trilogía
Ciencia Tecnología Sociedad

Artículo de reflexión

La fenomenología hermenéutica en la configuración de la pedagogía de las capacidades humanas en educación virtual*

Hermeneutic Phenomenology in the Configuration of the Pedagogy of Human Capabilities in Virtual Education

Martha Lucía García Naranjo**

CC BY NC SA OPEN ACCESS

* El artículo, resultado de una investigación, presenta la fundamentación epistemológica de la fenomenología hermenéutica que se desarrolló en la tesis doctoral titulada *La formación en capacidades humanas en la educación virtual*. Doctorado en Educación. Universidad de Caldas.

** Universidad de Manizales, Manizales, Colombia, Marthalgn@umanizales.edu.co

Recibido: 31 de mayo de 2024
Aceptado: 15 de noviembre de 2024

Cómo referenciar / How to reference

García Naranjo, M. L. (2024). La fenomenología hermenéutica en la configuración de la pedagogía de las capacidades humanas en educación virtual. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, *16*(34), e3122. https://doi.org/10.22430/21457778.3122

Resumen: el presente artículo tuvo como objetivo analizar los fundamentos epistemológicos de la fenomenología hermenéutica como método para investigar la configuración de la pedagogía de las capacidades humanas en la educación virtual. La reflexión se orienta por la pregunta: ¿cuál es el método que, desde la fenomenología hermenéutica, se puede aplicar al estudio de las capacidades humanas en la educación virtual? Por lo tanto, se muestra de forma detallada y argumentada, el tejido del método en dos fases, una empírica y otra analítica, mediante un proceso que incluye la trilogía explicar, comprender e interpretar para investigar sobre la práctica educativa en la virtualidad con el enfoque de las capacidades humanas. En la fase uno se presentan los recursos metodológicos empíricos para enfrentarse a las experiencias vividas en las interacciones en entornos virtuales de aprendizaje (EVA), las prácticas pedagógicas y el currículo; y en la fase dos, los recursos metodológicos analíticos para conocer la estructura de la acción pedagógica, el contenido documental y el contenido de las videoclases. En conclusión, el enfoque epistemológico de la fenomenología hermenéutica entrega fundamentos y métodos empíricos y analíticos que son complementarios y facilitan a los investigadores el estudio de los fenómenos educativos en los cuales se encuentran inmersos. Además, permite acercarse a la esencia de los hechos educativos, develar el significado que tiene para los actores y derivar nuevas interpretaciones de las acciones pedagógicas como obras humanas.

Palabras clave: capacidades humanas, educación virtual, fenomenología hermenéutica, práctica pedagógica.

Abstract: This paper analyzes the epistemological foundations of hermeneutic phenomenology as a methodological framework to investigate the configuration of the pedagogy of human capabilities in virtual education. The analysis is guided by a central question: *What methodological approach, grounded in hermeneutic phenomenology, can be applied to study human capabilities in virtual education?* To address this, the article presents a detailed and well-reasoned methodological framework comprising two phases: empirical and analytical. These phases rely on the hermeneutic trilogy of *explaining*, *understanding*, and *interpreting* to explore educational practices in virtual environments with a focus on human capabilities. In the first phase, empirical methodological tools are introduced to examine the lived experiences within virtual learning environments, pedagogical practices, and curriculum structures. In the second phase, analytical methodological tools are outlined to uncover the structure of pedagogical actions, documentary content, and video class materials. The study concludes that the epistemological approach of hermeneutic phenomenology provides both empirical and analytical foundations and methods that are complementary and allow researchers to study the educational phenomena in which they are immersed. Moreover, this approach enables scholars to delve into the essence of educational practices, reveals their meaning for participants, and fosters new interpretations of pedagogical actions as expressions of human endeavor.

Keywords: human capabilities, virtual education, hermeneutic phenomenology, pedagogical practice.

INTRODUCCIÓN

La educación virtual es una modalidad educativa que se caracteriza por la flexibilidad (Decreto 1330 de 2019); esto se debe a la combinación en el espacio y tiempo (Bruhn-Zass, 2023) para lo cual se apoya en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), así como en las plataformas educativas dispuestas en el campus virtual de las instituciones (Loureiro et al., 2023; Svyrydenko y Kyvliuk, 2020). Esta flexibilidad facilita a los estudiantes interactuar con profesores y compañeros, acceder a contenidos educativos (Balachandran y Mahalakshmi, 2023) y hacer seguimiento a su proceso de aprendizaje.

En esta modalidad educativa, la universidad ha priorizado la implementación de tecnologías y el desarrollo de aplicativos que permitan el acceso a contenidos y recursos para que el estudiante aprenda de manera autónoma; sin embargo, esto no resulta suficiente, dado que el fin de la educación es la formación humana en la que se considera la integralidad del estudiante, es decir, su dimensión individual, social y cultural, independiente de cuál sea la modalidad educativa. De ahí la relevancia de que el presente artículo se centre en la rigurosidad del método que conlleve a configurar la pedagogía de las capacidades humanas en educación virtual, en la cual el estudiante se considera un sujeto de capacidades (García Naranjo, 2023).

Dado que la pedagogía es una ciencia que implica la articulación de los desarrollos teóricos y científicos con los métodos y estrategias que faciliten la enseñanza-aprendizaje, resulta necesario investigar sobre la pedagogía en la virtualidad, especialmente frente a las exigencias educativas de hoy en escenarios donde se subordina la pedagogía y brilla la instrumentación tecnológica. La pedagogía es una práctica que adquiere sentido a partir de las subjetividades e intersubjetividades de los actores del acto formativo. Para el caso de la educación virtual, se dan particularidades en las interrelaciones de los actores, emergen nuevos sentidos y retos que permiten su desdoblamiento en entornos virtuales de aprendizaje (EVA); precisamente, en dichos entornos, las interacciones, canales de comunicación, lenguajes y la integración intencionada de las tecnologías son aspectos fundamentales para la ampliación de las capacidades humanas. Entonces, se reconoce que la pedagogía de las capacidades humanas es aquella que integra las perspectivas de la formación en las cuales el ser humano es un fin en sí mismo, por lo tanto, centra las intencionalidades en ampliar las capacidades para decidir, actuar, agenciar su desarrollo y ser situado en contexto (García Naranjo, 2023).

De este modo, para investigar la educación virtual resulta relevante abordar, por un lado, las cuestiones concretas como el lugar, el tiempo, la causalidad física, y por otro, el valor y las razones de las acciones pedagógicas en esta modalidad educativa (Hernández Sampieri et al., 2014; Sandoval Casilimas, 1996). Lo anterior permite problematizar la formación en las capacidades humanas desde las experiencias y *el mundo de la vida*[1] en que se encuentran inmersos los sujetos.

[1] De acuerdo con Chernyak (2023), *el mundo de la vida* sirve como marco cultural fundamental para comprender la experiencia humana y para la producción del conocimiento científico.

En este contexto, el enfoque epistemológico de la fenomenología hermenéutica permite explicar, comprender e interpretar las relaciones e interacciones sociales a las cuales el conocimiento científico, físico e instrumental no puede dar respuestas; tal perspectiva rescata el papel de la hermenéutica en la interpretación de las diversas expresiones simbólicas y culturales en las que se realizan y manifiestan las experiencias educativas y las prácticas pedagógicas.

Lo anterior vislumbra la necesidad de estudiar la educación virtual desde una perspectiva cualitativa holística con rigurosidad epistemológica que permita aborda la complejidad de esta modalidad educativa desde sus fines en la formación humana (Asdlori, 2023; García Naranjo, 2023; Habsy et al., 2023; Khatib et al., 2013; Korostenskiene, 2022; Pedersen y Musaeus, 2023; Samrat, 2015; Treve, 2021) para romper con la lógica técnica y económica de los estudios tradicionales (Li, 2017; Mashegov et al., 2023; Venkatesan, 2021).

Varios estudios aplicaron el enfoque de la fenomenología hermenéutica con el fin de entregar aportes para: 1) mejorar la calidad de la enseñanza (Chan et al., 2015); 2) estudiar la práctica vivida en los EVA (Grenfell, 2013); 3) estudios más recientes en los cuales la interpretación se aplica a recursos empíricos no tradicionales en las prácticas culturales, como los son las imágenes articuladas con la narratología (Semetsky, 2019).

La reflexión que se presenta a continuación da cuenta del método que, desde la fenomenología hermenéutica, se pueda aplicar al estudio de las capacidades humanas en la educación virtual.

PARTICULARIDADES DEL ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO DE LA FENOMENOLOGÍA HERMENÉUTICA

En este enfoque epistemológico, Ricoeur (2002, 2008) defiende la articulación de la interpretación hermenéutica con la descripción fenomenológica; para el autor, como lo expresa García Naranjo (2020), «la experiencia del hombre está arraigada en el mundo de la vida en el que se vinculan pensamientos, sentimientos, acciones y obras que pueden ser explicadas, comprendidas e interpretadas de manera analógica a lo que sucede con el texto» (pp. 121-122). Entonces, el enfoque hermenéutico permite la interpretación de textos y las acciones. Este enfoque exige la articulación de la trilogía explicar, comprender e interpretar aplicado a las obras escritas y al conjunto de actividades pedagógicas y educativas significativas de la educación virtual en la universidad.

Justamente, el enfoque hermenéutico permite orientar las reflexiones del presente artículo, ya que facilita acceder a una verdad comprensiva (Gadamer, 1998) en la que se vincula la experiencia, el ser, el pensamiento, la acción y la vivencia; es decir que la reflexión parte de la propia realidad vital del investigador como sujeto en un grupo social (comunidad académica). En ese sentido, la autora de este artículo es una actora que vive experiencias similares a las que experimentan sujetos en la educación virtual y emplea los mismos medios para la interacción en el ámbito educativo. Es esa perspectiva, se vinculan las vivencias

personales y profesionales con la comprensión e interpretación de la verdad en una apuesta fenomenológica hermenéutica.

La fenomenología hermenéutica trasciende el problema de la reflexión filosófica en la que el sujeto se comprende a sí mismo, pues la reflexión, en palabras de Ricoeur (2002) «es el acto de volverse sobre sí por el cual un sujeto vuelve a captar, en la claridad intelectual y la responsabilidad moral, el principio unificador de las operaciones en las que se dispersa y se olvida como sujeto» (p. 28), para enfocarse en la reflexión sobre las acciones que el sujeto realiza en *el mundo de la vida* al que pertenece y en el que participa. Es decir, la reflexión no solo se ocupa de los asuntos cognitivos, estimativos, volitivos sobre sí, sino que también se centra en la autorreflexión para interpretar las obras y las acciones dentro de los acontecimientos temporales e irrepetibles.

De ahí la necesidad del abordaje fenomenológico del *mundo de la vida* y las experiencias individuales sobre el que se articula el significado que se devela en la comprensión de sus acciones. Es aquí donde resulta importante la articulación con la hermenéutica que radica en la búsqueda del sentido de la acción mediante la comprensión e interpretación de dichas acciones. Para Ricoeur (2002) es «la supremacía de la conciencia *de algo* sobre la conciencia de sí» (p. 29), siendo ese «algo» las acciones en las que se entiende al ser humano como agente que actúa, produce y crea acciones para cambiar el mundo y que para el caso del presente artículo, es el mundo de la educación virtual universitaria. Por ello, para Ricoeur (2002) la reflexión del ser humano sobre sí mismo está mediado por la interpretación de las obras, los documentos y las acciones en las cuales se objetiva y se expresa.

Ricoeur (2002) propone un camino para la hermenéutica en la trilogía explicar, comprender e interpretar, con el fin de investigar las obras mediante las cuales el ser humano se objetiva, realiza y expresa. Este proceso reúne el distanciamiento hermenéutico, el acercamiento al fenómeno estudiado y la apropiación y aplicación de las nuevas comprensiones e interpretaciones que se alcanzaron con el tratamiento de los diversos tipos de obras, como: 1) Los documentos y obras escritas, 2) Los actos de habla, y 3) Las acciones. Cada obra tiene características compartidas en su composición, sin embargo, suscitan particularidades para la comprensión e interpretación; estas se presentan a continuación:

1. ***Los documentos y las obras escritas*** son la manifestación objetiva de los actos comunicativos por cuanto se plasman con códigos y formas tangibles para el lector. Están sujetos a múltiples interpretaciones acordes con los diversos lectores, los intereses y los significados que ellos asignan y quedan abiertos a acciones ilimitadas para ser recontextualizados en los entornos y situaciones en los que actúa la persona que los usa. Lo dicho implica que los textos tienen un *carácter autónomo* en tanto la interpretación que el lector le asigna es independiente a la intención con la cual el autor lo escribió.

Ahora, los textos también tienen un *carácter finito* que limitan su alcance, puesto que el autor tuvo una intención al escribir; por eso, se considera que el texto está supeditado a la intención personal y a la perspectiva social y cultural del autor, y esa perspectiva se reconfigura en el momento en que cada lector lo aborda y la reconfiguración se explica con base en las

situaciones particulares que vive el lector en lo social y lo personal. El trayecto entre la explicación y la interpretación de los documentos universitarios y las obras escritas sobre la formación de las capacidades humanas en la educación virtual se logra, primero, a partir de conocer la intención que tuvo el autor de cada documento y la cual se presenta a través de las ideas, los principios y las prescripciones educativas, pedagógicas y curriculares; segundo, basándose en el conocimiento del *mundo del texto*, es decir, el sentido que estos encierran y que lo ubican (limitan) en la situación particular de la institución. El acercamiento a los documentos permite conocer el sentido, los fines y los objetos a los que hacen referencia y que direccionan la educación virtual. Estos tienen un carácter diferenciado en el espacio y el tiempo, por cuanto las obras se escriben en un momento y en un contexto distinto en el cual se lee.

2. ***Los actos de habla*** como obra ocurren en la interacción entre el hablante y el oyente en torno a una realidad determinada que es común a quienes participan en ella. Es un acontecimiento que sucede cuando alguien habla (estudiante o docente). Ricoeur (2002) plantea que el discurso «como acontecimiento se impone desde que se toma en cuenta la lingüística de la lengua o del código a una lingüística del discurso o del mensaje» (p. 97); en consecuencia, se entiende que los códigos y los mensajes entran en relación y determinan el desdoblamiento del acontecimiento en su intención y el significado que esta muestra.

Precisamente, la intención que tiene el hablante da cuenta de *la autonomía* del acto de habla, la cual se revela mediante actos subordinados como la proposición (nivel 1, locutorio), la fuerza (nivel 2, ilocutorio) y el efecto (nivel 3, perlocutorio). En la educación virtual, la intención del acto de habla se devela, específicamente, en las interacciones que tienen lugar en las videoclases, en un *espacio tiempo* común, esto es, *un aquí* definido por el recurso digital que propicia la interacción (*software* de videoclase) y *un ahora* compartido y constituido por el tiempo de simultaneidad de la interacción (tiempo sincrónico).

Además de tratarse de un fenómeno temporal, el acontecimiento vincula el *mundo del habla* del sujeto y del interlocutor, quienes someten el discurso a la interpretación. De acuerdo con Ricoeur (2002), «el discurso es siempre a propósito de algo: se refiere a un mundo que pretende describir, expresar o representar» (p. 98). Los códigos, en la educación virtual, se enriquecen con múltiples medios, signos y lenguajes auditivos y visuales; están dirigidos a alguien (interlocutor) que también toma el papel de hablante, de tal forma que estos intercambios en el rol de los actores suceden en un ambiente virtual, en una circunstancia particular.

3. Las acciones como obras humanas en la educación virtual pueden ser estudiadas según sus propias características. En la mayoría de los casos, cada encuentro en la videoclase se presenta como un acto expositivo y magistral que posibilita el intercambio de ideas entre profesor y estudiantes a través de variados códigos. Es en sí mismo un acontecimiento y, como tal, se manifiesta en una situación específica. Es autónomo, por cuanto se planifica y realiza acorde con las orientaciones institucionales y las intenciones del profesor.

Las acciones se comprenden e interpretan de acuerdo con los siguientes planteamientos de Ricoeur (2008):

Primero, *las acciones* suceden en un espacio-tiempo específico; se representan en los diálogos, en el encuentro en línea (sincrónico) y en las interacciones que acontecen en los EVA (asincrónica). La acción también tiene una intencionalidad que se devela en la interpretación de las interacciones que los docentes establecen con los estudiantes (García Naranjo, 2020). Ricoeur (2008), por su parte, plantea que «la acción misma, la acción significativa, se puede convertir en objeto de ciencia sin perder su carácter de significatividad, gracias a un tipo de objetivación similar a la fijación que se produce en la escritura» (p. 63). Así, la comprensión e interpretación son orientadas al conocimiento práctico para develar las conexiones internas de las acciones típicas que realizan los sujetos, estas acciones expresan las interacciones de la comunidad en las circunstancias de la formación en la modalidad de educación virtual.

Segundo, *la autonomía de la acción* tiene que ver con la intención de la acción, con su carácter social. La intención se devela en la manera como acontecieron las relaciones e interacciones entre docentes y estudiantes; ambos actores desempeñan roles y funciones específicos que, a su vez, generan resultados diversos comprendidos e interpretados a partir de las razones y las motivaciones del docente y las significaciones que se muestran en ellas (García Naranjo, 2020, p. 122).

Por tal razón, se necesita abordar las acciones –delimitadas por su autonomía y su intención en la perspectiva social– que se realizan en los encuentros en línea; para conseguir esto, se requiere conocer las relaciones directas que viven los docentes y los estudiantes, así como interpretar los fundamentos en las reglas que las rigen, esto es, aplicar hermenéutica a las acciones típicas de los participantes; estas acciones son las que resultan pertinentes y significativas para comprender las intenciones que rigen la acción.

Para comprender las acciones significativas es fundamental interpretar las obras escritas, tales como: a) Los documentos institucionales como, por ejemplo, el proyecto educativo de las universidades, los lineamientos de educación virtual, el proyecto educativo de los programas y las guías de actividades; b) Los hallazgos de investigaciones previas presentes en informes y publicaciones que contribuyen al análisis del fenómeno estudiado; y c) Los documentos teóricos, particularmente, con enfoque en la formación de las capacidades humanas en la educación virtual (García Naranjo, 2023, p. 27).

Tercero, *la pertinencia e importancia* son características que funcionan en estrecha relación. Se presentan en la reiterada acción social de los sujetos, ya que están determinadas por el desarrollo de los significados que estos le atribuyen a la acción (importancia), y tales significados se constituyen en la condición para la trascendencia. Ricoeur (2002), lo expresa así: «una acción significativa es una acción cuya *importancia* va más allá de su *pertinencia* a su situación inicial» (p. 180). En ese enfoque, las acciones sociales que ocurren en los EVA son pertinentes, pues en los procesos de educación virtual hay acciones típicas que importan a los sujetos vinculados.

A propósito, Ricoeur (2008) considera que «el significado de un acontecimiento importante excede, sobrepasa, trasciende las condiciones sociales de su producción y puede ser representado nuevamente en nuevos contextos sociales» (p. 68); por eso, enfrentarse a las acciones típicas de la formación en la educación virtual implica comprender e interpretar lo que se ha dicho y se ha hecho desde el momento en que la universidad decide incursionar en esta modalidad para develar la pertinencia y la importancia que la educación virtual tiene a partir de las condiciones sociales y culturales de la actualidad.

Ahora, asumiendo que las acciones humanas son obras que se presentan a lo largo de la existencia, es decir, son históricas y temporales, la interpretación implica el prejuicio del investigador, prejuicio que debe ser examinado, así como su conciencia histórica. A este respecto, Gadamer (citado por Ricoeur, 2002) plantea que

> … no podemos sustraernos al devenir histórico, apartarnos de él, de modo que el pasado sea para nosotros un objeto […] nuestra conciencia está determinada por un devenir histórico real, de tal modo que no tiene la libertad de situarse frente al pasado […] se trata una y otra vez de tomar conciencia de la acción que se ejerce así sobre nosotros, de tal modo que todo pasado cuya experiencia hemos de hacer nos obliga a hacernos cargo totalmente de tal experiencia. (pp. 92-93)

En tanto, la comprensión e interpretación de las acciones humanas parten de aquello conocido –Ricoeur (2002) lo plantea como las razones e ideas que orientan la acción, es decir, «el proceso creador que ha engendrado la obra» (p. 134)– y los signos y símbolos de la sociedad y la cultura que utiliza el lector para desvelar la significación, el sentido y los valores de la obra.

Cuarto, *la acción humana como obra abierta* que, según García Naranjo (2023), es una obra que puede ser leída e interpretada por infinidad de actores y desde múltiples perspectivas; en su carácter de obra abierta, está dispuesta a la interpretación de los significados que se configuran entre los agentes y sus actos; tal como lo presenta Ricoeur (2008) «los actos humanos están esperando igualmente nuevas interpretaciones que decidan su significación. De este modo, todos los acontecimientos y hechos significativos se encuentran abiertos a este tipo de interpretación práctica a través de la *praxis* actual» (pp. 68-69).

En suma, el distanciamiento y acercamiento al fenómeno estudiado y la apropiación y aplicación de la interpretación, se abordan con la trilogía explicar, comprender e interpretar de los documentos y obras escritas, los actos de habla y las acciones humanas, basados en el paradigma del texto de Ricoeur (2002). En dicha trilogía se concibe la explicación como la descripción de la estructura de una obra, es decir, la exposición de «una combinatoria de signos, por lo tanto, como una semiótica» (Ricoeur, 2002, p. 25). En este contexto, describir la estructura significa descubrir y exponer los elementos de esa estructura con las relaciones que tienen, las funciones y roles que desempeñan, y la comprensión consiste en el develamiento de los significados de esos elementos, las relaciones y las funciones; por su parte, los significados se construyen sobre la base de una comprensión del discurso, para lo cual la explicación hace la mediación para alcanzar la comprensión de la obra a través de la traducción de los hechos a signos que traen consigo las obras humanas.

Igualmente, se presenta la fuerte relación entre la comprensión e interpretación, que ocurre, según Ricoeur (2002), porque la interpretación es «el arte de comprender aplicado a tales manifestaciones, a tales testimonios, a tales monumentos, cuyo carácter distintivo es la escritura» (pp. 132-133). Las interpretaciones están fijadas en obras humanas que pueden ser comprendidas, significadas y retomadas de nuevas formas que se articulan con el discurso del texto y dan continuidad al carácter abierto de la obra.

La interpretación de las acciones humanas dentro de la experiencia práctica en la educación virtual viabiliza la apropiación del sentido y del sistema de valores sobre los cuales se ha establecido esta modalidad en la educación superior, pudiendo ser interpretados de otra forma a la comunidad educativa. Para la retroalimentación, esto abre la posibilidad de hacer propuestas, sugerencias y cambios en las prácticas educativas y pedagógicas de la modalidad virtual en la universidad. En resumen, la fenomenología hermenéutica aborda la pregunta del sentido encubierto de las acciones pedagógicas para ampliar las capacidades humanas en educación virtual en las que las que el sujeto participa.

RUTA METODOLÓGICA PARA LA FENOMENOLOGÍA HERMENÉUTICA

Para lograr una ruta metodológica que permita aplicar el enfoque de la fenomenología hermenéutica en la configuración de la pedagogía de la capacidad en educación virtual, se sugiere una perspectiva cualitativa en dos fases: 1) empírica y 2) analítica. Estas fases permiten llegar al significado esencial de los fenómenos educativos y a la importancia que tiene para los sujetos vinculados en ellos (van Manen, 2003).

Fase empírica: el acercamiento empírico consiste en recopilar el material experiencial de las interacciones en los EVA y los sucesos que tienen lugar en los encuentros en línea, las vivencias de los docentes en sus prácticas pedagógicas y del currículo. Se puede contar con variados recursos, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Relación de recursos metodológicos de la fase empírica

Unidades de análisis	Fuentes secundarias	Recursos empíricos	Instrumentos	Tratamiento de análisis
Interacciones en EVA	Documentos institucionales. Estado del arte teórico. Estado del arte investigativo.	Análisis de contenido de la práctica pedagógica (acción humana) en las videoclases.	Registros de la acción humana.	ATLAS.ti, versión 7.5.7. Hojas de cálculo.
Prácticas pedagógicas		Observación participante de las prácticas pedagógicas en EVA. Análisis de contenido.	Matriz de observación participante. Matriz de categorías emergentes.	Matrices de clasificación: momentos de la práctica y categorización de

Unidades de análisis	Fuentes secundarias	Recursos empíricos	Instrumentos	Tratamiento de análisis
			Matriz de corpus documental.	pensamiento crítico. Análisis de contenidos de las guías de actividades. ATLAS.ti, versión 7.5.7. Hojas de cálculo.
Evaluación curricular		Análisis documental. Análisis de contenidos de entrevistas.	Encuesta en línea. Protocolo de entrevistas. Protocolo de grupos focales.	ATLAS.ti, versión 7.5.7. Hojas de cálculo.

Fuente: elaboración propia.

Fase analítica: cuenta métodos como el análisis estructural de contenido de las prácticas pedagógicas (acciones humanas) en las videoclases, el análisis de contenido de las guías de actividades, la observación participante de las prácticas pedagógicas y el análisis documental de los sistemas institucionales y de las fuentes teóricas e investigativas.

Las videoclases y las correspondientes guías de actividades hacen parte de la unidad de muestreo que, según Abela (2002), «son aquellas porciones del universo observado que serán analizadas» (p. 13). En este caso, las unidades de análisis del muestreo se toman de los seminarios formativos en el programa. Por otra parte, el análisis de contenido documental requiere seleccionar los documentos institucionales que entregan información sobre las concepciones, prácticas y políticas institucionales sobre la educación virtual y extraer de ellos los elementos esenciales para el estudio. Es útil reducir, con la organización categorial, el contenido de documentos que exponen los elementos importantes en la educación virtual, porque el manejo categorial facilita su concreción y relacionamiento. Para Abela (2002) «el análisis documental se hace principalmente por clasificación e indexación temática» (p. 9).

En el análisis de contenido de las videoclases (interacciones sincrónicas) se pueden interpretar los acontecimientos presentes en los diálogos entre el docente con los estudiantes y entre los estudiantes con sus compañeros. Para ello se tiene en cuenta que las acciones fijadas en las imágenes móviles permiten modificar las dimensiones de tiempo y espacio en la observación, dado que puede ser vista, para el análisis, en momentos distintos al que ocurrieron.

Las grabaciones de las videoclases también se someten al tratamiento de categorización a partir de las preguntas sobre cómo y cuándo ocurre el fenómeno (acción pedagógica) en el cual se develan hilos de significado sobre las capacidades humanas y cuáles son esas capacidades. Algunos segmentos de las videoclases se pueden transcribir para conformar el corpus denominado *unidades de registro.* Las unidades de registro se constituyen en material

empírico que soporta criterios clave para la validez de los resultados del estudio, y también permiten mantener el vínculo entre la teoría, el conocimiento del investigador y la experiencia vivida en la educación virtual.

En relación con los aspectos éticos, los participantes deben diligenciar un consentimiento informado, a través del cual conocen los objetivos de los estudios, las condiciones de la libre participación, la confidencialidad de la información y el anonimato de los participantes. Al respecto, la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia dicta disposiciones en materia de estudios con personas, en procura de que la aplicación de instrumentos y procedimientos se cataloguen como de riesgo mínimo, lo que significa que los participantes tengan probabilidad baja de sufrir algún daño como consecuencia inmediata o tardía del estudio.

A partir de las dos fases, en los procesos investigativos se puede abordar la huella de las acciones del ser en el mundo en que se encuentran plasmados en los documentos y las acciones que suceden en un tiempo y circunstancia específica. Al respecto de los documentos, se devela la filosofía institucional, las perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas en las cuales se sustentan los programas y los aspectos que se valoran en la modalidad virtual. En relación con las acciones, se interpretan las intencionalidades de las prácticas pedagógicas, las interacciones en los EVA y la gestión curricular en los programas virtuales.

CONSTRUCCIÓN DE LOS RECURSOS METODOLÓGICOS

La construcción de recursos metodológicos para configurar la pedagogía de las capacidades humanas en educación virtual implica transitar entre el currículo, las prácticas pedagógicas y las interacciones en los EVA. Para ello, en coherencia con el enfoque fenomenológico hermenéutico, se proponen recursos metodológicos empíricos y analíticos con el fin de tejer el movimiento entre la explicación, la comprensión y la interpretación en búsqueda de las significaciones y las intenciones de los textos y las acciones humanas en la educación virtual.

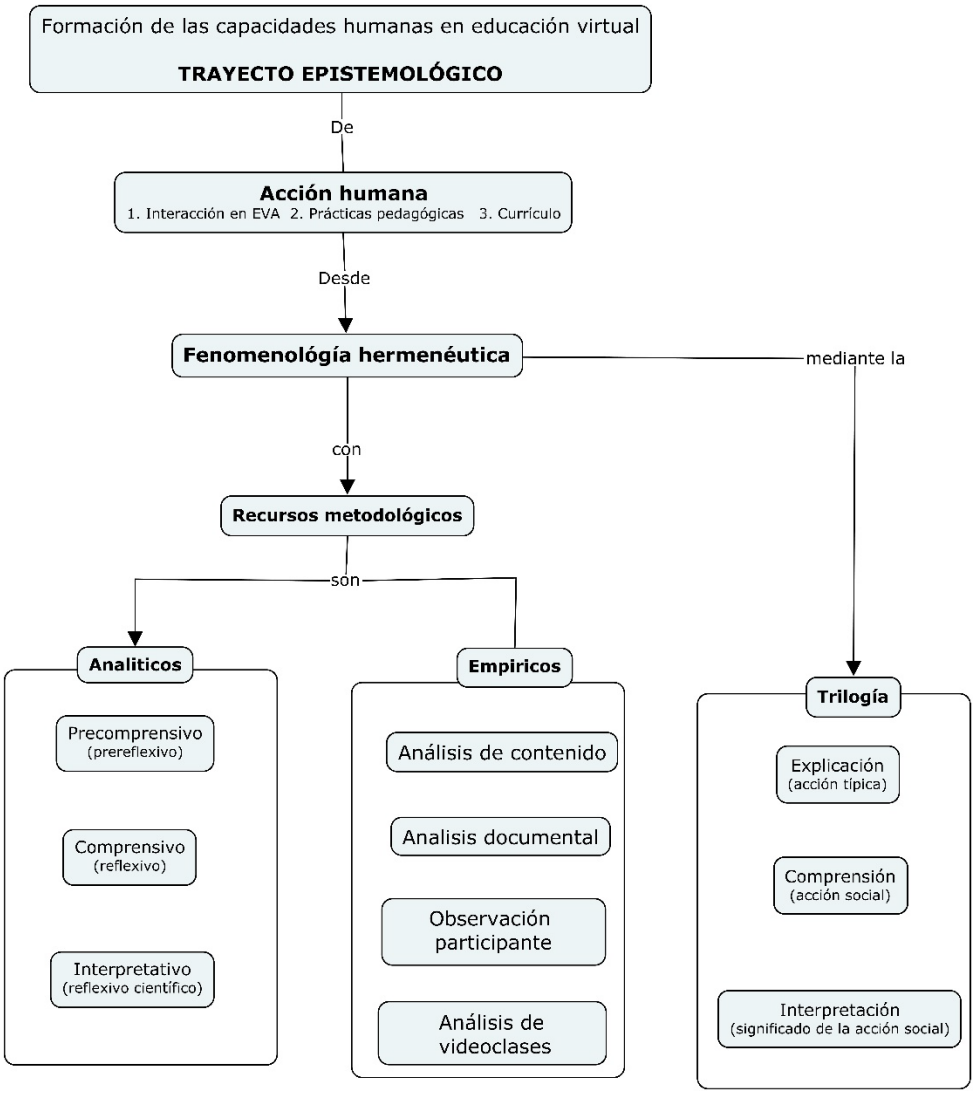
El punto de partida es *el mundo de la vida*, las experiencias de los sujetos, en otras palabras, los actos vividos intencionados y motivados por sus intereses y sentimientos, de ahí que los recursos metodológicos se orientan, por un lado, a justificar cómo ocurren los hechos, y por otro, a las *intencionalidades* de la acción mediante la pregunta de *¿por qué?*, pues, de acuerdo con Ricoeur (2008), «en el nuevo campo de la teoría de la acción, se reconoce plenamente el carácter intencional de una acción cuando se encuentra [una] respuesta a la pregunta ¿por qué?» (p. 73).

Se propone, además, un trayecto epistemológico que conlleva un vaivén en la perspectiva hermenéutica de Ricoeur (2002) en la trilogía explicar, comprender e interpretar, así como en la perspectiva de la fenomenología de la práctica de van Manen (2016). Para el autor, la descripción fenomenológica se lleva a cabo en tres momentos: pre-comprensivo, comprensivo e interpretativo.

La fenomenología de la práctica ofrece la posibilidad para abordar las prácticas pedagógicas y dar apertura al significado vivido a partir de las fuentes originarias que acontecen en la vida diaria. Para van Manen (2016) «cuando entendemos algo, lo entendemos de manera práctica» (p. 17); por ello, la educación virtual se puede abordar en su conjunto a partir de las prácticas institucionales como el currículo, los encuentros en línea, las acciones pedagógicas y los documentos institucionales, para lo cual resulta conveniente el estudio de casos. De acuerdo con Gustafsson (2024), la investigación a través de estudios de casos aporta de manera precisa para indagar un fenómeno en un contexto en su cotidianidad, dado que permite analizar detalladamente un caso específico en un tiempo-espacio y contexto definidos para lograr una comprensión profunda, porque favorece el tratamiento de los aspectos ontológicos, epistemológicos y metodológicos de la realidad estudiada.

En la Figura 1 se representa el trayecto epistemológico que puede orientar nuevos aportes a la pedagogía de las capacidades humanas en educación virtual a partir de la fenomenología hermenéutica.

Figura 1. Trayecto epistemológico



Fuente: elaboración propia.

En los recursos metodológicos analíticos se tiene, en primer lugar, el *momento pre-comprensivo*, que lleva a descubrir cómo se viven las situaciones de la formación de las capacidades humanas, y permite, inicialmente, acercarse a ella a través de los sentidos, con una actitud pre-reflexiva (van Manen, 2016). Es decir, el fenómeno se presenta tal como ocurre, libre de aspectos teóricos, lo que permite responder cómo sucede y qué ocurre en las acciones pedagógicas que, para Ricoeur (2002), son el distanciamiento, la explicación y la objetivación. Para el caso de la fenomenología de la práctica, se trata del análisis pre-reflexivo que busca la explicación y la contextualización de la experiencia de acuerdo con las acciones típicas y los documentos institucionales. Las acciones típicas son los encuentros en línea, acontecen en un espacio mediado por plataformas o recursos tecnológicos para la videoclase y en un tiempo limitado, simultáneo, sincrónico determinado por los lineamientos pedagógicos plasmados en los documentos institucionales.

En segundo lugar, está el *momento comprensivo*, que aborda la intencionalidad de la formación. Tal momento implica, teóricamente, partir del saber práctico para hacer claridad sobre las prácticas pedagógicas como una acción humana y sustentar la comprensión de estas bajo las nuevas formas de interacción. Al respecto, Barragán Giraldo (2013) manifiesta que las acciones humanas parten de lo práctico, se ubican en el mundo sensible y estos elementos prácticos tienen complementariedad con la teoría; así mismo, enuncia que cada actuación tiene un fin y unos medios sobre los que la persona delibera y conduce su acción.

Así, las acciones típicas y el mundo de la acción en los EVA son foco de observación sensible. Cada acción es observada como un acontecimiento, al igual que las interacciones durante las videoclases, junto con sus límites, tanto temporales como mediacionales. Por lo anterior, las prácticas pedagógicas se estructuran con las acciones humanas, se desarrollan en contexto sociales, lo cual indica que pueden ser observadas, explicadas, comprendidas e interpretadas por cualquier persona. Para el caso de la fenomenología de la práctica se trata del análisis *reflexivo* que busca la comprensión a partir de las relaciones, las interacciones, las reglas formativas (institucionales, científicas, metodológicas) y las intenciones que las orientan.

Finalmente, se encuentra el *momento interpretativo*, el cual manifiesta las capacidades humanas en la educación virtual; este momento permite develar los fines y los valores educativos, también las capacidades humanas que se forman en educación virtual en la significación de las intenciones de las prácticas pedagógicas y en las interacciones; por eso, la interpretación emerge a partir de la acción humana leída en su contexto, de las rutas, los resultados, las intenciones de las acciones; también, se tienen en cuenta las normas naturales en las interacciones, las reglas institucionales, y se valida y justifica con la apropiación en el contexto educativo de cada época.

De acuerdo con lo anterior, hay una convergencia de la explicación, comprensión e interpretación de las acciones e intenciones implícitas o explícitas en las prácticas pedagógicas, interacciones y documentos. Para el caso de la fenomenología de la práctica, se trata del análisis *reflexivo científico* que busca develar los fines y valores educativos enfocados en las capacidades humanas: su apropiación, aplicabilidad y validez que acerquen a la configuración de la pedagogía de las capacidades humanas en la educación virtual.

ANÁLISIS ESTRUCTURAL DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA

Los recursos metodológicos empíricos ya conocidos, como, por ejemplo, el análisis de contenido, el análisis documental, la observación participante, entre otros, son procedimientos que aportan al análisis estructural de la acción pedagógica. En lógica deductiva, se pueden explicar las estructuras y los significados asociados a la acción humana (acción pedagógica), articulados entre la fundamentación epistemológica de la hermenéutica de la acción, de Ricoeur (2008), con las teorías de acción humana planteadas por González Lagier (2013) y la semántica estructural de Greimas (1987). Esta articulación puede aportar como un método explicativo para la educación virtual desde la semántica estructural, estableciendo bases firmes para comprender los significados[2] de la formación de capacidades humanas.

Desde la perspectiva ricoeuriana, la interpretación de la acción permite focalizar la explicación, comprensión e interpretación en aquellas acciones típicas significativas que ocurren en la educación virtual y que están constituidas por *acontecimientos*; estas son acciones autónomas, es decir, están dotadas de una intención que se exterioriza en los diálogos pedagógicos. Los acontecimientos ocurren en un tiempo y espacio específicos, emplean un lenguaje, transmiten un mensaje, tienen un autor y una referencia; además, están constituidas por el grupo de secuencias observables, intencionadas y determinadas por ciertas reglas. Según González Lagier (2013), estas producen un cambio en el mundo que se deriva de reglas naturales e institucionales, tienen un contexto casual, un entorno y una intención que se muestra en los actos humanos.

En consecuencia, la explicación parte de percibir acciones: ver, escuchar y leer las videoclases para desdoblar los acontecimientos en significados y tejer hilos que den cuenta de la comprensión e interpretación; al respecto, para Greimas (1987), «la manifestación de la significación en el discurso puede operar en dos planos a la vez: presentando contenidos y tejiendo redes de relaciones entre términos heterogéneos y ello independientemente del tipo de manifestación de esas relaciones» (p. 57).

Los procedimientos del análisis estructural del contenido que se llevan a cabo para explicar las acciones pedagógicas (diálogos y hechos), se fundamentan en los microuniversos semánticos de Greimas: el primero es inmanente y el segundo es manifestado. Para el autor, la inmanencia se refiere a «una combinatoria de sememas[3]; por su modo de apariencia, constituye el mundo de las cualidades» (Greimas, 1987, p. 193). Por ello, primero se analizan los mensajes pedagógicos con el fin de dar cuenta del espacio tiempo, la secuencia de los sucesos, las

[2] «El mundo humano parece definirse esencialmente como el mundo de la significación. El mundo solamente puede ser llamado 'humano' en la medida que significa alguna cosa. Es, por consiguiente, en la investigación referente a la significación donde las ciencias humanas pueden hallar su denominador común» (Greimas, 1987, p. 4).

[3] En el campo de la significación manifestada, Greimas (1987) hace referencia a la tipología de los mensajes. Considera el efecto de sentido de un sema contextual (unidad estructural que genera cambio de sentido) combinado con un sema invariante (unidad mínima de significación), es decir que las estructuras de los discursos «pueden cambiar de sentido cuando se combinan las unidades mínimas de significación con las unidades de contexto». «…el universo manifestado está, a su vez, sometido a un modelo, que organiza el funcionamiento combinando los sememas en mensajes: por consiguiente, es necesario postular una sintaxis inmanente para dar cuenta, gracias a una combinatoria muy simple, de una tipología de mensajes» (p. 193).

omisiones y simultaneidades que permitan indagar qué y cómo ocurren las interacciones en los encuentros en línea y en las prácticas pedagógicas en la educación virtual. El segundo microuniverso propuesto por Greimas se refiere a «la manifestación de la significación», la cual se relaciona con los modelos de interpretación y da cuenta de las reglas, fines, emociones y valores con los que se estructuran los discursos; así, develan los hilos de significado de las acciones pedagógicas.

La semántica estructural que aquí se muestra permite captar y describir relaciones entre los códigos elegidos con libertad y que constituyen la semántica explícita en el plano de las interacciones (diálogos) en EVA en los que suceden actos de habla de carácter pedagógico; dicho de otra manera, es la semántica estructural de la acción pedagógica. Para ello fue indispensable: 1) determinar las posiciones teóricas que ayudan a fundamentar la formación con el enfoque de las capacidades humanas de la educación virtual; 2) hacer precisión sobre la selección de los datos y visualizar hechos relevantes en las acciones típicas significativas relacionadas con justicia social, capacidades humanas, dignidad humana, educación liberal y educación virtual; y 3) realizar análisis de los datos empíricos para dar cuenta de qué ocurre, cuándo ocurre y cómo ocurre en los procesos pedagógicos de la virtualidad; lo anterior, con el fin de plantear aportes teórico-prácticos para una pedagogía de las capacidades humanas en educación virtual en la universidad.

CONCLUSIONES

Se puede concluir que la fenomenología hermenéutica constituye un enfoque epistemológico que entrega los fundamentos para soportar el método que permita estudiar las capacidades humanas en la educación virtual, lo que incluye: la explicación de los hechos, la comprensión de los significados que le atribuyen los actores educativos (estudiantes y docentes) y las nuevas interpretaciones en las que juega papel fundamental la lectura del contexto y el uso crítico de la teoría. Para el caso, las interpretaciones están determinadas por los fines educativos que tributan a la formación humana desde el enfoque de las capacidades.

La construcción de la trayectoria epistemológica del método tiene relación directa con la naturaleza del fenómeno que se estudia y la postura del investigador. Esto favorece la relación sujeto-objeto-sujeto y deriva actos de creación en actitud y escritura fenomenológica sobre la práctica educativa en la que afloran los sentidos y significados de los sujetos involucrados a partir de sus experiencias, intereses y conocimientos, los cuales son fuentes para la interpretación.

La interpretación es la etapa en la que el investigador logra comprenderse ante la obra. Consiste en un proceso de hacer conjeturas interpretativas, apropiarse de lo ajeno que se devela en los documentos y obras escritas, los actos de habla y las acciones humanas. Siguiendo a Ricoeur (2008), «Apropiarse es conseguir que lo que era ajeno se haga propio» (p. 53); aquello sobre lo cual se da la apropiación está constituido por la acción significativa típica que realizan los docentes en la educación virtual en la universidad como acciones intencionadas que influyen en otros agentes.

En el proceso de apropiación se establece la pertinencia del fenómeno estudiado, para este caso, la modalidad de la educación virtual como alternativa para configurar una pedagogía de las capacidades humanas que reduzca algunas problemáticas estructurales de la educación. Ello emerge de la importancia que se configura entre los sujetos, quienes dotan de significado y trascendencia social esta modalidad de educación. La concepción epistemológica obedece al carácter de la acción como una obra abierta a múltiples significaciones para lo cual es necesaria la construcción de recursos metodológicos pertinentes al carácter social del fenómeno estudiado.

La complementariedad de los recursos metodológicos empíricos y analíticos representan una oportunidad para que los investigadores construyan un trayecto particular para enfrentar situaciones sociales y humanas que deriven conocimiento científico a partir de la rigurosidad que exige la trilogía explicar, comprender e interpretar la experiencia vivida. Esto implica trascender las metodologías y técnicas convencionales para posibilitar la creación de un camino que permita entender el enfoque de la fenomenología hermenéutica en el estudio de las capacidades humanas en la educación virtual.

Develar la profundidad de la estructura de la acción pedagógica en la educación virtual desde la explicación hace posible acercarse a los hechos educativos tal y como se presentan, libres de presupuestos teóricos, así como reconocer y estructurar la importancia y pertinencia que tienen estos hechos para los actores, es decir, develar su significado e interpretar estos hechos como obras humanas plasmadas en la acción y en los textos.

En el trayecto investigativo con enfoque fenomenológico hermenéutico, según García Naranjo (2023), los aportes a la pedagogía de la capacidad humana están dados por la mirada compleja al contexto de la educación virtual en el territorio, el enfoque pedagógico respecto al ideal de hombre en la sociedad actual, en instituciones comprometidas con la ampliación de las capacidades humanas, para lo cual es indispensable fundamentar los fines educativos en la justicia social y la dignidad humana.

Finalmente, la pedagogía de las capacidades humanas implica un llamado a la reflexión sobre los valores y lineamientos educativos que conllevan a que los actores del acto formativo miren críticamente el sentido deshumanizante con el cual se integra la tecnología en los tiempos actuales, para, desde ahí, replantear sus fines hacia la conciencia frente a las crisis actuales, como son la inequidad, la exclusión, la desigualdad, las brechas urbano-rurales, el deterioro ambiental, entre otros.

CONFLICTOS DE INTERÉS

La autora declara que no presenta conflictos de interés financiero, profesional o personal.

REFERENCIAS

Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2019/02/Las-t%C3%A9cnicas-de-an%C3%A1lisis-de-contenido-una-revisi%C3%B3n-actualizada.pdf

Asdlori, A. (2023). The Importance of Humanistic Approach in Human Resource Management Education. *Indo-MathEdu Intellectuals Journal*, *4*(2), 397-419. https://doi.org/10.54373/imeij.v4i2.218

Balachandran, A., y Mahalakshmi, T. (2023). E-Learning. *International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology (IJARSCT)*, *3*(1), 132-137. https://doi.org/10.48175/ijarsct-12924

Barragán Giraldo, D. F. (2013). *Cibercultura y prácticas de los profesores. Entre hermenéutica y educación*. Universidad de La Salle. https://doi.org/10.19052/978-958-8572-88-8

Bruhn-Zass, E. (2023). Virtual Internationalization as a Concept for Campus-Based and Online and Distance Higher Education. En O. Zawacki-Richter, e I. Jung (Eds.), *Handbook of Open, Distance and Digital Education* (pp. 371-387). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6_23

Chan, N. N., Walker, C., y Gleaves, A. (2015). An exploration of students' lived experiences of using smartphones in diverse learning contexts using a hermeneutic phenomenological approach. *Computers & Education*, *82*, 96-106. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.001

Chernyak, N. A. (2023). The problem of "the life world" as the starting ground of scientific knowledge in the concept of E. Husserl. *Herald of Omsk University*, *29*(2), 66-73. https://doi.org/10.24147/1812-3996.2024.29(2).66-73

Decreto 1330 de 2019. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación. (2019, 25 de julio). Presidencia de la República de Colombia. D.O. No. 51.025. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/compilacion/docs/decreto_1330_2019.htm

Li, F. (2017). The economics of distance education. En G. Johnes, J. Johnes, T. Agasisti, y L. López Torres (Eds.), *Handbook of Contemporary Education Economics* (pp. 381-397). Edward Elgar Publishing Ltd. https://doi.org/10.4337/9781785369070.00022

Gadamer, H.-G. (1998). *Verdad y Metodo II*. Ediciones Sígueme. https://sonocreatica.org/wp-content/uploads/2021/02/Gadamer-Verdad-y-Metodo-II.pdf

García Naranjo, M. L. (2020). Una mirada alternativa a la educación virtual desde la fenomenología hermeneutica. En *Lo intercultural como problema social/educativo en America Latina* (pp. 117-129). Editorial Corporación Universitaria del Meta. https://doi.org/10.52043/PHRM6408

García Naranjo, M. L. (2023). *La formación en capacidades humanas en educación virtual*. Fondo Editorial Universidad de Manizales. https://doi.org/10.30554/978-958-5468-52-8

González Lagier, F. (2013). *Las paradojas de la acción. Una introducción a la teoría de la acción humana desde el punto de vista del Derecho y de la filosofía* (2.ª ed.). Marcial Pons, Ediciones Jurídicas y Sociales. https://doi.org/10.2307/jj.2321969

Greimas, A. J. (1987). *Semántica estructural. Investigación metodológica*. Gredos.

Grenfell, J. (2013). Immersive interfaces for art education teaching and learning in virtual and real world learning environments. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *93*, 1198-1211. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.016

Gustafsson, J. (2024). Case Studies. En P. Brough (Ed.), *Advanced Research Methods for Applied Psychology. Design, Analysis and Reporting* (2.ª ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003362715

Habsy, B. A., Afkar, D., Nejwa, N. N., y Nurkumalasari, P. (2023). Peranan Teori Belajar Humanistik untuk Meningkatkan Efektifitas Pembelajaran [The Role of Humanistic Learning Theory in Enhancing the Effectiveness of Learning]. *TSAQOFAH: Jurnal Penelitian Guru Indonesia*, *4*(1), 66-78. https://doi.org/10.58578/tsaqofah.v4i1.2130

Hernández Sampieri, R., Fernandez Collado, C., y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Khatib, M., Sarem, S. N., y Hamidi, H. (2013). Humanistic Education: Concerns, Implications and Applications. *Journal of Language Teaching and Research*, *4*(1), 45-51. https://doi.org/10.4304/jltr.4.1.45-51

Korostenskiene, J. (2022). Toward The Humanistic Paradigm In Education: A Case Study. *Journal of Education, Society & Multiculturalism*, *3*(2), 215-235. https://doi.org/10.2478/jesm-2022-0028

Loureiro, A., Messias, I., y Rocha, D. (2023). e-Campus: concept and design of a virtual campus to support Distance Learning in a Polytechnic Institute. En *2023 International Symposium on Computers in Education (SIIE)*. https://doi.org/10.1109/siie59826.2023.10423702

Mashegov, N., Mashegov, P., Gorshkova, A., Ozerova, N., y Zaitsev, A. (2023). Economics of Virtual Education: Assessment of the Level of Competition and Market Entry Strategy. *Journal of Modern Competition*, *17*(4), 90-102. https://doi.org/10.37791/2687-0657-2023-17-4-90-102

Pedersen, K., y Musaeus, P. (2023). A phenomenological approach to virtual reality in psychiatry education. *Frontiers in Virtual Reality*, *4*, artículo 1259263. https://doi.org/10.3389/frvir.2023.1259263

Resolución 8430 de 1993. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. (1993, 4 de octubre). Ministerio de Salud. https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/lists/bibliotecadigital/ride/de/dij/resolucion-8430-de-1993.pdf

Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (2008). *Hermeneútica y Acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Prometeo Libros.

Samrat, B. (2015). Humanistic Education in Teaching and Learning. *Sai Om Journal of Arts & Education*, *2*(6), 9-12. https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=cba98b0482b1aa40db175d822babccf1b3ea1256

Sandoval Casilimas, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de Educación Superior. https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf

Semetsky, I. (2019). Visual Semiotics and Real Events. Exploring the Bricolage of Images. *Video Journal of Education and Pedagogy*, 1-21. https://doi.org/10.1163/23644583-00401006

Svyrydenko, D., y Kyvliuk, V. (2020). Virtual university: education as a lifestyle. *Educational Discourse: a collection of scientific papers*, *28*(11), 38-50. https://doi.org/10.33930/ED.2019.5007.28(11)-3

Treve, M. (2021). Study of Humanistic Education: Concerns, Implications, and Applications. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, *12*(11), 6303-6310. https://turcomat.org/index.php/turkbilmat/article/view/7005/5720

van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogia de la acción y la sensibilidad*. Ideas Books.

van Manen, M. (2016). *Fenomenologia de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Universidad del Cauca.

Venkatesan, M. (2021). Engagement and Efficiency of Remote Higher Education: An Economics Perspective. En *Handbook of Research on Remote Work and Worker Well-Being in the Post-COVID-19 Era* (pp. 67-80). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-6754-8.CH005