de los aspectos del símbolo.

(VOZ EN OFF) *Communitas* se refiere habitualmente a una comunidad sin estructura, donde las personas son consideradas bajo el mismo rango. Por analogía, estado de los participantes de esa comunidad, que les permite compartir una experiencia en

común, en la mayoría de ocasiones a través de un rito de paso. (Victor Turner, 1995)

Profesora 1: Comienzo a entender...

Estudiante gracioso: Yo no... Es igual... (*mostrando emoción de "smile"*)

Profesora 1: Rememoraron esas épocas pasadas para sentirse identificados como *communitas*, esa condición que de alguna manera los une.

Estudiante gracioso: Ah... Debe ser como cuando vas en un grupo de viaje... un tour... todos están en el mismo hotel, todos comen juntos, todos hacen las mismas excursiones... Y también cuando estás por terminar el viaje intercambias teléfonos, *WhatsApp*, *mails*... No sé para que, si después no te comunicas con ninguno (*ríe*)

Estudiante enigma: (*mirando a gracioso*) Parece que al fin vas entendiendo... A partir de que termina ese viaje, ya no sos más *communitas*. La comunidad y la condición de compañero se disolvió. Chau.

Estudiante 2: Sí, nos une por ejemplo el ser estudiantes. Tenemos la misma condición. Estamos en un mismo grupo.

Estudiante 1: Podemos tener las mismas vivencias también. Y es verdad que en la adolescencia tendemos a identificarnos con nuestros colegas compañeras y compañeros que además tienen nuestra misma edad.

(Aparece en la pantalla lateral el diagrama de ritos de paso. Ver figura 6 en anexos)

Delegada UNED: Pero claro... En la enseñanza virtual es difícil generar ese vínculo *communitas*, del que habla el profesor. Aunque realmente sí que estáis en esa etapa intermedia entre el comienzo de una carrera o una asignatura y la finalización.

Profesora 1: Exacto. Ambos grupos trajeron en su memoria su condición *communitas* anterior.

Estudiante virtual 2: ¡La importamos desde nuestros recuerdos!

Sr. Nosti: Un momento. Puedo entender que las representaciones de los grupos de la UNED tuvieron un carácter más lúdico, en cambio las experiencias de UNQ tuvieron un corte más formal... ¿Cómo se relacionan estas?

Profesor 2: Señor, la conclusión es la siguiente.

Digamos que el bagaje traído en los alumnos de la UNED fue su propia condición de estudiante en ese sistema, recordando sus relaciones con sus pares; sin embargo, en UNQ se traen la formalidad y la verticalidad del sistema, y en menor medida su condición *communitas*, que intentan recuperar inmediatamente después de la actuación, en sus reflexiones.

Profesora 1: Es decir, que el polo sensitivo de los símbolos dominantes en grupos de UNED fue más fuerte que el ideológico, sin embargo, en UNQ se produce exactamente lo contrario.

Performances y rituales en los procesos de enseñanza virtual

Estudiante virtual 1: Recuerdo que en un caso de UNQ no participaba el personaje o la figura de profesor...

Delegado UNQ: Sí, es verdad. Por eso se logró un diálogo horizontal sin ataduras a la verticalidad impuesta por “alguien superior”.

Estudiante virtual 2: El lenguaje fue el característico entre compañeros de liminalidad, ese estado intermedio.

Delegada UNED: Pero justamente este caso representa la excepción de justifica la regla.

Profesor 2: Así es.

Sr. Nosti: Interesante. Podríamos decir que en un grupo hemos visto la cara sensitiva y en el otro la cara formal del símbolo. La educación tradicional, bancaria, traída de la mano del bagaje personal de cada participante y representado de dos formas diferentes.

Profesora 1: Es así.

Sr. Nosti: ¿Cómo podemos desmarcarnos de estos procesos, en desuso, si los estudiantes se alimentan de su bagaje previo para representar las *interacciones* cotidianas?

(En la pantalla lateral aparecen las dimensiones de la investigación, anexos figura 6)

Profesor 2: En este punto es donde entra en juego la validez y la eficacia que tuvo esta estrategia realizada.

Estudiante virtual 1: Dimensión 1.

Profesora 1: Enfocada en los estudiantes que sí pudieron salir de su zona de confort y lograr aprender.

Estudiante virtual 2: Dimensión transversal.

Delegado UNQ: Fue a través de la generación de conciencia de los roles en educación y la representación del otro, que se logró el nuevo bagaje de la nueva experiencia.

Estudiante enigma: Sirva para recrear otro tipo de circunstancia basada en este último estado *communitas*, el generado en esta estrategia.

Estudiante virtual 1: Dimensión 2.

Profesor 2: Por ello, considerábamos muy importante que los estudiantes salieran, o al menos lo intentaran, de su zona de confort, para experimentar otro tipo de rituales, y ya no los clásicos, sino unos donde el estudiante y la apropiación de contenidos fueran el centro de las escenas.

Delegada UNED: Dimensión transversal y dimensión 1.

Estudiante gracioso: Encuentros en la tercera fase, diría yo... ¡venga ya! ¡Spielberg apunta!

(« Túnel del tiempo »)

(los actores, en este caso de pie, se distribuyen los diálogos siguientes)

“Qué importante fue cambiar de rol y hacer una dinámica diferente (...) sentir otras sensaciones no previstas que pudieron haber pasado con la secuencia que realizamos”.

“Genial, me ha encantado, ha sido cómo expresar libremente todo lo que pensaba. Y lo mejor es que no soy así en absoluto”.

“No sé cómo decir que he disfrutado muchísimo con la experiencia y que se me ha hecho muy corta sin que parezca que me he encasillado en el personaje”.

“En mi caso, me he sentido un poco atada. El estar más pendiente de lo que los demás piensan de mí, que, en participar, en ocasiones me ha puesto nerviosa, pero en el buen sentido”.

“La actividad sugerida brindó la posibilidad de elegir un rol situado en una institución educativa: un determinado tipo de alumno. El objetivo era simular una situación de clase, pero el material y la actividad en la cual sería puesta en escena el rol elegido, fue presentado a poco tiempo del encuentro sincrónico. Evidentemente en este tipo de juego hay una gran implicación emocional. Puedo identificarme o no con el rol elegido/propuesto. Y es mucho más difícil mantenerlo si concuerda ideológicamente con él, resurgiendo la propia personalidad que asume el control de la dramatización. Está claro que esta particularidad es fácilmente de corregir o salvar con preparación, ensayo y acostumbamiento a las reglas del juego de rol”.

“La experiencia fue muy interesante: novedosa, reveladora, de aprendizaje. El disparador fue una noticia de un periódico digital. A partir de su lectura, teníamos que teatralizar un intercambio de opiniones, vivencias, experiencias. Una compañera, marco el contexto de lo social y lo cultural: efectos y consecuencias del uso de la tecnología; usos y costumbres; flexibilidades ante las nuevas dinámicas”.

“Lo más intenso fue seguir un rol, aunque sin atarnos totalmente a él, es decir, si bien el rol estructura una dinámica, no nos dejamos estructurar por el rol”.

“El juego, estudiantes en un aula virtual, nos fue llevando a definir esos aspectos complementarios a los que no habíamos prestado tanta atención”.

(<<Fin del túnel del tiempo>>)

(El iluminado vuelve a normal. Sin embargo, los personajes quedan congelados en la última posición que habían adoptado)

(VOZ EN OFF): En sus reflexiones los estudiantes han mostrado el impacto de las *performances*, no sólo desde lo vivencial, sino como experiencia introspectiva de sus propios roles en las interacciones educativas mediadas por tecnologías.

(Opcional: en este punto se puede usar el epílogo o no)*

(Se congela la escena. Ambos personajes virtuales hablan al público)

Estudiante enigma: *(Dirigiéndose al público)* Si tuvieran que determinar cuál fue mi rol en la obra, ¿Con que personaje me identificarían?

Estudiante gracioso: *(se tapa la boca como si evitara una arcada)*

(Los personajes virtuales se unen al congelado. Se atenúa la iluminación.)

Telón.

7.1 Epílogo

(el telón está cerrado. Se escucha la voz del Sr. Nosti en OFF)

(OFF) Sr. Nosti: El desafío queda planteado. Salir de la zona de confort hacia la gran zona de aprendizaje, la zona donde las relaciones son horizontales y colaborativas, en la cual el “modelo bancario” planteado por Freire (2005) no tiene cabida, donde los rituales de interacción pueden ser diferentes y no sólo repeticiones y repeticiones de secuencias obsoletas para la nueva era del conocimiento.

Encarar nuestro futuro hacia una educación experiencial es una de las premisas. Sobre todo, teniendo en cuenta que la estrategia de *performance* virtual ha sido una propuesta muy productiva. Primero, porque el alumnado no ha hablado o se ha expresado desde su *self* sino también desde su yo social y desde la voz de los personajes que ha interpretado. Segundo, porque se logró un trabajo colaborativo que funcionó como mecanismo de concienciación del otro y sus roles, y la apropiación de contenidos.

CUARTA PARTE - PROYECCIÓN Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO 8: *HOMO PERFORMANS* Y LA INTERACCIÓN RITUAL SIMPLE. TRASPASANDO FRONTERAS

En una sociedad donde a cualquier hombre se le supone dotado más o menos con poderes que podríamos llamar sobrenaturales, es obvio que la distinción entre dioses y hombres esté un tanto borrosa y, mejor aún, escasamente desenvuelta.

(Fraser, 2011, p.122)

Parte de la cita que antecede perteneciente a Fraser se refiere a la idea de que en los pueblos originarios, la encarnación humana de los dioses era traducida en relaciones de mediana igualdad, es decir, a pesar de pertenecer a status diferentes, éstos se asemejaban.

Por ello es de entender como los líderes, llamémoslos ‘espirituales’ para contextualizar el tipo de sociedades a las que se refiere el autor, desarrollando el pensamiento simbólico que nos hizo y nos hace diferentes al resto de los animales sobre la Tierra, podían desplegar una serie de rituales de comunicación directa o indirecta con los dioses. Rituales en los que participaban los integrantes de la comunidad. En esos tiempos inmemoriales, alrededor del fuego de manera ritual las historias eran contadas, repetidas, hasta teatralizadas por este líder, chamán o gurú (en términos de Weber (1997), líder carismático) que representaba a una autoridad, y adaptaba ese relato a la cosmovisión particular de la cultura donde pertenecía. La clasificación entre individuos deja entrever clasificaciones implícitas entre seres humanos, humanos y naturaleza, humanos y dioses o demonios (Peirano, 2002).

Esas ritualizaciones y teatralizaciones parecen bastante diferentes a las pensadas y re-presentadas en el siglo XX, por ejemplo; y también, como ya hemos visto, las concepciones decimonónicas a las cuales apelaron muchos teóricos socioculturales, fueron transmutando a medida que transcurría la historia y comenzaban a aparecer otro tipo de sociedades.

En la actualidad, el individuo pasa a primer plano, como condición posmoderna (Lyotard, 1989), pero no deja de ser un animal social-simbólico, probablemente ya apartado de esas creencias ancestrales, pero aún con la necesidad de sociabilizar, de compartir. Por esto, es “natural” que se sumerja en el mundo del ciberespacio e Internet en busca de esa sociabilidad que necesita.

En estos contextos, el individuo como sujeto en acción, como actor social, se coloca en una posición donde es testigo a la vez que es participe de la interacción con sus pares, dentro de un mismo contexto (Geist, 1996). Hay actores, hay público, el carácter repetitivo se asemeja a las representaciones teatrales del siglo XX desarrolladas en otro contexto, con la característica de la fuerte carga simbólica que posee y que sólo puede ser decodificada por los participantes, tanto activos como pasivos, del gran teatro, recinto o contexto virtual acotado para el caso de las redes o los entornos virtuales de aprendizaje. Entra aquí el movimiento reflexivo del sí mismo, a través de la interacción y conversación con el otro (Crapanzano, 1992).

Turner (1982) ha sido uno de los encargados de difundir la metáfora teatral, como hemos visto en el capítulo 3. Éstas funcionan como patrones a través de las cuales podría construirse la comprensión del mundo. Como indica Geist (1996) “Una metáfora lo suficientemente rica en su fuerza heurística puede convertirse en un instrumento útil y fungir como arquetipo conceptual o metáfora fundante de todo un sistema cognitivo”

(p.165). Es en esta concepción de la metáfora, donde surge la figura de “homo performans”.

Homo performans. El ser humano como ser performativo

Nuestras creencias acerca de Internet y sus propiedades pueden someterse a investigación del mismo modo en que se cuestionan las ideas de los Azende sobre la brujería (Evans-Pritchard, 1937) o, en Inglaterra las convicciones sobre la herencia (Strathern, 1992), en Estados Unidos las suposiciones sobre el sistema inmunológico (Martin, 1994) o cualquier otro tópico etnográfico. Nuestras creencias acerca de Internet pueden tener consecuencias importantes sobre la relación individual que tengamos con la tecnología y sobre las relaciones sociales que construyamos a través de ella. (Hine, 2004, p. 17)

Turner (1988) plantea que, si el ser humano es un animal con sapiencia, a la vez que puede fabricar herramientas, es simbólico y se construye a sí mismo, entonces puede definirse como un animal que actúa, un animal “performativo”, es decir un ***homo performans***. El hombre se hace a sí mismo mediante sus *performances* o actuaciones, las cuales son reflexivas en cierto sentido.

Siguiendo esta propuesta, una secuencia de representación adoptaría la siguiente forma:

Self se presenta a través de la escenificación de roles, a través de una *performance* donde declara a un público dado que el “sí mismo” ha sufrido la transformación de estado individual (*self*) a un estado colectivo.

Los seres humanos pertenecen a una especie bien dotada de medios de comunicación, tanto verbal como no verbal para poder darle matices a cualquier interacción (Turner, 1988).

Estas formas de presentación y actuación ocurren también en un entorno educativo donde las interacciones se encuentran mediadas por tecnologías, como hemos podido apreciar a lo largo de esta investigación. Se asemejan con esta forma de representación de la cual no sólo habla Turner (1988) al definir a *homo performans*, sino que también desde otra disciplina expresaba Goffman (2012) con la presentación de la persona en la vida cotidiana.

En la necesidad de vivir en sociedad, emerge el rito como el elemento secuencial y repetitivo que nos une, así como los antiguos se fundían en la magia o la religión. Es el nexo entre dos mundos que necesitan imbricarse, mixturarse, ensamblarse para la supervivencia del hombre como tal. El mundo del yo individual y el mundo del yo colectivo (Crapanzano, 1992; Goffman, 1970).

En definitiva, podemos utilizar la metáfora teatral de la que hablábamos, y extrapolarla a los entornos mediados por tecnologías fuera del ámbito educativo, para intuir de qué manera se inician las interacciones o de qué manera se participa en estos entornos. Y hablamos de intuir por el carácter microscópico de nuestra investigación, que, sin embargo, sí nos permitió determinar una estructura básica de interacción ritual.

8.1 Estructura de la interacción ritual simple

Siempre que se proyecte explicar un fenómeno humano, situado en un momento determinado de tiempo -ya se trate de una creencia religiosa, de una regla moral, de un precepto jurídico, de una técnica

estética, de un régimen económico-, hay que empezar por remontarse hasta sus formas más primitivas y simples, intentando dar cuenta de las características por las que se define en ese período de su existencia, para después mostrar cómo, poco a poco, se ha desarrollado y se ha hecho compleja, cómo ha llegado a ser lo que en el momento en que se la considera es.

(Durkheim, 2013, p.3)

Las nuevas redes que conforman esta sociedad actual utilizan mecanismos ritualizados de socialización, jerarquización y comunicación (Adler-Lomnitz, 2013).

Recordamos que los ritos o las interacciones rituales pueden definirse como conductas dentro de un sistema señalizado, donde su utilidad es transmitir información a través de un lenguaje culturalmente definido. Pueden definirse como conductas de comunicación, eficaces en sí mismas (Abelès, 1995).

Turner (2013) se hacía una pregunta que cualquier investigador podría hacerse:

¿De qué manera un investigador puede justificar el pretender ser capaz de interpretar los símbolos rituales de una sociedad, en mayor profundidad que los propios actores?

Turner expresa que un investigador, se vale de sus técnicas y conceptos especiales, y “puede colocar ese ritual en el marco de un campo significativo, y describir la estructura y propiedades de ese campo.” (Turner, 2013, p.29)

Una de las maneras de analizar una interacción se presenta en localizar su símbolo dominante. Como hemos visto en nuestra investigación, encontramos la educación o la educación bancaria dominante de la escena.

La segunda manera, analizando la estructura mínima que se produce en estas formas de comunicación a través de las tecnologías. Entendemos que esta manera, que podríamos llamar **interacción ritual simple**.

En un intento de indagar en esta segunda opción en otros medios de interacción virtual, tomaremos como ejemplo la red social *Facebook*.

Cuando realizamos una publicación en el muro de *Facebook*, ¿Por qué la efectuamos? ¿Cuál es el sentido? En primer lugar, queremos comunicar algo; en segundo lugar, y en la mayoría de los casos, esperamos un *feedback*, una señal que nos indique que fuimos leídos o escuchados. Nuestro *self* necesita sentirse vivo de alguna manera, necesita por lo menos una respuesta ya sea en forma de 'me gusta' o comentario. Entra en juego la reciprocidad (Mauss, 1971), que entendemos está presente en toda interacción ritual simple, ya sea en la manera de ofrenda-favor si pensamos en culturas y sociedades tradicionales o de forma mensaje-*feedback* dentro de la sociedad actual. Pensemos que en ninguno de los casos en los que realizamos una publicación el primer paso está librado al azar, sino que es el mecanismo de puesta en marcha del rito:

Cambiamos de ámbito y nos sumergimos en el mundo virtual, a la espera de una comunicación grupal, en este caso en concreto de manera asincrónica; iniciamos una estructura secuencial que tiene por objeto el reconocimiento social. Si obtenemos ese reconocimiento construimos una premisa interna: "participo y soy correspondido, luego existo".

Veamos en el siguiente esquema toda la secuencia producida en esta interacción ritual simple.



Ilustración 13 Diagrama de flujo de la secuencia mínima de la interacción ritual

Entendemos a la interacción ritual simple como la mínima expresión de las relaciones mediatizadas por tecnologías, entendidas como conductas de comunicación ritualizadas.

En el caso que hemos tomado como ejemplo, podremos comprobar muchos de los aspectos que integran y se adecuan en los ritos que han sido teorizados por diversos autores en el capítulo 4. A modo de aproximación, comprobaremos algunos de ellos.

En cuanto a los ritos de paso, coinciden la separación del mundo corporal, agregación al mundo virtual; una etapa de margen que abarcaría la revisión de los mensajes recibidos, publicaciones del entorno social.;

una línea que se traspasa al emitir el mensaje, es la frontera que legitima (en términos de Bourdieu) la pertenencia a la comunidad; y una nueva etapa de agregación al leer lo escrito y ya lanzado, al esperar el *feedback*, al leer y responder este *feedback*.

Si usamos las clasificaciones de Durkheim, excluyendo el factor religioso pero no el sacro, podemos ver que dependiendo del *feedback* estas interacciones rituales simples pueden ser tanto positivos como negativos y poseer distintos grados de 'efervescencia emocional compartida'. Y así podríamos comprobar que esta interacción puede pertenecer a todas las categorías posibles. Por ello, lo consideramos que esta interacción ritual simple se constituye como el átomo de cualquiera de los ritos que aparezcan dentro de, en primer lugar, los entornos virtuales de aprendizaje, y, en segundo lugar, por transferencia metafórica, en el ámbito de las redes sociales. Todo rito o interacción ritual simple, en esencia, presenta esta secuencia. Como tarea posterior, encontramos el clasificarlo de una manera u otra dependiendo de los matices, manifestaciones, exposición implícita o explícita de los actores implicados en el proceso ritual.

En el mismo sentido, la telefonía móvil y sobre todo los teléfonos con tecnología Smartphone nos permiten la realización de estas interacciones rituales simples en cualquier momento y lugar. Los antiguos egipcios o los romanos utilizaban estatuillas de dioses de bolsillo para poder realizar donde quiera que se encontraran, las oraciones pertinentes a la deidad a la que profesaban su culto. Ahora a través de los Smartphone es cotidiana la puesta en marcha de una interacción ritual simple por ejemplo a través de redes de comunicación tales como *WhatsApp*, *Line*, *Skype*, *Twitter*, *Linkedin*.

En una conversación de *WhatsApp* la secuencia lógica se desarrollaría de la siguiente manera:

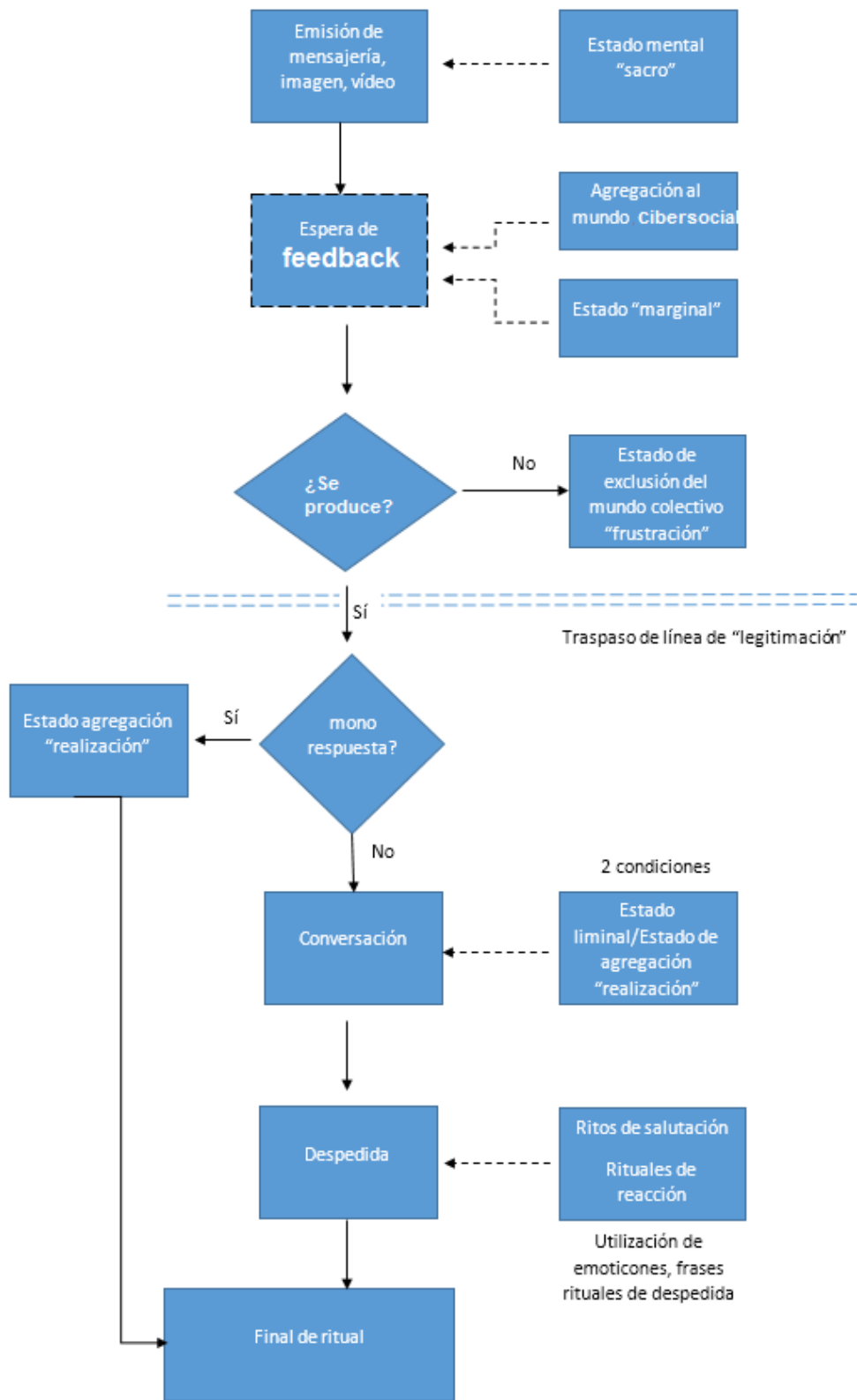


Ilustración 14 Diagrama de flujo de interacción ritual simple y estados en WhatsApp.

Hallamos la separación del mundo corporal, agregación al mundo virtual, donde se efectúa la publicación del mensaje, imagen o video; un estado mental que denominaremos 'sacro'. Dicha sacralidad la encontramos en la intención y condición mental a la hora de pensar, redactar y enviar el mensaje. Es un acto cotidiano pero que presenta una preparación, corta pero no por ello no-sacra.

Una línea que se traspasa al emitir el mensaje, es la frontera que legitima la pertenencia al grupo o binomio social. Es la línea que nos diferencia del ser individual y del ser social. Esta línea, por causas del asincronismo, se transforma en una etapa variable de tiempo que llamaremos marginal. El estado marginal puede ser una etapa vivida con ansiedad o con indiferencia, dependiendo de la necesidad de sentirse un animal social por parte del actor.

Diferentes condiciones se suceden dependiendo del tipo de respuesta que se presente (si es que ocurre) como vemos en la ilustración, hasta llegar al final de la interacción.

Es interesante observar cómo a partir de una interacción ritual simple, podemos diversificar una o varias clasificaciones de ritos pudiendo tener en cuenta por ejemplo los estados generados en cada etapa particular, la cantidad de actores que intervienen, la intencionalidad del mensaje lanzado.

Es decir, que *homo performans* se provee de interacciones rituales simples como manera básica de proyectar su sí mismo (*self*) y convertirlo en yo social.

En definitiva, pudiendo visualizar cómo la web 2.0 ha cambiado la divulgación y práctica de las tendencias ciberculturales, lo cual permitió engrosar las posibilidades de la comunicación digital, observamos cómo las redes sociales se han transformado y consolidado como nicho

preferente del ser humano. ¿Quién no tiene un perfil de Facebook, Tuenti, Twitter o cualquiera de las redes sociales más usadas?

No es competencia de esta investigación indagar y profundizar sobre estas cuestiones, pero sirva este capítulo de aproximación hacia posibles investigaciones sobre entornos virtuales en donde se puedan empezar a indagar a través de definiciones como *homo performans*, símbolos dominantes, sobre todo la estructura mínima de una interacción ritual, como hemos visto en los apartados anteriores.

CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES

Este capítulo se estructura en cuatro apartados. En el primero, se presentan las conclusiones generales de esta investigación, en el segundo las limitaciones, en el tercer apartado presentamos las continuidades en las actuales *performances* y por último las líneas de investigación futuras que se derivan de este estudio.

9.1 Conclusiones

Esta experiencia ha permitido que los estudiantes desarrollen diferentes capacidades comunicativas que se fueron dando a medida que trascurrían los acontecimientos dentro de la Performance Virtual Educativa (PVE).

La investigación realizada nos ha permitido responder al primer objetivo, **conocer estrategias o dispositivos de interacción en los entornos virtuales construidos en base a escenificaciones de rituales que les permitan a los estudiantes apropiarse de contenidos a través de la interacción y la reflexión.**

Hemos observado que la estrategia PVE diseñada, ha hecho pasar a los estudiantes por diferentes estadios. En primer lugar, ha facilitado el desarrollo de un trabajo colaborativo entre los estudiantes; en segundo lugar, les ha permitido pasar por diferentes estados emocionales a través de la interacción sincrónica (tanto en la representación como en la puesta de común de las sensaciones después de la realización de la misma); y por último, uniendo trabajo colaborativo se pudo realizar una reflexión final que incluyó de manera más desarrollada la concienciación de otro y sus roles.

Destaca especialmente los mecanismos puestos en marcha por los estudiantes ante el pánico de realizar diferentes experiencias por no tener un punto de comparación con una vivencia pasada. Como hemos observado en las evidencias recogidas, la primera respuesta ha sido el rechazo y la protección. Quedarse en esa zona de confort que proporciona la cotidianeidad de lo repetitivo sin sobresaltos. Cuando se intenta cambiar esto, se levantan las barreras psicológicas como defensa inmediatamente, junto con otros mecanismos autodefensivos protectores del cambio hacía algo nuevo (Jung, 1995).

Los estudiantes se apropiaron de los contenidos curriculares de las asignaturas (estereotipos y la enseñanza en entornos virtuales) a través de la interacción: viviendo por medio de elementos artificiales situaciones similares a las podrían desarrollarse en una interacción real (Joyce y Weil, 2002). Tal como hemos visto, en reiteradas ocasiones la realidad representada distó de lo esperable para una situación real por el abuso y la exacerbación de las características del rol elegido. Esto no implicó en ningún caso que no se haya generado apropiación de contenidos durante la escenificación y a través de la reflexión post representación. Siguiendo estas ideas, entendemos que sí se produjo apropiación al analizar e interpretar las voces de los participantes, como hemos podido observar en capítulos anteriores.

En general, los resultados de esta estrategia (tanto de apropiación de contenidos, capacitación docente y concienciación del otro, como compañero de interacción y en términos de alteridad), resultaron positivos, y tenidos en cuenta por los estudiantes como una estrategia eficiente, tal como se demuestra a través de sus voces.

Por ello, planteamos que las aulas virtuales deben convertirse en espacios donde las prácticas activas y participativas fomenten un aprendizaje motivador, crítico y reflexivo. Se trata de concienciar a través de las nuevas experiencias de aprendizaje cómo se pueden cambiar las

formas y prácticas tradicionales en el aula basadas en un aprendizaje vertical y en procesos de participación pasiva del alumnado. Al menos en lo que respecta a la puesta en práctica de esta estrategia queda demostrado que es posible la utilización de alternativas *performativas* de capacitación.

En 2010, Roberto Aparici sostenía que la tecnología había cambiado nuestros *modus vivendi*, nuestras comunicaciones, y nuestros contextos socio-comunicacional, teniendo como pivote la interactividad. Ya pasados siete años de esta publicación, la estrategia presentada en esta tesis se nutre de este proceso interactivo, interiorizándose en nuevas realidades que proporcionan alternativas a las nuevas generaciones.

En resumen, concluimos que la PVE es una estrategia válida que permite apropiarse de contenidos a partir de la interacción y la reflexión como pudo verse en el análisis de la misma. El funcionamiento de la *performance* tiene carácter de “contrarritual”, es decir, va en el sentido contrario a la transmisión de contenidos y actividades rutinarias basadas en la repetición y en los modelos bancarios. La PVE se convierte en un dispositivo de superación de modelos comunicacionales y educativos clásicos para dar paso a la interactividad y colaboración en los entornos formativos virtuales; así como también en una herramienta de interacción que genera, entre otras cosas, espacios de formación docente.

Dado que estamos inmersos en la era digital donde las tecnologías han modificado en parte nuestra manera de comunicarnos, cabe como estrategia la utilización de una educación lúdico-experiencial. Los integrantes de esta sociedad debemos estar formados digitalmente, y una de las propuestas tanto de apropiación de contenidos, como de formación docente puede ser, como hemos visto durante esta tesis, la estrategia de *performance* virtual educativa.

Con relación al segundo objetivo, **analizar la relación de las etapas de interacción entre estudiantes en las propuestas de formación en entornos virtuales con las estructuras rituales**, dentro de la PVE se produjeron diferentes etapas de interacción en donde algunos procesos fueron asincrónicos y uno, el proceso central, sincrónico. Como hemos visto, las etapas o instancias, como las hemos denominado, coincidían con las secuencias ceremoniales descritas por Van Gennep (2013) para los ritos de paso o transición.

Se concluye que, en cuanto a la propuesta general, ésta tuvo tres momentos diferenciados.

Cuando realizamos la propuesta general de actividad, el alumnado venía cursando en su zona de confort, porque las actividades hasta ese momento, se presentaban como actividades a las cuales los estudiantes estaban acostumbrados, es decir, actividades asincrónicas.

Para salir de esta zona y llegar a la zona de aprendizaje ellos pasaron por tres etapas. La primera, elegir el rol y expresar los motivos que marca el inicio. Algunos estudiantes no superan esta fase, se quedan en ese lugar, no participan más allá que en esa elección. Para salir de allí tienen que superar la zona de riesgo que implica pasar de un sistema asincrónico a otro sincrónico (ICE). A su vez, deben superar que súbitamente los estudiantes se van a encontrar con otros compañeros y con el profesor al que no le conocen personalmente, sino a través de las comunicaciones escritas y la imagen de perfil publicada en el campus virtual. En el caso de la UNQ, deben superar no sólo encontrarse con su docente, sino también, con el profesor invitado.

En UNED fue más fácil escudarse detrás de la palabra escrita, pero en UNQ tuvieron que poner su cara, su cuerpo.

En general, todos los miedos acontecidos fueron superados por la mayor parte del estudiantado. Otro tanto estuvo dispuesto a encontrar

alternativas, por ejemplo, escribiendo desde su Smartphone (UNED), utilizando sólo el audio (UNQ), usando sólo el chat (UNQ); pero también hubo estudiantes, una cantidad menor, que se quedaron en esta fase y no pudieron superarlo.

Aquí aparecen lo que llamamos interacción pura o salida de zona de confort pura, o las pseudointeracciones o pseudosalidas. La interacción pura se constituye en la realización del circuito completo, superando todas las instancias. Las pseudosalidas tienen un retorno antes de tiempo, sin apropiación de contenidos, sin concienciación, donde la pseudointeracción estuvo escudada en las excusas rituales. También se dieron situaciones de estudiantes que participaron pero no aportaron nada, en una actitud de pseudointeracción. Hubo alumnos que quedaron anclados en la zona de riesgo y volvieron a la zona de confort; y otros que superaron esa zona intermedia y salieron como pudieron, frente a las dificultades salieron.

Cabe destacar que es en esa interacción pura donde se manifiestan los ritos identificados con su condición actual de *communitas*, que tratamos en capítulos anteriores. Cuando encuentran este momento, y logran atravesar todos estos ritos, pueden llegar a la reflexión, que es lo que les permite aprender.

En este sentido, concluimos que se evidencia la falta del estado *communitas* en estos procesos de enseñanza virtual con base en la comunicación asincrónica; por ello, es buscado por el alumnado de diversas maneras dentro de la etapa sincrónica de la estrategia. Es una etapa que necesita ser vivida en compañía de los pares (Turner, 1995) y no se logra en procesos absolutamente mediados por experiencias asincrónicas. Es aquí donde los estudiantes recurren a sus vivencias para traer un estado *communitas* histórico. No conocen este estado en la actualidad y recurren a sus recuerdos para compensar ese estado que

desconocen y que fue reemplazado por los momentos en soledad; esa soledad que acusa el estudiante a distancia (Rodríguez Simon, 2016).

Recapitulando, entonces en este aprendizaje, el poder llegar a esta situación reflexiva implicó haber superado las tres etapas: salir de su zona de confort, transitar la zona de riesgo y llegar a la zona de aprendizaje. A la zona de aprendizaje se llega sí o sí, en tanto y en cuanto los estudiantes llegan a la interacción pura, conexión pura, en donde se producen todos los tránsitos necesarios. Cuando llegan a esta conexión pura les permite aprender. Y el aprendizaje implica la toma de conciencia, conciencia del otro a partir de la reflexión. Aun cuando no los pudieron interactuar del todo, igual pudieron reflexionar sobre eso. La colaboración de sus compañeros *communitas* les sirvió para poder plantear reflexiones.

En resumen, desde que publicamos las consignas de las experiencias se provocan expectativas a la vez que incertidumbres en los grupos objeto de estudio de esta investigación. Una de las experiencias se basó en tener que salir de su rol tradicional, desalojándolos de su zona de confort de estudiantes receptores y ubicándolos en el lugar de la acción, con un fuerte énfasis en el intercambio “cara a cara”.

En relación con las estructuras rituales ocurridas en la parte central de escenificación, sabemos que presentaban los cuatro estadios del drama social (Turner, 1982, 2013) que se distribuían al estilo aristotélico. La relación que observamos en estas etapas estructurales del ritual de transición estuvo directamente relacionada con los polos normativos y sensitivos de los símbolos dominantes de la acción grupal, que potenciaron sentimientos y fuertes emociones. Se confirma la afirmación de Turner (2013) en la que establece que en un ritual en acción “el símbolo ritual efectúa, podríamos decir un intercambio de cualidades entre sus dos polos de sentido: las normas y los valores se cargan de emoción, mientras que las emociones básicas y groseras se ennoblecen a través de su contacto con los valores sociales” (p.29).

De esta manera, trabajando de forma metafórica, podemos realizar un análisis descriptivo e interpretativo de cualquier interacción dentro de los entornos virtuales, formativos o no, comenzando con la búsqueda del símbolo dominante de la interacción, e identificando sus polos de sentido, generadores de la trama de la interacción. Así, conseguiremos determinar cuáles son los ritos simples que dominan la interacción que queremos analizar, como pudo verse en el capítulo anterior con el ejemplo de *Facebook* y *WhatsApp*.

En lo que respecta a los objetivos tercero y cuarto, **posibilitar a través de un dispositivo la experimentación por parte de los estudiantes de roles simbólicos y rituales que tienen lugar en las interacciones en los entornos virtuales, y posibilitar la concienciación del “otro” como semejante a partir de los roles**, concluimos que los estudiantes por medio de esta estrategia de PVE, experimentaron roles simbólicos al participar de una *performance* o representación, que les permitió la concienciación de los compañeros en ambos sentidos propuestos. Se conocieron de forma sincrónica, en algunos casos se escucharon, se vieron las caras... le han dado cara a ese “otro” que sabían que estaba del otro lado de la pantalla (Turkley, 2007), sólo por inferencia. Situación muy valorada por los integrantes de los diferentes grupos.

Las condiciones del medio o contexto jugaron un papel importante en la representación de los roles de la *performance*. En el caso de las interacciones en los entornos educativos virtuales, despliegan un sinfín de posibilidades concretas de la realización de interacciones conectando a participantes de diversos lugares del planeta. No sólo esto, sino que el hecho de ser mediada por tecnologías posibilita a los actores

desenvolverse en condiciones óptimas para despojarse de los prejuicios que genera el pánico escénico.

Al mismo tiempo podemos destacar la opinión generalizada de los estudiantes en considerar la actividad como acción liberadora y transgresora, en tanto factor de concienciación de identidad y alteridad. Entre las cosas evocadas, como hemos visto, se incluyeron el momento de complicidad, esa posibilidad de compartir con el otro. Sobre todo, en las reflexiones finales los estudiantes manifestaron el impacto de la concienciación del otro y sus roles a través de las interacciones producidas con sus compañeros.

Para finalizar, la actividad favoreció la toma de conciencia del otro y de los aspectos nodales a considerar en los intercambios mediados en los entornos virtuales, que resulta fundamental para los estudiantes en formación sobre la enseñanza en la virtualidad, ya que enfocándonos en esta perspectiva, en estas interacciones, “los otros” que están del otro lado de la pantalla se materializan y se transforman en *Emirecs*, en el sentido de Cloutier (1975), logrando una intervención participativa: “los interlocutores son la suma de numerosos factores individuales y colectivos convirtiendo a cada persona en el centro de la comunicación” (Rubido, 2010, p.37).

En definitiva, la investigación realizada muestra que, en primer lugar, esta estrategia permitió a los estudiantes desarrollar unas habilidades tanto de interacción como cognitivas, fomentando un aprendizaje colaborativo y crítico. Los distintos participantes desde sí mismos, o desde sus roles, experimentaron el intercambio interpersonal en el aula virtual, de manera que se enriquecieron desde otras perspectivas que se adaptan a modelos más innovadores y basados en la co-creación, la participación conjunta, más acorde a los tiempos actuales.

En segundo lugar, a través del análisis desarrollado, se pudieron ver cómo las consideraciones culturales que se compartieron en el alumnado de las asignaturas elegidas, se implicaron íntegramente en la forma de actuar un ritual de manera *performativa*. Como consecuencia de las tensiones ocurridas en las *performances*, esta estrategia generó una toma de conciencia del otro como par a la vez que reforzó el puente dialéctico que existe entre la diversidad y la semejanza.

En último lugar, mediante la participación en las experiencias situadas más allá de su zona de confort, los alumnos se vieron obligados a trasladarse a un área en donde se sintieron incómodos porque lo desconocían, aspecto destacado por Luckner y Nadler (1997), donde su estado pasajero tenía poco que ver con los atributos del estado pasado o venidero; sus características resultaron ambiguas pensado como sujeto ritual y visto como un pasajero en tránsito, tal y como había observado Turner (2013). En este “trance” los participantes aprendieron a superar las percepciones autoimpuestas mediante una situación que les provocó estrés. Superando los sentimientos de ansiedad y los pensamientos de autodeterminación los participantes se movieron a nuevas zonas de aprendizaje. Es en este tránsito de la zona de confort a la zona de crecimiento personal, en donde los individuos pueden hacer descubrimientos y experimentar con nuevas opciones de pensamiento, sentimiento y comportamiento, para transferir a otros ámbitos, en el sentido en que Luckner y Nadler (1997) lo proponían.

Es así como la *performance* educativa resultó ser un instrumento metodológico, a la vez que un dispositivo de formación y concienciación. En otras palabras, la conducta del individuo, pensada como un elemento externo, se puede re-trabajar, intervenir y alterar, transformándola más allá de su origen en tiempo y espacio, adaptándose tal si fuera una máscara o un vestuario (Schechner, 2000). En el ejercicio se pusieron de manifiesto las creencias propias de los estudiantes reafirmando que las

tramas conceptuales mediaron sus experiencias, y crearon realidades suficientemente vívidas. Este proceso ayudó a los participantes a acercar sus experiencias estructuradas y las nuevas vivencias, y a que estas se interconecten, tanto que la concienciación y el crecimiento que ocurre durante las experiencias de aprendizaje produzcan logros en otras situaciones.

Una vez desarrollada, y habiendo tomado conciencia de la representación de roles y características de los intercambios en los entornos virtuales, se dieron las condiciones para abordar otros temas de la virtualidad, que se incluyen en los programas curriculares de ambas asignaturas.

Las *performances* implementadas nos han brindado elementos para analizar las dimensiones de este estudio, en tanto que nos han proporcionado datos para el abordaje de las potencialidades de las *performances* para la toma de conciencia del “otro”, favorecer la ruptura de rutinas y alejar a estudiantes y docentes de la zona de confort en las propuestas de enseñanza mediadas por tecnologías.

Para finalizar estas conclusiones, y asumiendo las limitaciones que tiene un estudio de estas características, consideramos que las preguntas de investigación y los objetivos iniciales se han satisfecho, así como también hemos podido generar una providencia para futuras investigaciones y estrategias relacionadas con *performances*.

Sería recomendable para futuras investigaciones indagar cómo sigue el proceso *communitas* en los participantes. Es decir, tenemos el estado *communitas* para estas asignaturas, pero también existiría un estado *communitas* general para toda la carrera en este marco; una investigación a futuro se plantearía como interrogantes si se heredan

estas aproximaciones *communitas* de un caso particular a el resto de la carrera.

9.2 Limitaciones del estudio

Entre los interrogantes que dieron lugar a nuestro estudio nos preguntamos acerca de cuál sería la estrategia o el dispositivo adecuado a los entornos formativos virtuales que les permita a los estudiantes apropiarse de contenidos a través de la interacción y la reflexión y a su vez, cómo debe estar estructurado este dispositivo. Entendemos que nuestro estudio da respuesta a este interrogante en el marco de dos propuestas de educación mediadas por tecnologías en las que a través de la orientación del equipo docente el alumnado logra participar de la performance virtual educativa y alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos.

No obstante, entendemos que el desarrollo de las *performances* y su puesta en marcha, como así también sus estrategias de moderación, podrían ser implementadas completamente por los grupos de estudiantes, en términos de propuestas autogestionadas. En este marco, podemos pensar en el desarrollo de *performances* virtuales en las que el equipo docente de cada asignatura plantee la propuesta a los estudiantes y cada grupo lleve adelante la actividad sin necesidad de la moderación por parte de los profesores. En estos casos, nos preguntamos acerca de los roles a desarrollar por los estudiantes y si aún sin moderación por parte de los profesores lograrían pasar de la zona de confort a la zona de aprendizaje.

Estas ideas, pueden ser implementadas en estudios futuros y ser planteadas en nuevas experiencias con grupos de estudiantes no sólo

de nivel de posgrado, sino también analizar sus alcances en otros niveles, como por ejemplo, la formación de grado universitario.

9.3 Proyecciones

Nos interesa plantear dos diferentes líneas de investigación relacionadas con estas perspectivas en tanto continuidades para prácticas y estudios futuros.

9.3.1 Primera línea de proyección

La primera, está relacionada con la Performance Virtual Educativa directamente. Pensamos que se pueden realizar algunas variantes de esta estrategia, donde la participación del docente sea en el papel de guía o de acompañamiento, con una interacción más de ese estilo.

Durante el transcurso del mes de enero de 2017, hemos implementado los nuevos formatos de *performances*, pensados con estos criterios, con los estudiantes de la cohorte 2016/2017 en la misma asignatura del curso pasado de UNED. Primando el trabajo colaborativo y la participación autónoma de los estudiantes una parte del objetivo de la consigna proponía: "... podrán experimentar la co-creación y la puesta colectiva a través de la acción performativa". De manera grupal decidieron el tipo de formato que querían realizar.

La primera instancia de construcción del personaje y la última con las reflexiones se mantuvo. Lo que cambió fue la forma de realización de la ICE, que presentó dos variantes. La primera, llamada *performance* sincrónica, pedía a los estudiantes la grabación de un encuentro sincrónico (a través de *Skype, Hangout...*) donde actuarán de acuerdo a sus personajes. La segunda opción se la llamó *performance*

ensamblada. En esta versión cada participante podía grabar su parte por separado, y al final se ensamblaban de manera conjunta, lo cual requeriría de edición adicional. Además también les pedíamos un pequeño guion, entendiendo que podría facilitar la tarea de realización.

Lo que queríamos aportar con estas nuevas versiones de *performance* consistía primero, en la exploración propia e introspectiva y la exploración comunicativa entre compañeros (entre *communitas*); y segundo la exploración de herramientas de comunicación sincrónica, principalmente.

Pudimos ver por las producciones realizadas, que han tenido que efectuar varios encuentros para llegar al punto de entrega final. Han salido *performance* de diversas índoles y temas, que podríamos rastrear en alguno de los portales de internet que permite a los usuarios subir y visualizar videos, por ejemplo colocando en el buscador del portal “*performance educativa*” o “*media lab III*”.

Necesitamos ampliar la base de datos de las diferentes *performances* educativas para poder mejorar la manera de comunicar, la forma en que los estudiantes se apropian de los contenidos y dimensionan la existencia del otro.

Las nuevas formas de *performances* implementadas el corriente año arrojaron, a priori, resultados similares en lo que respecta a apropiación de contenidos, concienciación del otro y salidas de zonas de confort. Es decir, que manteniendo la esencia de las anteriores, se pudieron lograr resultados similares y positivos. Lógicamente, esta es una visión apriorística de los resultados.

Como proyección a futuro, afirmamos que la enseñanza y el aprendizaje con *performances* virtuales tendrá una serie de posibilidades diversas, las cuales podrían presentar resultados similares. Para tener en cuenta, a pesar de los estudios microsociales que representan estos

estudios, y conscientes de que la interpretación de los rituales y los símbolos deberían interpretarse dentro del contexto del grupo donde se producen (Turner, 2013).

9.3.2 Segunda línea de proyección

La segunda línea, se refiere a la generada a través del etnodrama escrito y la futura representación del mismo. Actualmente, estamos en conversación con una escuela de teatro de Barcelona con el fin realizar algunas representaciones de prueba del etnodrama. La proyección implica, en algún momento, tener como público presencial del etnodrama a estudiantes de diversas carreras universitarias relacionadas con la enseñanza y las ciencias sociales.

Actualmente existe una rama experimental del teatro llamada *ciberteatro* o *ciberdrama*. Según Wikipedia (s. f.) estos términos se aplican a las experiencias teatrales performativas que se basan en la interacción entre las representaciones escénicas en directo, conjuntamente con el empleo de algunos de los recursos que ofrecen las tecnologías como ser el hipertexto.

Queremos explorar a partir de aquí, para crear una futura línea de proyección que podríamos llamar, por ejemplo: Blending Learning Teatral o B-Learning Teatro.

9.4 Líneas futuras de investigación

Una de las posibles y futuras líneas de investigación se relaciona con la dependencia de los ritos y rituales simples, que incluimos en capítulo 8. Sería de nuestro agrado investigar sobre la *ritusdependencia* indagando sobre alguno de los temas que no hemos podido abarcar,

como por ejemplo: teoría de *Millenians*, cuánto y cómo se imbrican los rituales simples con la cultura de la participación, diversificación del ritual simple en función a la adaptabilidad del medio, la *ritusdependencia* como acto cotidiano de la población actual...

Por último, nos interesa ampliar el campo de acción centrándonos en el sentido lúdico de la estrategia de *performance* virtual, como vía potencial en otros entornos, por ejemplo, tomando como punto de partida la idea básica de ludificación de Kevin Werbach y Dan Hunter (2014):

Durante miles de años, hemos estado creando cosas que llamamos juegos, que aprovechan la tremenda potencia psicológica de la diversión. Un juego bien diseñado es un misil guiado que se dirige al corazón motivacional de la mente humana. Aplicar las lecciones que los juegos pueden enseñarnos podría revolucionar nuestras empresas. (...) La diversión es una herramienta extraordinariamente valiosa para abordar objetivos empresariales serios, como el marketing, las mejoras de productividad, la innovación, la fidelización de los clientes, los recursos humanos y la sostenibilidad. No estamos hablando de diversión en el sentido de disfrute pasajero, sino de ese profundo placer provocado por la interacción prolongada con juegos bien diseñados. (p.6)

Entendemos que nuestra estrategia podría encararse también desde esos puntos de vista esbozados en los párrafos anteriores.

Bibliografía

- Abelès, M. (1995). Rituales y comunicación política moderna. En Ferry, & Wolton, *El nuevo espacio público*. Barcelona: Gedisa.
- Adler-Lomnitz, L. (2013). *Redes sociales, cultura y poder: ensayos de antropología latinoamericana*. México: FLACSO.
- Aguirre, A. (1993). *Diccionario temático de antropología*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.
- Aires, L., Teixeira, A., Azevedo, J., Gaspar, M., & Silva, S. (2006). Alteridad y emociones en las comunidades virtuales de aprendizaje. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, Vol. 7. Nº2. Diciembre 2006 Recuperado de: <http://www.usal.es/teoriaeducacion>.
- Alexander, B. K. (2013). Etnografía performativa. La representación y la incitación de la cultura. En N. Denzin, & Y. Lincoln, (Comp.) *Manual de Investigación Cualitativa Vol. III* (págs. 94-153). Barcelona: Gedisa.
- Allen, I. (1966). *El tunel del tiempo [serie de televisión]*. Hollywood, EU: Twentieth Century Fox.
- Álvarez, D., & Bajardi, A. (2012). *La performance como experiencia educativa en secundaria. Arte, educación y cultura. Aportaciones desde la periferia*. Jaén: Colegio Oficial Bellas Artes Sevilla.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Andreatta, M. M., & Martínez, A. (2017). Alimentación cotidiana y normas de género: un etnodrama. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 73, 9-29. Recuperado de: <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/andreatta.pdf>.
- Aparici, R. (2010). (coord.) *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: UNED.
- Aparici, R. (2012). *La construcción de la realidad de los medios de comunicación*. Madrid: UNED.

- Aparici, R. y. (2012). Pedagogía de la interactividad. *Comunicar 38: Alfabetización mediática en contextos múltiples Vol. XIX, nº38, 1º semestre, 1 marzo 2012.*
- Area Moreira, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación.* Madrid: Pirámide.
- Barbas Coslado, Á. (2016). *Activismo comunicacional y pedagogía política. Un estudio etnográfico sobre la comunicación educativa en el movimiento 15-M (Tesis Doctoral).* Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bardín, L. (1996). *Análisis de contenido.* Madrid: Akal.
- Bell, D. (1991). *El advenimiento de la sociedad post industrial.* Madrid: Alianza Universidad.
- Berman, D. S., & Davis-Berman, J. (2005). Positive psychology and outdoor education. *Journal of Experiential Education, 28(1), 17-24.*
- Blumer, H. (1968). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method.* New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método.* Barcelona: Hora SA.
- Bourdieu, P. (1993). Los ritos como actos de institución. En J. Pitt-Rivers, & J. Peristiany, (eds.) *Honor y gracia* (págs. 111-123). Madrid: Alianza universidad.
- Boyle, J. (1994). Styles of Ethnography. In J. M. (comp.), *Critical Issues in Qualitative Research Methods.* California: Sage Publications.
- Brown, M. (2008). Comfort Zone: Model or metaphor? *Australian Journal of Outdoor Education, 12(1), 3-12.*
- Cachero, C., & Ponce de León, P. (2010). *Programación orientada a objetos. Tema 3. Herencia.* Obtenido de Universidad de Alicante. Dpto. de Lenguajes y sistemas informáticos. v 3: <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/15995/1/POO-3-Herencia-10-11.pdf>
- Callejo, J., Gallego, J., & Viedma Rojas, A. (2010). *Proyectos y estrategias de Investigación Social: la perspectiva de la intervención.* Madrid: Mc-Graw Hill.
- Chaplin, C. (Dirección). (1936). *Tiempos Modernos* [Película].
- Charon, J. (2009). *Symbolic Interactionism: An Introduction, An Interpretation, An Integration.* Harlow: Financial Times Prentice Hall.
- Cloutier, J. (1975). *EMIREC, La comunicación audio-scripto-visual y la telemediática.* Caracas: Cresalc.

- Cooley, C. H. (1992). *Human Nature and the Social Order*. New Brunswick and London: Transaction Publishers.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial universitaria de Antioquia.
- Crapanzano, V. (1992). *Hermes' dilemma and Hamlet's desire. On the epistemology of interpretation*. Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University Press.
- Darwin, C. (2006). *El origen de las especies*. Barcelona: Critica.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- De Mora, J. (2001). *Diccionario de sinónimos*. Barcelona: Vox.
- De Rivera, J., & Sarbin, T. R. (1998). *Believed-in imaginings: the narrative construction of reality*. Washington, DC: American Psychological Association (APA).
- Delory-Momberger, C. (2011). Espacios y figuras de la ritualización escolar. *Revista de educación y pedagogía, Facultad de educación, Universidad de Antioquia.*, 57-70
 Disponible en:
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/index>.
- Denzin, N. K. (2003b). The call to performance. In *Symbolic interaction, Vol. 26, Núm. 1* (pp. 187-207). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2013). *(Comp.) Manual de Investigación Cualitativa Vol. III*. Barcelona: Gedisa.
- Docter, P. (Director). (2015). *Inside out* [Motion Picture].
- Douglas, M. (1973). *Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Madrid: Siglo XXI.
- Durkheim, E. (2013). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Alianza editorial.
- Ecclestone, K. (2004). Learning or therapy? The demoralisation of education. *British Journal of Educational Studies*, 112-137.
- Española, R. A. (2014). *Diccionario de la lengua española 23.ed*. Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>.

- Feldman, D. (2011). *Didáctica general*. Buenos Aires: Educación de la Nación.
- Feliz, T. (2008). La investigación didáctica. En T. Feliz, F. Sepúlveda, & R. Gonzalo, *Didáctica General para Educadores Sociales* (págs. 451-466). Madrid: McGraw-Hill.
- Fenstermacher, G., & Soltis, J. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Flórez, R. (2005). *Algoritmos, estructuras de datos y programación orientada a objetos*. Bogota: Ecoe Ediciones.
- Forés, A., Sánchez, J. A., & Sancho, J. M. (2014). Salir de la zona de confort. Dilemas y desafíos en el EEES. *Tendencias Pedagógicas*. 23, 205-214.
- Fraser, J. (2011). *La rama dorada. Magia y religión*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- García Elías, Z. (2016). La performance: una propuesta educativa en el aula de primaria. (Trabajo final de grado). *Universidad pública de Navarra*.
- Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Geist, I. (1996). Teatralidad y ritualidad: el ojo del etnógrafo. En I. Geist, (comp.) *Procesos de escenificación y contextos rituales* (págs. 163-177). México: Plaza y Valdés editores / Universidad iberoamericana.
- Gijón, M. (2004). *Encuentros cara a cara: Valores y relaciones interpersonales en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- Given, L. M. (2008). Performance ethnography. In L. M. Given, (ed.) *the SAGE Encyclopedia of Qualitative Research* (pp. 608-612). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Glaser, B., & Strauss, A. (2009). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Gluckman, H. (1962). *Essai on the ritual of social relations*. Manchester: University Press.
- Goffman, E. (1970). *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.
- Goffman, E. (1991). *Los momentos y sus hombres*. Barcelona: Paidós.
- Goffman, E. (2012). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Gómez Arcos, J. R. (2005). Posibilidades educativas de la performance en la enseñanza secundaria. *Arte, individuo y sociedad*, 17, 115-132.
- Gonçalves, M. I. (2003). *Educación digital (Tesis doctoral)*. Madrid: UNED.
- Goody, J. (1999). *Representaciones y contradicciones*. Barcelona: Paidós.
- Gros Salvat, B. (2011). *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI*. Barcelona: UOC.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1999). Establishing trustworthiness. In A. Bryman, & R. Burgués, *Qualitative Research* (pp. 397-344). London: Sage Publications.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.
- Iñiguez, L. (1993). De discursos, estructuras y análisis: ¿qué prácticas? ¿en qué contextos? En *Small Group Meeting: Critical Social Psychology* (págs. 1-10).
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture*. London : Convergence-London 14(1), 5.
- Jung, C. (1995). *El hombre y sus símbolos*. Barcelona: Paidós.
- Krotz, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. *Alteridades*, 4 (8) 5-11.
- Krueger, K. (2006). El concepto de la sociedad del conocimiento. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, Vol. XI, nº 683.
- Langley, A., & Royer, I. (2006). Perspectives on doing case study research in organizations. *M@n@gement* 9(3), 73-86.
- Leach, E. R. (1978). El ordenamiento simbólico de un mundo artificial: límites del espacio y tiempo sociales. En E. R. Leach, *Cultura y Comunicación. La lógica de la conexión de los símbolos* (págs. 45-58). Madrid: Siglo XXI.
- Lemos, A., & Levy, P. (2010). *O futuro da Internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária*. Paulus 14,1-18.
- Lévi-Strauss, C. (1988). *Tristes trópicos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: anthropos.
- Linneo, C. (1758, 2017). *Systema Naturae*. Retrieved from Biodiversity heritage library: <http://www.biodiversitylibrary.org/item/10277#page/222/mode/1up>

- Lombardi, C., & Lodino, F. (2013). *Teoría de Objetos*. Obtenido de Universidad Tecnológica Nacional: <http://tadp.wdfiles.com/local--files/material/TeoriaObjetos.pdf>
- Lowther, D., Jones, M., & Plants, R. (2000). Preparing tomorrow's teachers to use web-based education . In B. Abbey, *Instructional and cognitive impacts of web-based education* (pp. 129-146). London: Idea Group Publishing.
- Luckner, J., & Nadler, R. (1997). *Processing the experience. Strategies to Enhance and Generalize Learning*. Dubuque, Iowa: Kendall / Hunt Publishing Company.
- Lyotard, J.-F. (1989). *La condición posmoderna: informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2007). *Metodología de la investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Mauss, M. (1971). *Sociología y antropología*. Madrid: Tecnos.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual: Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Mead, G. H. (1962). The genesis of the self social control. *Intern Journal of Eth*, 35, 251-273.
- Mosquera, A. (2011). Semiótica del ritual territorial contemporáneo en los aeropuertos. *Revista TELOS*. 13, (2), 160-174.
- Mozart, W., & Schikaneder, E. (1971). *La Flauta Mágica*. (Ópera).
- O'Reilly, T. (2008). *Qué es Web 2.0. Patrones del diseño y modelos del negocio para la siguiente generación del software*. En: *Boletín de la Sociedad de la Información: tecnología e innovación*. . Buenos Aires: Fundación Telefónica.
- Osuna, S. (2007). *configuración y gestión de plataformas virtuales. Programa modular en tecnologías digitales y sociedad del conocimiento*. Madrid: UNED.
- Peirano, M. (2002). *O dito e o feito. Ensaios de antropologia*. Rio de Janeiro: Dumará Distribuidora de Publicações Ltda.
- Pereira, J. (2011). *Plataformas educativas libres*. Obtenido de http://tallercomunicacionyeducacion.files.wordpress.com/2011/05/plataformas_educativas_libres_jesus_pereira.pdf
- Prouty, D., Panicucci, J., & Collinson, R. (2007). *Adventure education: theory and applications*. Human Kinetics.

- Ramírez, E. (2011). *Etnicidad, identidad, interculturalidad. Teorías, conceptos y procesos de la relacionalidad grupal humana*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española (23 ed.)*. Madrid, España.
- Rivera, P. (2014). *Ser estudiante universitario en contextos virtuales: vivencias y relatos de quienes realizan su formación en modalidad eLearning. Estudio de caso de la Universitat Oberta de Catalunya en los grados de Ingeniería informática, Psicología y Administración...* Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Rizo, M. (2011). De personas, rituales y máscaras. *Quórum Académico Vol. 8, Nº 15, enero-junio 2011*, 78-94.
- Rodríguez Simon, A. (2012). *La identidad de alumno/a en los entornos virtuales de aprendizaje (Master Thesis)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.
- Rodríguez Simon, A. (2016). El mundo representacional del alumnado de los entornos virtuales de aprendizaje. Identidades, estereotipos y rituales. *Actas JUTE 2015 - Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa* (págs. 342-356). Badajoz: Universidad de Extremadura. Recuperado de: http://eventos.unex.es/file_manager/getFile/9998.html.
- Rubido, S. (2010). Modelo Emirec de comunicación. En R. Aparici, *Conectados en el Ciberespacio* (págs. 37-44). Madrid: UNED.
- Saldaña, J. (1999). Playwriting with data: Ethnographic performance texts. *Youth Theatre Journal, Vol. 13, No. 1*, 60-71.
- Saldaña, J. (2003). Dramatizing Data: A Primer. *Qualitative Inquiry, Vol. 9, No. 2 (Sage Publications)*, 218-236.
- Sapir, E. (1949). *Symbols. Encyclopedia of the Social Sciences, XIV*. New York: Mac Millan.
- Schechner, R. (2000). *Performance: Teoría y Prácticas Interculturales*. Buenos Aires: Libros del Rojas y Universidad de Buenos Aires.
- Schieffelin, E. (1985). Performance and the cultural construction of reality. *American Ethnologist 12, 4*, 707-724 Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/ae.1985.12.4.02a00070/pdf>.
- Segalen, M. (2014). *Ritos y rituales contemporáneos*. Madrid: Alianza.

- Shenton, A. K. (2004). Strategies for Ensuring Trustworthiness in Qualitative Research Projects. *Education for Information* 22. IOS Press, 63-75.
- Siemens, G. (2004). *Learning and Knowing in Networks*. Obtenido de Educators and Designers: <http://it.coe.uga.edu/itforum/Paper105/Siemens.pdf>
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Strauss, A. (2004). *Anselm Strauss en conversación con Heiner Legewie y Barbara Schervier-Legewie*. Obtenido de Qualitative Social Research (on line journal) 5 (3) Art. 22.: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-04/04-3-22b-s.htm>
- Szurmuk, M. y. (2009). *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos*. México: Instituto Mora y Siglo XXI Editores.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, D., & Fuentes, M. (2011). *Estudios avanzados de performance*. México: Bixio.
- Taylor, J. (1995). Distance Education Technologies. , 1-7. *The fourth generation*. In *Australian Journal of Educational Technology*. 11(2), 1-7.
- Tezanos, J. F. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Thiebaut, C. (1998). *Conceptos fundamentales de la Filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Toffler, A. (1979). *La tercera ola*. Nueva York: Bantam.
- Turkley, S. (2007). *La vida en la pantalla: la construcción de la identidad en al era de Internet*. Barcelona: Paidós.
- Turner, V. (1974). *Dramas, fields and metaphors*. Ithaca: Cornell University Press.
- Turner, V. (1982). *From ritual to theatre: The human seriousness of play*. New York: Performing Arts Journal Publications.
- Turner, V. (1988). *The anthropology of Performance*. New York: PAJ Publications.
- Turner, V. (1995). *The Ritual Process. Structure and Anti-Structure*. New York: Adline Publishing Co.
- Turner, V. (2013). *La selva de los símbolos*. México: Siglo XXI.
- Turner, V., & Turner, E. (1982). Performing Ethnography. *The Drama Review: TDR, Vol. 26, No. 2, Intercultural Performance*, 33-50.

- Van Gennep, A. (2013). *Los ritos de paso*. Madrid: Alianza.
- Velasco, H. (2003). *Hablar y pensar tareas culturales. Temas de antropología lingüística y antropología cognitiva*. Madrid: UNED.
- Velasco, H. (2010). *Cuerpo y espacio. Símbolos y metáforas, representación y expresividad en las culturas*. Madrid: CERA.
- Velasco, H., & Díaz de Rada, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Wachowski, L., & Wachowski, L. (Dirección). (1999). *Matrix* [Película].
- Weber, M. (1997). *Sociología de la religión*. Madrid: ISTMO.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2014). *Gamificación: Revoluciona tu negocio con las técnicas de los juegos*. Madrid: Pearson Educación.
- Wetherell, M., & Potter, J. (1998). El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. En A. Gordo, & A. Linaza, *Psicología, discurso y poder: Metodologías cualitativas, perspectivas críticas* (págs. 63-78). Madrid: Visor Ed.
- Whitman, W. (1984). *Canto a mí mismo*. Madrid: Edaf.
- Wolcott, H. (1999). *Ethnography, a way of Seeing*. California: Altamisa Press.
- Yin, R. (2014). *Case Study Research. Design and Methods*. Los Angeles: SAGE.

Anexo 1

Elementos para el etnodrama

FIGURA 1

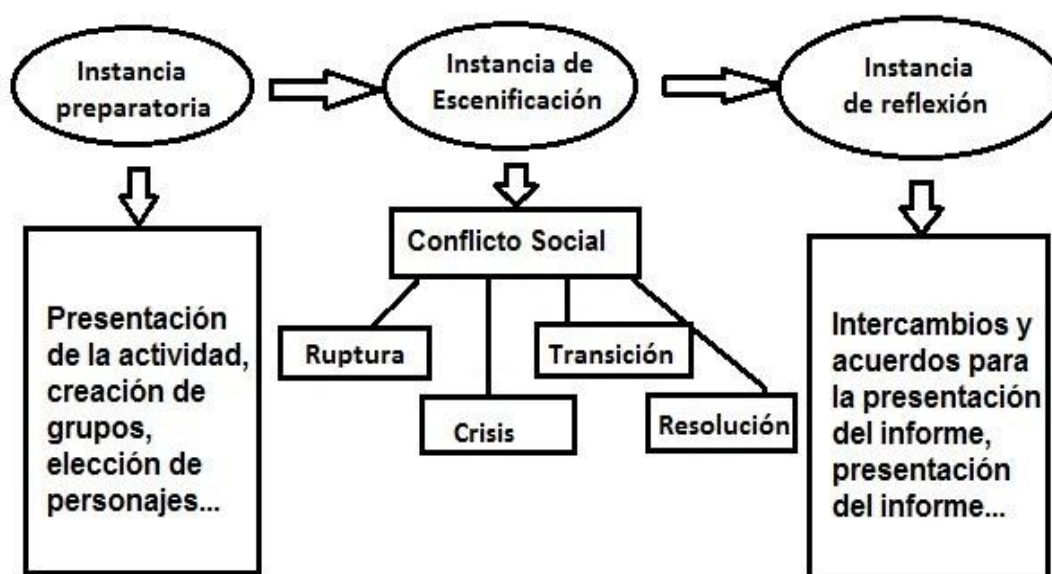


FIGURA 2

CATEGORÍA	CONCEPTO
1	Categoría Fachada personal, apariencia y modales de los personajes. Subcategorías: Construcción de fachada personal; Asignación de apariencia y modales.
2	Categoría Motivos de la elección del rol.
3	Categoría Bagaje de experiencias personales anteriores.
4	Categoría Evaluación de la propuesta general. Subcategorías: <i>In situ</i> ; En la instancia de reflexión.

5	Categoría Juego entre el “sí mismo” y el “yo social”. Subcategorías: <i>In situ</i> ; En la instancia de reflexión; Roles en la enseñanza.
6	Categoría Aprendizaje
7	Categoría Concienciación del otro. Subcategorías: Hasta el final de escenificación; En estadios reflexivos.
8	Categorías 8. Zonas de Confort. Subcategorías: Permanencias en zonas de Confort; Salidas de zonas de confort; Pseudosalidas de zonas de confort.
9	Categoría Lenguajes
10	Categoría Símbolos dominantes en ritos. Subcategorías: Rituales de conexión; Ritos de salutación.
11	Categorías Communitas
12	Categoría Personajes en acción

No podemos presentar en este etnodrama todas las categorías de manera individual. Algunas estarán implícitas en diálogos y explicaciones generales.

FIGURA 3

Ejemplos de lenguaje

UQ16.1_A3: “No, no tengo nada chango, apenas tengo un celular que... me comunico poco y nada también.”

UQ16.: “Sí... Lo que pasa es que yo trabajé viste, y las prioridades fueron otras. Ahora sí me tengo que comprar una computadora porque sino no voy a poder terminar de estudiar con esto de que la universidad puso viste, el aula virtual a mi me mató.”

UNED.2_A6 [5:18 PM] Buenos días profesor

UNED.2_A4 [5:19 PM] Buenos días profesor (tengo miedo escénico ante el profesor)

UNED.2_A2 [5:19 PM] ¿Quiere que leamos la noticia o ...? (Sin saber qué hacer)

UNED.2_A3 [5:19 PM] @UNED.2_A6 puedes explicar la idea de conjunto heterogéneo?

UNED.2_A2 [5:19 PM] Sí. Puedo. Aunque no sé si me saldrá muy bien.

UNED.2_A1 [5:19 PM] Por lo que veo mi compañero se ha tomado la libertad- mira con desagrado al profesor activista- de hablar sobre el feminismo,- Si quiero que lean la noticia per no hagan ningún ruido

FIGURA 4



Ilustración 15 El túnel del tiempo.

Fuente: <http://tevecine.com/asi-finalizo-la-serie-the-time-tunnel-tunnel-del-tiempo-1967/>

FIGURA 5

Por ejemplo, los símbolos dominantes pueden presidir una ceremonia, así como también estar presentes en alguna de las fases del ritual, pero no en todas. Es tan claro para los participantes que se admite sin necesidad

de demostrar el valor o la significación del mismo (Turner, 1982, 1995, 2013).

FIGURA 6

Podemos definir un rito de paso como un conjunto de ceremonias cargadas de representaciones simbólicas en donde el actor pasa de un estado sociocultural-simbólico a otro. Son transiciones que todos los seres humanos experimentamos a lo largo de nuestra vida.

FIGURA 7

Dimensiones	Dimensiones Transversales
<p>Apropiación de contenidos en la educación superior en los entornos virtuales</p>	<p>Salidas y permanencias en la zona de confort</p> <p>Rituales de interacción y otros rituales</p>
<p>Concienciación sobre “los otros” y sus roles</p>	