

Construcción de teoría fundamentada entre dos universidades: desarrollo de categorías vinculantes para el abordaje del rol de las bibliotecas en la vida estudiantil

ALFREDO CRUZ VÁZQUEZ,¹ SERGIO OMAR SALAZAR-ROBLES,¹
MARTHA GABRIELA SOLANO-AGUILAR,¹ ALMA BEATRIZ
RIVERA-AGUILERA,² MARÍA CONCEPCIÓN HERRERA SOLÍS,²
SALVADOR* CARRILLO MORENO²

¹ ITESO, *Universidad Jesuita de Guadalajara*
² *Universidad Iberoamericana, Ciudad de México*

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es describir una estrategia que se empleó para conjuntar el análisis de distintos grupos de investigación dentro de dos instituciones privadas, en el marco de una investigación conjunta basada en la teoría fundamentada (TF), acerca del complejo papel que juegan las bibliotecas dentro de la vida diaria en las universidades. Específicamente al abordar la vida estudiantil, se buscó ampliar las investigaciones que intentan comprender a los usuarios en términos exclusivos de sus interacciones con los acervos y servicios. La presente investigación incorporó TF para profundizar en los procesos que acompañan el aprendizaje de los estudiantes, en el que existen una gran diversidad de operaciones que realizan dentro de estos contextos, mismas que merecen una atención especial por parte de

* Este trabajo no hubiera podido ser realizado sin la participación de Salvador Carrillo Moreno. Q.D.G.

las unidades de investigación bibliotecarias. En este sentido, la TF representa una alternativa metodológica cualitativa de investigación muy valiosa, basada en la codificación de datos observables desde una perspectiva constructivista como la propone Charmaz (2008), en la que se busca la construcción de teoría emergente desde el contexto en el que se desempeñan las bibliotecas. A partir del contraste entre las técnicas y resultados de análisis sobre TF empleadas en dos distintas universidades, se buscó lograr una codificación conjunta de los datos cualitativos procedentes de ambas instituciones, que pudiera guiar los trabajos colaborativos entre ambos grupos de investigación.

En este avance, se presentan los principios teóricos y la consecuente ruta metodológica desde los que se ha elaborado, a partir del análisis de datos cualitativos, el constructo: *categorías vinculantes*, que fue utilizado para combinar la producción colaborativa diferenciada sobre TF, en dos instituciones privadas del Sistema Universitario Jesuita de México (SUJ): en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México y en ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara (Ibero e ITESO). La TF permitió identificar dimensiones de análisis entre la biblioteca y la formación universitaria que antes no habían sido consideradas en ambas universidades, y es a partir de estos elementos y de la construcción de un marco colaborativo de análisis que se deriva un marco vinculante de trabajo teóricamente fundamentado. El planteamiento de esta construcción conceptual conjunta supone retos frente a la investigación colectiva e interinstitucional y también frente a la elaboración de criterios para la conformación de muestras en TF. Al conocer y analizar información cualitativa a partir de las narraciones de diferentes alumnos sobre su formación en general, su paso por la universidad y entresacar de estos relatos los temas relacionados con la biblioteca, se propuso tener más elementos para definir estrategias efectivas y pertinentes para fortalecer el papel de la biblioteca en el desarrollo de una cultura de información crítica y articulada, con la formación en las diferentes disciplinas y contextos universitarios.

Los resultados de la fase cualitativa enmarcados en la ruta propuesta por la TF, fueron posteriormente aprovechados para

el diseño de instrumentos de recolección de información en una segunda fase cuantitativa, cuyos resultados se difundirán en posteriores publicaciones.

COOPERACIÓN PARA EL ESTUDIO DE LA VIDA UNIVERSITARIA

El encargo dentro de las labores de enseñanza en las bibliotecas universitarias tradicionalmente se ha enfocado en el desarrollo de ciertas habilidades de información o en facilitar el acceso a recursos impresos y digitales. Aunque por lo general se perciben como labores importantes, en muchas ocasiones las propias iniciativas que se generan desde las bibliotecas circunscriben la relación con los procesos de aprendizaje en términos poco claros y frecuentemente accesorios a las asignaturas y a la promoción de recursos. Aunado a esto, la producción de información desde las bibliotecas reporta datos de uso y satisfacción de los usuarios que, aunque proporciona información de gran valor para la toma de decisiones, corren el riesgo de desligarse de un contexto de interpretación adecuado a la diversidad de procesos y estilos de aprendizaje que tienen lugar en la universidad.

Desde enero de 2018, se formalizó la colaboración entre dos distintos grupos de investigación de la Biblioteca Francisco Xavier Clavigero S.J. (BFXC) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, y de la Biblioteca Dr. Jorge Villalobos Padilla S.J. (BJVP), del ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, para el desarrollo del proyecto “El rol de la biblioteca en la formación universitaria: la voz de los estudiantes universitarios de diversas procedencias”. Ambas bibliotecas mantienen escenarios de cooperación previos, como la compra consorciada de recursos de información a partir de análisis de uso y aprovechamiento de dichos recursos por parte de alumnos y profesores, o de un repositorio común. A través de elementos de información y experiencias de ambas bibliotecas, se coordinaron decisiones, como compras de recursos en el contexto de las asociaciones en las que participan, como en la Asociación de Universidades Jesuitas de América Latina (Ausjal). El

presente proyecto abrió una línea de investigación que se conformó desde los intereses conjuntos de investigación y de los cambios y transformaciones experimentados en ambas instituciones, que no cuentan con programas académicos asociados.

Desde cada Biblioteca, se configuraron células de trabajo, para atender el proyecto conformadas por tres miembros de cada institución, con experiencia previa en investigación dentro de la biblioteca correspondiente. Los primeros acercamientos entre ambas unidades requirieron el reconocimiento entre distintas formaciones conceptuales. Aunque ambas unidades de investigación no son ajenas a los campos de la información, se requirió de un acercamiento conceptual previo al diseño del proyecto de investigación para reconocer y dialogar sobre los enfoques desde los que partía cada grupo.

Desde 2008 la BFXC contaba con una trayectoria en estudios de la información y experiencia en el desarrollo de investigación cualitativa en bibliotecas y en estudios bibliotecológicos, con un interés en particular por comprender desde las voces de sus usuarios, las valoraciones sobre el uso de servicios y recursos de información y del papel que juegan dentro de procesos educativos. Se tenían 10 años de trabajo de investigación con la línea, Biblioteca, Universidad y Cultura Digital, con proyectos sobre el material didáctico digital en educación superior, en investigación fundamentada con profesores y su uso de las bibliotecas universitarias en la promoción del aprendizaje.

Por su parte la BJVP desde 2012 adquirió el encargo institucional para el desarrollo de un marco de Cultura de Información,¹ que permitiera establecer una línea de conocimiento transversal a toda la universidad y que tuvo un impacto directo en la implementación de servicios, la formación de alumnos y profesores, la contratación de recursos, el desarrollo de colecciones y el diseño

1 Entendido como un marco de conocimiento donde, desde su dimensión sociocultural, coexisten prácticas de información académicas dentro de las universidades que tienen que ser analizadas y comprendidas más allá de los espacios tradicionales de las bibliotecas.

de programas oficiales de estudio, además de la integración de una planta académica de personal con distintas formaciones: acerca del trabajo en bibliotecas, estudios sobre la información y la comunicación. La configuración de un esfuerzo de estas características implicó una incidencia de la biblioteca en distintos ámbitos de la universidad desde una perspectiva interdisciplinaria.

Se pusieron a discusión las aproximaciones teóricas de ambos grupos. Desde la BFXC se partía de los estudios sobre cultura digital, bibliotecas, estudios cuantitativos, los marcos educativos, y la recuperación de prácticas educativas desde la investigación cualitativa y la TF. En la BJVP se reconoció una articulación desde distintas visiones de corte culturalista, que se agruparon en un sentido interdisciplinario, reconociendo particularmente la herencia desde los estudios socioculturales y los estudios de la comunicación (Fuentes-Navarro 1998), estudios sobre la información sobre prácticas (Savolainen 2007) o fundamentado en evidencias (Eldredge 2012).

Desde ambas visiones, se acordó como amalgama de interés, una visión constructivista. Era importante priorizar la posibilidad de capturar los sentidos que otorgan los estudiantes a sus prácticas en la vida estudiantil; las valoraciones con las que establecen sus esfuerzos académicos; las características transversales de la vida universitaria de los estudiantes, y sus relaciones poco establecidas con los escenarios formales y no formales que tienen las bibliotecas.

La perspectiva teórico-metodológica de la TF fue originalmente propuesta por Glaser y Strauss (2009), sin embargo, para ambos grupos de investigación, el punto de partida común desde una postura constructivista retoma la propuesta de Charmaz (2014), quien recupera las bases teóricas de dicho método a partir de esta perspectiva y elabora cuestionamientos útiles para el estudio cualitativo de los fenómenos sociales. Esta aproximación “explícitamente asume que cualquier representación teórica ofrece un retrato *interpretativo* del mundo estudiado y no una fotografía exacta de él” (Charmaz 2014, 10), basada en la construcción de sentido a partir de que “los participantes en la investigación,

las perspectivas experienciales y las teorías fundamentadas realizadas por los investigadores son construcciones de la realidad” (Charmaz 2014, 10).

Para las unidades de investigación de ambas bibliotecas, esta propuesta requirió esencialmente un abordaje epistemológico conjunto:

- El trabajo colaborativo, de carácter constante, que se construye en la medida en que se desarrolla la investigación.
- El reconocimiento de una lógica de trabajo comparativa entre los equipos de investigación a partir de las distintas formaciones de los investigadores.
- La conceptualización de la diversidad como una condición indispensable para orientar las investigaciones que aborden la vida cotidiana de los estudiantes.
- La identificación de categorías y relaciones, a partir del análisis fino de los relatos no necesariamente originados desde la biblioteca, pero sí recuperados y contextualizados por la investigación.
- Asumir una postura para transitar del muestreo inicial (como punto de partida), al muestreo teórico (como punto de saturación).
- Constante escritura reflexiva en diálogo con la narrativa, el pensamiento de los investigadores y la literatura pertinente.

El trabajo metodológico involucra varios pasos que no son excluyentes entre ellos, sino que pueden trabajarse en paralelo y que se basan en el trabajo de codificación, un proceso que “aporta los procedimientos esenciales para lograr pasar del análisis a la conceptualización y de la conceptualización a la integración del texto de la teoría” (Monge Acuña 2015, 79).

En esta investigación se consideraron los siguientes momentos del trabajo:

- Construcción de una muestra inicial en ambas instituciones.
- La codificación inicial abierta de acciones y procesos relacionados desde el inicio del acopio de datos.

Construcción de teoría fundamentada entre dos universidades...

- La agrupación y diagramación de la codificación en familias, y su conceptualización a fin de que lleguen a ser categorías explicativas y de identificación de relaciones entre códigos, con lo cual se inicia el proceso de codificación teórica.
- Codificación enfocada usando las familias y enriqueciéndolas al mismo tiempo con mayores datos y relaciones a nivel de familias.
- Construcción de un modelo explicativo del objeto de estudio y elaboración de reportes.

La TF representó un punto en común para agrupar los rasgos mencionados como intereses de investigación, a partir de prácticas fundamentadas en evidencias, a la vez que ocurría una suspensión teórica de los conceptos acuñados previamente por la BFXC y la BJVP, permitiendo que el carácter contrastante de ambos espacios otorgara pistas para la configuración de categorías originadas desde ambas instituciones. Estos ítems, establecieron un punto de partida para agrupar categorías de análisis que pudieran vincular las explicaciones encontradas en las dos instituciones sobre los roles que juegan las bibliotecas en los complejos procesos de aprendizaje que experimentan estudiantes universitarios diversos.

DIVERSIDAD, MUESTREO Y LÓGICA COMPARATIVA

El primer reto para los esfuerzos de investigación desde ambas unidades lo representó el posicionamiento ante la diversidad y las consecuencias que ésta tendría en el muestreo de la investigación, a partir de una perspectiva constructivista desde la TF, formada desde las voces de los estudiantes. Teniendo en cuenta que los esfuerzos por incursionar en la vida cotidiana universitaria, narrada por los estudiantes, debía de partir del reconocimiento de las distintas formas en que los estudiantes experimentan sus aprendizajes en contextos de diversidad, lo cual presentaba un reto de indagación.

La mirada sobre la diversidad implicó el reconocimiento de un punto de partida común desde la práctica bibliotecaria, que fuese pertinente al desarrollo emergente de categorías y que permitiera la incorporación de hallazgos desde la construcción de evidencias. Comprender la diversidad y la posibilidad de la construcción comparativa entre ambas instituciones, desde la TF, requirió de criterios desarrollados entre ambas unidades para establecer escenarios en los que se pudiera construir gradualmente, colaborativamente, enfatizando el rigor para la construcción de categorías desarrolladas desde la investigación, en constante contraste con la literatura. El desarrollo de interpretaciones tentativas sobre el estudio de la vida estudiantil comenzó con la recuperación de datos obtenidos en tres entrevistas piloto individuales y una colectiva replicada en ambas universidades. En este caso se establecieron categorías a partir de criterios iniciales basados en la experiencia de los investigadores, que se fueron ampliando en la medida en que se iban incorporando datos provenientes de los pilotajes iniciales, que en su conjunto proveyeron un punto de partida para establecer criterios y aclarar formas de acceso a los datos.

La diversidad y su conceptualización se construye a partir de la diferenciación de las dimensiones de acceso a recursos de información por parte de distintos grupos y minorías, que deben de estar representados adecuadamente en todos los procesos y decisiones de la biblioteca, desde el acceso a los recursos hasta el desarrollo de colecciones. Sin embargo, como unidades de investigación desde las bibliotecas, con el objetivo de incursionar en otras dimensiones del aprendizaje, en la que se contemplen espacios y funciones que trascienden al acceso a recursos de información, es necesario reconsiderar la relación de la biblioteca con la complejidad de la vida universitaria. La Asociación Europea de Universidades establece su interés por la diversidad desde una perspectiva amplia,

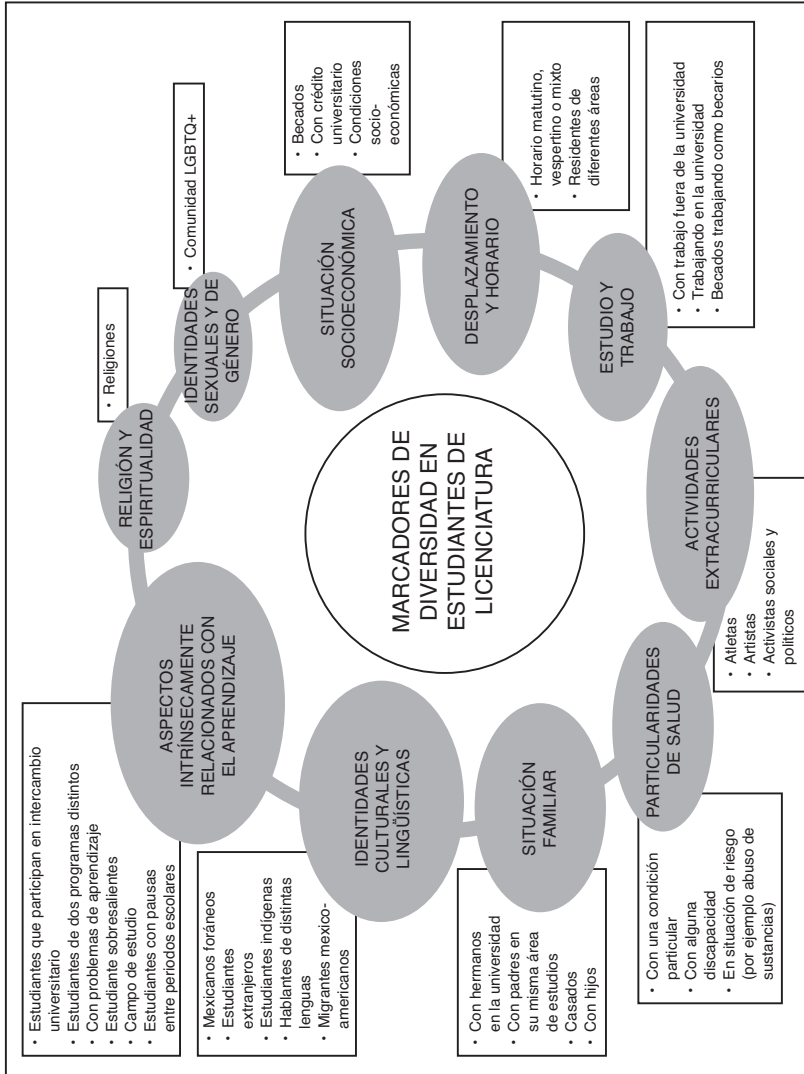
sobre tres aspectos significativos, como lo son diversidad, equidad e inclusión, que frecuentemente se confunden: “la diversidad aquí se refiere a las diferencias individuales o de grupo social tales como género, identidad de género, edad, orientación sexual e identidad, origen étnico, cultural, afiliación religiosa o política, condición física, mental, de salud, antecedentes socioeconómicos y educativos previos” (Claeys-Kulik y Jørgensen 2018, 5).

Esta aproximación abre la puerta a reconsiderar otros posibles roles de las bibliotecas en la atención a la diversidad, que han sido incorporados de forma gradual y que orientan las conceptualizaciones sobre sus roles, sus antecedentes educativos y socioeconómicos, sus desplazamientos y otros factores que emergen de los contextos, en la medida en que las unidades de investigación enriquecen e incursionan en los procesos de aprendizaje, con el reconocimiento de que los contextos de diversidad abarcan una gran cantidad de aspectos que se encuentran presentes en las universidades.

La primera fase representó retos para las unidades de investigación, y culminó con una primera elaboración conjunta en la que se identificaron 31 marcadores que distinguen a los estudiantes por sus hábitos y formas de estar en la universidad, así como algunos aspectos relacionados con sus estilos de vida.

Si bien existieron retos importantes en la construcción de estos marcadores a partir de las diferencias entre los contextos universitarios de ambas instituciones, la riqueza de las discusiones entre las unidades de investigación generó una reflexión crítica basada en la experiencia docente y las perspectivas que pusieron a la vista las consideraciones de los investigadores, profesores de tiempo completo provenientes de diversas disciplinas: bibliotecología, educación, comunicación, física y humanidades. De forma colaborativa se logró fortalecer la identificación de marcadores de diversidad, lograr un primer acercamiento al objeto de estudio y contar con estos marcadores como lineamientos para la selección de los estudiantes a quienes se entrevistaría para asegurar la escucha amplia de las distintas voces estudiantiles.

Figura 1. Marcadores de diversidad



Fuente: Rivera-Aguilera y colaboradores (2018).

Muestreo y lógica comparativa

Entender el muestreo teórico a partir de la diversidad fue mucho más propicio para los intereses de investigación sobre los roles no convencionales de las bibliotecas, porque permitía situarse de mejor forma frente a la posible composición de la recolección de datos al tiempo que se iban originando de forma diferenciada, en ambas instituciones, y al mismo tiempo iban siendo contrastadas entre los procesos de construcción de la investigación en las juntas y sesiones de trabajos conjunto entre unidades de investigación.

Es necesario en la TF, distinguir el muestreo teórico de otros tipos de muestreo, al renunciar a las preconcepciones sobre el significado de “muestrear” y no confundir con otras formas de muestreo propios de las investigaciones cualitativas convencionales, como lo son por ejemplo “muestreos para abordar las preguntas de investigación iniciales, muestreos para reflejar distribuciones de población, muestreos para encontrar casos negativos, o muestreos hasta que no existan nuevos datos” (Charmaz 2014, 197). El abordaje de los pilotajes, orientados a responder preguntas de investigación es fundamental, se construye a partir de las elecciones y acuerdos de los investigadores, “pero no una elaboración teórica y refinamiento, en el que se asuma el conocimiento de las categorías por adelantado, y mucho menos el tenerlas delimitadas en nuestras preguntas iniciales de investigación [...] el muestreo inicial te permite iniciar, el muestreo teórico te guía hacia dónde ir” (Charmaz 2014, 197). Es más importante para las investigaciones que pretenden utilizar estos métodos, el reconocimiento de una lógica que presuponga “la construcción de categorías a través del uso de métodos comparativos para el análisis de datos” (Charmaz 2014, 197) construcción que parte de la forma en que se establece una metodología de trabajo que asume dicha lógica comparativa y que debe de guiar los pasos y el muestreo de entrevistados. Es necesario señalar que “la recolección de datos es orientada por el muestreo teórico, lo que significa que el muestreo está basado en constructos teóricamente relevantes. Muchos experimentos

en sus etapas tempranas usan métodos de muestreo abiertos para identificar individuos, objetos o documentos” (Hailat *et al.* 2012, 3). En este sentido la TF “contiene muchas características únicas que están diseñadas para mantener la ‘fundamentación’ de este enfoque. La recolección de datos y su análisis son combinados a conciencia, y el análisis inicial de los datos se usa para darle forma a la recolección continua” (Hailat *et al.* 2012, 3) de los mismos.

El desarrollo de la lógica comparativa entre las unidades de investigación no partía de una intención por generar una representatividad saturable desde la óptica cualitativa presente en las investigaciones sobre bibliotecas que convalidara las decisiones que se toman desde ambas instituciones para atender la diversidad a través de servicios o colecciones. Sino que se generó a partir de lo diverso y su apropiación, orientado por los intereses de investigación que permitían que los datos originados desde distintos escenarios universitarios dirigieran los desarrollos de las categorías conceptuales sobre éstos. Esto, aun cuando el “rol” de la biblioteca no fuera evidente desde las explicaciones que los alumnos elaboraban sobre sus historias personales en la universidad.

En este sentido, cualquier definición que pretendiera abordar la diversidad en los contextos universitarios desde las bibliotecas debía de mantener una relación ante las particularidades de cada escenario, sustentada en el trabajo de ambas unidades de investigación.

Ambas instituciones a partir de las experiencias de los estudiantes están sujetas a diversos factores (Rivera-Aguilera *et al.* 2018): la migración interna entre estados; factores socioeconómicos relacionados con el estudio en universidades privadas y los programas universitarios de apoyo a los estudiantes; el rendimiento académico; las historias familiares y motivacionales de estudio; prioridades educativas o experienciales en su apreciación de la universidad; distintas procedencias de la educación media y las estrategias de adaptación a la universidad; aspectos de transporte y vivienda; aprovechamiento de las instalaciones universitarias; prácticas deportivas y culturales; uso de los espacios; aprovechamiento del tiempo; además de otros de distinta índole, que explicaban

mejor los hallazgos de los pilotajes, a medida que se iban construyendo en categorías, que otros que se localizaban simultáneamente en la literatura sobre la construcción de diversidad desde la óptica de las bibliotecas o del impacto de las bibliotecas en los aprendizajes de los alumnos, como lo revisa Papin (2016) en su compilación de literatura reciente sobre este tema.

Aproximarse de esta manera, abrió la puerta a reconsiderar otros posibles roles de las bibliotecas ante la diversidad, que han sido incorporados de forma gradual y que orientan las conceptualizaciones sobre sus roles, en la medida en que las unidades de investigación enriquecen e incursionan en los procesos de aprendizaje, con el reconocimiento de que los contextos de diversidad abarcan una gran cantidad de aspectos que se encuentran presentes en las universidades.

Se siguió un proceso de codificación abierta con el objetivo de identificar categorías conforme a criterios de diversidad previamente identificados, sin embargo al momento de trabajar con los datos, fue especialmente importante nombrar las categorías conforme al vocabulario utilizado por los estudiantes o con codificaciones que mostraran códigos descriptivos que pudieran apelar a las palabras y frases vinculadas con la percepción de los estudiantes, es decir, se acordó privilegiar el lenguaje original o bien los códigos *in vivo*, que son “las expresiones y el lenguaje de los participantes, encontradas en las frases literales que emplearon y cuya riqueza se perdería al ubicarlas dentro de un código o porque simplemente no existe un rótulo que la abrevie” (Bonilla-García y López-Suárez 2016, 308).

Se buscaba con esto identificar las diferencias de percepción de realidades similares que pudieran ser comparadas entre los estudiantes de dos distintas universidades.

Se fueron incorporando otros grupos focales y entrevistas con alumnos seleccionados a partir de los marcadores de diversidad en la medida en que progresó la investigación, sin embargo, en el proceso de codificación emergieron no únicamente las tendencias en los relatos de los estudiantes sobre su vida universitaria, también se revelaron con claridad las diferencias entre los dos grupos

de investigadores al momento de clasificar los códigos para generar familias. Si bien se intentó seguir los acuerdos de ser lo más fieles posible al lenguaje de los estudiantes y recurrir a términos descriptivos para nombrar las familias, las perspectivas teóricas y la experiencia de los investigadores quedaron de manifiesto al comparar los resultados de las primeras codificaciones.

Desde la BFXC, con experiencia en el campo de la bibliotecología y la investigación en educación, se construyeron familias con nombres extensos que hacían referencia a procesos de interacción social, mediación educativa o una perspectiva integral de distintos aspectos de los universitarios como personas. Por su parte, la unidad de investigación de la BJVP construyó familias a partir de términos breves y criterios de orden discursivo o lingüístico, lo cual fue consistente con las áreas de especialidad de este grupo de investigadores: comunicación, información, estudios socioculturales.

Si bien estas divergencias en las formas iniciales de categorización suponen una amplia riqueza de cara a la codificación teórica sobre el fenómeno de la vida universitaria (situación de la cual dieron cuenta las notas de numerosas sesiones de discusión), en términos metodológicos supusieron el reto de integrar un sistema de codificación compartido que permitiera delimitar los ejes desde los cuales se regresaría, mediante la codificación enfocada, a los datos. Es así como surge la propuesta de establecer, mediante la comparación, una serie de *categorías vinculantes* cuyo fin sería recuperar e integrar las visiones del conjunto de investigadores.

CODIFICACIÓN Y FAMILIAS

Se compilaron instrumentos comunes (ver anexo 1) a partir de las exploraciones piloto, que ambas unidades de investigación usarían para recolectar datos. Mediante el uso del *software* de análisis cualitativo AtlasTI, los equipos de investigación de ambas universidades desarrollaron la codificación abierta de las transcripciones de entrevistas, a la vez que se iban integrando los resultados de entrevistas colectivas e individuales con sujetos que ayudaban a conformar los mapas de la diversidad de cada institución. Las

agrupaciones de códigos en AtlasTI se construyeron a partir del mapeo generado sobre las explicaciones elaboradas por los estudiantes acerca de su vida universitaria, enfocando las explicaciones de los estudiantes con sus propias palabras, y que gradualmente serían agrupadas mediante la discusión interna de cada grupo de investigación antes de ser contrastadas entre equipos. Cada equipo sería responsable de ir conformando etiquetas, conforme su análisis, que serían contrastados después de los pilotajes.

La codificación abierta inicial de cada equipo generó un total inicial de entre 250 y 350 etiquetas, para los primeros casos. Las primeras categorías a partir de los procesos de codificación abierta fueron reduciendo gradualmente los hallazgos, hasta categorías conceptuales iniciales, identificadas por los investigadores en su primer proceso de agrupación, acorde con los postulados de la TF. Esto en la medida que los contrastes emergían desde el campo de investigación y se iban conformando subfamilias de códigos de agrupación. Se esperaba que la codificación permitiera incrementar la sensibilidad de los investigadores para captar datos sobre formas particulares de diversidad en que las distintas categorías elaboradas por ambas universidades podrían estar vinculadas entre sí. Es por eso que una vez encontradas estas nuevas informaciones sobre otros aspectos de la vida universitaria que los mismos estudiantes enunciaron, se valoró hacer ajustes en los instrumentos de recolección de datos, conforme a estos resultados de familias, familias primarias y hallazgos.

Los códigos finalmente se fueron agrupando en grandes familias elaboradas desde el análisis conceptual de los datos originados en las codificaciones abiertas. Las agrupaciones en familias de la BFXC consistieron en un total de 8 familias a partir 46 subfamilias, en el caso de la BJVP se acordaron 5 familias y 25 subfamilias.

FAMILIAS DE LA BFXC

1. Formas de estudiar y aprender.
2. Alfabetización informacional.
3. Procesos de lectura.

Fenómenos estudiados desde una perspectiva cualitativa

4. Alumno como persona.
5. Clases, profesores y evaluación.
6. Espacios físicos y virtuales e institucionalidad.
7. Interacción social y familiar como apoyo a la vida universitaria.
8. Logística que posibilita estar en la universidad.

Formas de estudiar y aprender agrupó las explicaciones de los estudiantes sobre sus procesos educativos, encontrando muchas variantes desde las carreras y la relación con los equipos de clase. Esta familia fue la que agrupó más códigos y en ella se encontraron los datos más relevantes para el desarrollo de posibles estrategias de apoyo a las prácticas de estudio de los participantes (aun cuando la biblioteca no fuese específicamente mencionada).

Alfabetización informacional agrupó aquellas explicaciones en donde existía claramente un rol identificable desde de la biblioteca y/o la información. *Procesos de Lectura* refirió aquellas explicaciones que los estudiantes articulaban sobre la lectura en sus procesos de aprendizaje, ya fuera sobre su importancia, o bien sobre las dificultades asociadas a esta práctica. *Alumno como persona* agrupó una importante cantidad de codificaciones que estaban vinculadas con la relación docente, las emociones, dificultades por las condiciones o formas de estudio, la elección de la carrera, la valoración por los espacios físicos y el futuro profesional.

Clases, profesores y evaluación, arrojó una tipificación crítica de la docencia. La examinación departamental, aspectos operativos relacionados con las clases, el servicio social, horarios, que fueron agrupadas bajo esta categoría-. En *Espacios físicos y virtuales e institucionalidad* se observan aspectos positivos y negativos del uso de distintos espacios, incluida la biblioteca, los cubículos, el internet. Fueron notorios los aspectos burocráticos administrativos, la importancia de los espacios abiertos, de las tecnologías y de forma especial el estudio en casa. *Interacción social y familiar como apoyo a la vida universitaria* identificó una dimensión colectiva respecto al estudio, como el trabajo en equipo, compartir, enfoques sobre el estudio y las distracciones en clase

debido al cansancio y la falta de atención. Por último, *Logística que posibilita estar en la universidad* agrupó codificaciones sobre cómo los estudiantes llegan a la universidad en términos de transporte y horarios, la exigencia académica y las reglas para aprobar e inscribirse, así como algunos arreglos cotidianos en función de su asistencia a la universidad.

FAMILIAS DE LA BJVP

Se agruparon los resultados de la fase de pilotaje, de los cuales se lograron derivar cinco grupos de familias de códigos:

1. Desempeño personal.
2. Actividades estudiantiles.
3. Contexto universitario.
4. Dimensión colectiva.
5. Organización del tiempo.

Desempeño personal se configura a partir de las valoraciones personales que los estudiantes refieren sobre su estilo de aprender, sus posicionamientos frente a la universidad, sus procesos de adaptación, las expectativas profesionales y todo aquello que, como parte de la narrativa estudiantil se identifica como importante en su formación como estudiantes universitarios desde una dimensión personal. Puede constituirse desde las valoraciones positivas o desde aquello que obstruye sus labores como estudiantes universitarios. Esta categoría se construye a partir del sentido estudiantil del sujeto universitario.

Actividades estudiantiles refiere a aquellas actividades estudiantiles que forman parte del contexto universitario y todas aquellas prácticas relacionadas con sus vidas como estudiantes. Las valoraciones sobre estas actividades se registran en esta categoría en tanto no estén directamente referidas desde una óptica de desempeño personal, sean valoraciones sobre las actividades propiamente. Refiere a las actividades en las que están envueltos y que

forman parte de su vida cotidiana universitaria, en tanto son los alumnos los que configuran estas actividades desde sus posibilidades de acción. Esta categoría se agrupa desde el sentido que le dan los estudiantes a su involucramiento con las actividades en las que eligen participar como miembros de la universidad.

Contexto universitario agrupa aquellos elementos del contexto universitario con los que los alumnos tienen que tratar en su día a día. Dichos elementos provienen de condiciones externas a los sujetos y se articulan desde la forma en que los estudiantes conciben la universidad en su conjunto y en su relación con su *desempeño personal* o sus *actividades estudiantiles*. La percepción sobre las formas en que la universidad se configura y su papel en la educación son parte de las narrativas agrupadas por esta categoría. Incluye también aquellos aspectos tecnológicos y prácticos relacionados con la universidad, como el uso de plataformas tecnológicas.

Dimensión colectiva agrupa todas aquellas referencias de los alumnos a las habilidades de colaboración que son requeridas en el contexto universitario para trabajar con otros. Puede estar asociada a cualquiera de las categorías previas, en tanto exista una referencia puntual al trabajo colectivo, ya sea desde su *desempeño personal*, dentro de los distintos escenarios de *actividades estudiantiles*, o provenientes del *contexto universitario*.

Por último, *Organización del tiempo* refiere a todas las construcciones de sentido que los estudiantes elaboran para explicar cómo articulan sus tiempos dentro del *contexto universitario*, la participación en las *actividades estudiantiles*, la relación entre los calendarios universitarios y su *desempeño personal* o la forma en que esta organización impacta en la *dimensión colectiva* en su trabajo con otros.

CATEGORÍAS VINCULANTES

El proceso comparativo estuvo presente desde cada punto de partida, se dio en la construcción de la muestra inicial y de las deci-

siones de muestreo teórico que cada unidad de investigación iba asumiendo, compartidas en las juntas semanales durante la investigación. Sin embargo, las referencias de cada grupo de investigación sobre aspectos vivenciales, en la fundamentación de cada etiqueta daba pie a la discusión y al contraste, problematizaba el acuerdo para establecer una mirada colaborativa que orientara las decisiones de muestreo teórico, teniendo en cuenta las dificultades de elegir espacios o situaciones propicias similares en ambas instituciones. Esto daba cuenta de la necesidad de articular un marco común de entendimiento en las unidades de investigación, si bien no previo, sí a partir del común acuerdo, necesario para el desarrollo de la investigación.

Como primer paso, se identificó la necesidad de cotejar los procesos comparativos entre las codificaciones elaboradas por ambas unidades, lo que sometió a los equipos a un proceso de discusión comparativo, en el que se confrontaron notas de investigación provenientes de los datos de cada institución sobre las decisiones conceptuales que permitieron a ambos equipos elaborar sus respectivas codificaciones y los procesos de abstracción que derivaron en las familias y subfamilias de códigos producto del pilotaje. Confrontar dos formas de codificación permitió una forma agregada de contraste sobre el trabajo conceptual realizado por ambas unidades.

El primer contraste fue la cantidad de etiquetas generadas en la codificación abierta y del trabajo de agrupación en el número de familias y subfamilias diferenciado, que dio cuenta de la complejidad que hubiese supuesto acordar una estrategia única de análisis previa para capturar la riqueza de expresiones y situaciones presentes en los datos contrastantes de ambas instituciones. Aspectos como el transporte, la comida en cafeterías o en casa, se relacionaron con las estrategias de estudio o adaptación a la universidad; los espacios vacíos, de tiempo “muerto” o de tiempo “libre”, que permiten organizar la vida en la universidad y con los compañeros; esto dio pie a un segundo momento de agrupación. Diferencias institucionales, del alumnado y de otros aspectos relacionados con el estudio y los procesos de adaptación a la

educación superior, permitieron apreciar la diversidad presente en ambas instituciones del SUJ, que un principio agrupó características similares a partir de supuestos comunes, dada su composición y propuesta educativa, que fueron confrontados con los datos y las miradas teóricas de los equipos.

A partir del trabajo comparativo fundamentado, emergieron diferencias de aspectos socioeconómicos, de exigencia académica y personal, orientado por las experiencias vivenciales. Asimismo, emergieron similitudes en categorías como *Logística que posibilita estar en la universidad*, *Organización del tiempo*, *Dimensión colectiva* e *Interacción social y familiar como apoyo a la vida universitaria*, y su relación determinante con las familias *Desempeño personal* y *Formas de estudiar y aprender*, ligadas al aprendizaje.

Cabe recalcar que más allá de presentar un contraste entre instituciones, esta construcción permitió un trabajo colegiado desde un grado de abstracción del contraste entre familias y subfamilias, fundamentado en los procesos de análisis expuestos desde las evidencias, en ambas instituciones. El producto de este trabajo se designó como *categorías vinculantes*: asociaciones conceptuales desde un enfoque constructivista acordado desde la discusión previa en ambas instituciones, que permitiera agrupar el trabajo conceptual de ambas unidades de investigación.

Las categorías vinculantes que se presentan a continuación constituyen la suma articulada de categorías, que expanden las familias de ambas instituciones, se construyen de la suma agrupada de evidencias y de la construcción colaborativa de TF:

1. *Prácticas y valoraciones estudiantiles de las clases*. Se encuentra asociada a cualquier actividad realizada por los estudiantes en los cursos curriculares y su valoración, como el tipo de clase, el contenido, los profesores, las evaluaciones, el método de enseñanza, el tipo de actividades incluyendo las no académicas como las distracciones y aspectos operativos. Si se enfatiza la labor del profesor sin relación a un contexto de clase, se codificó en la categoría *valoración de profesores*.

2. *Actividad física y deporte dentro y fuera de la universidad.* Se encuentra asociada a la valoración de la actividad física y el deporte en la vida estudiantil.
3. *Prácticas y valoraciones estudiantiles sobre el trabajo en equipo.* Se encuentra asociada a la interacción colectiva y su valoración en función de las actividades académicas realizadas por los estudiantes. Pueden incluirse aspectos colaborativos sobre la realización de tareas, el uso de la información, el estudio, el uso de instalaciones.
4. *Prácticas de estudio y valoración del aprendizaje.* Se encuentra asociada a lo que los estudiantes identificaron como acciones para estudiar y la relación con su aprendizaje. Pueden incluirse sus motivaciones, intereses y reflexiones sobre el aprender y las habilidades asociadas a la diversidad de sus formas individuales o colectivas de estudiar. Incluye los productos de estudio como apuntes, resúmenes e hipótesis, prácticas como la investigación, la lectura y el uso de herramientas; así como los lugares y momentos para el estudio.
5. *Prácticas y valoraciones sobre los usos de la información.* Incluye el proceso de informarse para aprender y llevar a cabo tareas de investigación, conectar con la realidad, acercarse al entorno nacional y mundial. Implica evaluación de fuentes.
6. *Usos y valoración de la biblioteca en la universidad.* Se encuentra asociada a las formas de estudiar y aprender. Así como al manejo de información, la lectura y los espacios físicos y virtuales, relacionados con la biblioteca. Los estudiantes aprecian y cuestionan las diferentes características de uso y actividades de la biblioteca y el personal que los apoya como los asesores.
7. *Prácticas y valoraciones estudiantiles por carrera.* Asociada a la elección de carrera, a las formas de estudiar y aprender, los estilos de trabajo y el tipo de instalaciones que utilizan de acuerdo con las disciplinas y los programas de estudio que cursan los estudiantes.

8. *Prácticas y ambientes TIC.* Los usos de las herramientas tecnológicas que están relacionados con formas de estudiar y aprender, con los espacios físicos y virtuales de la universidad.
9. *Valoración de los profesores.* Se encuentra asociada a las valoraciones generales sobre la docencia que pueden relacionarse con estilos docentes y tipos de interacción con los estudiantes en función de sus formas de estudiar y aprender.
10. *Valoración de los espacios físicos y virtuales.* Se asocia a las valoraciones sobre la infraestructura, las instalaciones, los espacios de esparcimiento, salones, laboratorios, la conectividad y otros, en tanto que estos se identifiquen como parte de la vida estudiantil.
11. *Logística que posibilita estar en la vida universitaria.* Se encuentra asociada a las formas de desplazamiento internas y externas en los espacios físicos de la universidad, así como a los aspectos operativos de su manutención en la universidad.
12. *Expectativa profesional.* Se encuentra asociada al paso de la universidad y a la vida profesional.
13. *Valoraciones sobre ser estudiante universitario.* Se encuentra asociada a los aspectos internos y externos al contexto universitario que el alumno identifica vinculados a su vida como estudiante. Incluye la forma en que los estudiantes dan sentido a su vida estudiantil, su contexto familiar, las formas de organizar el trabajo y el tiempo con relación a otros espacios de su vida diaria. Incluye la percepción del ambiente en cada institución, las implicaciones del origen del estudiante (origen cultural) la selección de la institución y el paso de la educación media superior a la universidad
14. *Organización del tiempo.* Formas y expresiones sobre el manejo del tiempo para poder irse de la universidad sin pendientes y planeación de horarios.
15. *Actividades no curriculares.* Actividades y compromisos externos a sus clases tales como trabajos no relacionados

con su carrera (si lo fueran van en *Prácticas y valoraciones por carrera*), asociaciones estudiantiles, etcétera.

A partir del establecimiento de estas categorías vinculantes se consideró una reformulación del cuestionario base para el desarrollo de la investigación. El potencial comparativo de la categorización común amplió las posibilidades de vinculación interinstitucional frente a un análisis comparativo de los datos aportados por ambas instituciones. Con la construcción de estas categorías de contraste fue posible reconsiderar la inclusión de datos emergentes, o de relaciones entre categorías que quedaron sin establecerse, en una segunda vuelta de la codificación de las evidencias, sin dejar de lado la posibilidad de asociar la codificación emergente con los marcos de codificación generados previamente.

LÓGICA COMPARATIVA COMO UNA VÍA DE CONSTRUCCIÓN DE TF

El principal fruto de asumir una lógica comparativa no fue acordar previamente una forma unívoca de análisis, sino permitir que cada unidad desarrollara sus propios procesos, decisiones y relaciones, documentando cada paso del desarrollo teórico metodológico. La metodología comparativa de trabajo dio pie a la fundamentación conceptual de las perspectivas de ambas unidades sobre los propios procesos de aprendizaje y de contraste entre instituciones, fundamentados en la vida universitaria. Esta aproximación permitió una mirada a la diversidad de procesos de aprendizaje, construida desde la recuperación de sentidos y articulaciones, cuando proviene de las voces de los estudiantes y no sólo de las construcciones conceptuales formuladas en ambas bibliotecas, sobre el estudio y los estudiantes, lo que estableció un punto de partida común para las siguientes fases de la investigación. Aunque el punto de partida era realizar dos procesos de análisis diferenciados basados en categorías descriptivas con el menor grado de

abstracción posible utilizando la misma base,² la agrupación en subfamilias y familias dejó entrever las formaciones conceptuales de cada unidad de investigación. En este sentido es necesario reconocer que “los tonos neutrales del discurso analítico en gran parte de los estudios cualitativos eliminan los actos interpretativos que les dan origen, y más allá de esto, erradican las ambigüedades tanto en los escenarios estudiados como en su tratamiento analítico” (Charmaz 2014, 125). El punto de partida original y la elección de utilizar codificaciones descriptivas ayudó a ambos equipos a generar un esquema de comparaciones, pero no fue suficiente para evitar que cada equipo construyera a partir de abstracciones relacionadas con la formación disciplinar de cada miembro, en donde se recuperasen los actos interpretativos de ambos equipos de investigación. Cabe mencionar que en este sentido desde una postura culturalista a Alasuutari (en Charmaz 2014, 128), al referir qué constituye una teoría, en este caso, una forma de marco interpretativo para apreciar la realidad.

En una investigación interinstitucional, realizada a distancia y con una conformación de perfiles profesionales y disciplinares diversos entre los investigadores, la construcción de categorías vinculantes implicó notar las similitudes y diferencias entre ambas universidades, tanto en la experiencia propia de cada universidad, como en las formas de trabajo y conceptualización del rol de sus bibliotecas en la vida universitaria. Los alcances del pilotaje constituyeron una plataforma inicial de observación para generar un estudio más amplio que comenzó con la construcción teórica de las categorías vinculantes; las dimensiones que integraron la vida universitaria y la característica colectiva de la experiencia universitaria. Además, estableció los principios para la elaboración de instrumentos vinculantes para el estudio en una dimensión cuantitativa comparable más amplia, que fue la siguiente fase de la investigación. La experiencia con la construcción de categorías

2 Para la codificación abierta se emplearon definiciones contenidas en el sitio web de la Real Academia de la Lengua Española: www.rae.es.

vinculantes fue una estrategia de construcción colaborativa de TF, pues entre otras cosas permitió que la formación y particularidades propias de cada equipo de investigación no fueran un obstáculo para el trabajo común y, por el contrario, enriquecieron el enfoque, particularmente desde la visión de los hallazgos que no estaban considerados en los marcos iniciales. De esta forma, se generaron nuevas categorías que sintetizaron los hallazgos en cada universidad, y de forma muy puntual definieron su contenido, fue posible reestablecer un marco comparativo más sólido para continuar el desarrollo del proyecto, recordando que “una aproximación constructivista prioriza los fenómenos de estudio y contempla tanto los datos como el análisis como el producto de las experiencias compartidas y las relaciones con los participantes y otras fuentes de datos” (Charmaz 2014, 130).

La construcción de categorías vinculantes permitió generar formas comunes de modelar circunstancias provenientes de contextos distintos, además de hacer posible la vinculación del análisis a partir de las formas de entender lo diverso, puesto que el origen de los datos estuvo dado a partir de marcadores de diversidad cuya construcción fue también el resultado de un proceso de vinculación entre los hallazgos y la experiencia de los investigadores.

Las categorías vinculantes sirvieron como formas de aproximación a la suplementación de categorías entre dos instituciones, pues al tratarse de dos unidades de investigación trabajando con datos de universidades distintas enfocados en recuperar la diversidad, esta forma de categorización vinculante funcionó como una herramienta catalizadora de los grupos de homogeneidad y heterogeneidad en la codificación, como una forma de modular la diversidad, o en otras aproximaciones a la TF, como una forma de suplementación. Esto consistió en una forma de construir nuevas categorías para la posible inclusión en el desarrollo de la investigación a través de contrastes, lo que:

Se sitúa conceptualmente entre la codificación (que nombra categorías y especifica las propiedades asociadas con ellas) y el muestreo teórico (que nos dice qué tipo de sitios

o situaciones queremos buscar a continuación) [...] la suplementación comienza con una categoría existente y sistemáticamente elabora categorías contrastantes para proveer de “material crudo” para el muestreo teórico, los cortes transversales, la densificación de teorías y pruebas de hipótesis (Gerson, Maines y Wimsatt 1990).

Por último, generar esta vinculación permitió apreciar las condiciones de similitud para establecer categorías, por tanto, no se trató únicamente de un proceso de fusión o integración, sino que constituyó una herramienta de la comparación continua y reflexiva desde la TF para establecer relaciones de dependencia entre categorías, fundamentadas y teorizadas, así como las similitudes entre situaciones universitarias comunes que podían escapar a las codificaciones iniciales.

El proceso de construcción de categorías vinculantes entre grupos de investigación colaborativa funcionó como una estrategia de vigilancia metodológica y como un paso previo a la codificación teórica, pues abonó a la reflexión sobre el proceso de codificación y clasificación para establecer vínculos directos entre dos o más situaciones particulares desde una lógica comparativa. En este caso, se logró establecer, a través de los conceptos de prácticas y valoraciones, dos dimensiones de análisis que al mismo tiempo que integraron los principales hallazgos en las voces de las estudiantes, fueron fieles a las miradas de los investigadores y sus énfasis particulares. Desde la investigación colaborativa, la construcción de categorías vinculantes funcionó como un aglutinante del equipo de trabajo, pues en medio de las discusiones y planteamientos que suelen ocurrir en las reuniones de investigación, este marco de construcción colaborativa permitió generar acuerdos conceptuales, desde el reconocimiento de una perspectiva constructivista en común, que aportaron resultados operativos a la investigación. A partir de esta colaboración conjunta, se desarrollaron los criterios necesarios para continuar con la elaboración teórica sobre un objeto de estudio desde una perspectiva que resultó novedosa y retadora para ambas bibliotecas.

BIBLIOGRAFÍA

- Bonilla-García, M. A. y A. D. López-Suárez. 2016. Ejemplificación del proceso metodológico de la Teoría Fundamentada, *Cinta de Moebio*, 57: 305-315.
- Charmaz, Kathy. 2008. Constructionism and the Grounded Theory Method, A. Holstein y J. F. Gubrium (eds.), *Handbook of Constructionist Research*, The Guilford Press, Nueva York: 397-412.
- _____. 2014. *Constructing Grounded Theory*, Sage, Londres.
- Claeys-Kulik, Anna-Lena y Thomas Ekman Jørgensen. 2018. Universities' Strategies and Approaches towards Diversity, Equity and Inclusion, European University Association, Geneva.
- Eldredge, Jonathan D. 2012. The Evolution of Evidence Based Library and Information Practice, Part I: Defining EBLIP, *Evidence Based Library and Information Practice*, 7 (4): 139-145, <https://doi.org/10.18438/B8GC99>.
- Fuentes-Navarro, Raúl. 1998. [en línea] *Acercamientos socio-culturales a la investigación de la comunicación: el gozne metodológico*, ITESO, Guadalajara, <<https://rei.iteso.mx/handle/11117/2899>>.
- Gerson, Elihu M., D. Maines y W. C. Wimsatt. 1990. Supplementing Grounded Theory, *Social organization and social process*: 285-301.
- Glaser, Barney G., y Anselm L. Strauss. 2009. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, 4, Aldine, New Brunswick.
- Hailat, Mohammad, Abdullah Sabbagh, A. Shrivastava, y Satish Kumar Kalhotra. 2012. *Grounded Theory and Coding Issues in Grounded Theory*, 2 (2).
- Monge Acuña, Virginia. 2015. La codificación en el método de investigación de la Grounded Theory o Teoría Fundamentada, *Innovaciones Educativas*, 17 (22): 77-84. <https://doi.org/10.22458/ie.v17i22.1100>.

Fenómenos estudiados desde una perspectiva cualitativa

- Papin, Dominique. 2016. [en línea] Impact des bibliothèques sur la réussite des étudiants: survol de la littérature récente, <<https://eduq.info/xmlui/handle/11515/35348>>.
- Real Academia de la Lengua. 2019. [en línea] *Diccionario de la lengua española*, edición del Tricentenario, <<https://dle.rae.es/>> [consulta: 2 de julio de 2019].
- Rivera-Aguilera, A. B., G. Solano, M. C. Herrera, S. Salazar, A. Cruz y S. Carrillo. 2018. The Challenge of Listening all the Voices: Selecting Library Research Participants from a Diversity Perspective, 10th Qualitative and Quantitative Methods in Libraries International Conference. Creta, Grecia, mayo.
- Savolainen, Reijo. 2007. Information Behavior and Information Practice: Reviewing the “Umbrella Concepts” of Information-Seeking Studies, *The Library Quarterly: Information, Community, Policy*, 77 (2): 109-132, DOI: <https://doi.org/10.1086/517840>.

ANEXO 1. GUIÓN PARA ENTREVISTA REFORMULADO

Instrumento diseñado el 7 de marzo 2018 en reunión del equipo completo en ITESO.

Actualizado en Ibero el 26 de octubre de 2018.

Actualizado en ITESO el 14 de noviembre de 2018.

Última actualización el 21 de noviembre de 2018.

- Se añade la estructura de seis familias de códigos que servirán para agrupar la investigación, producto de las pruebas piloto. Familias: *actividades estudiantiles; contexto universitario; dimensión colectiva; desempeño personal; organización del tiempo; historia de vida.*
 - Se añaden preguntas de temáticas que surgen de las pruebas piloto.
 - Se ajustan las preguntas para adecuarse a algunas guías metodológicas de la entrevista cualitativa. Hay dos rubros que incluyen preguntas descriptivas, que evocan al sujeto a la reconstrucción de experiencias: de la prepa a la universidad, cómo es un día para ti. Se propone preguntar primero aspectos descriptivos que hagan referencia.
1. De la prepa a la universidad (historia de vida/contexto)
 - a) ¿Cómo elegiste tu carrera?
 - b) ¿Hay alguien en tu familia que estudió esta carrera?
 - c) ¿Cómo fue para ti el paso de la prepa a la universidad?
 - d) ¿Por qué en esta universidad?
 2. Un día para ti en la universidad (contexto)
 - a) A grandes rasgos, descríbeme tu horario
 - i) ¿Cómo vas y vienes de tu casa?
 - ii) ¿Comes aquí? ¿Traes, te preparan o te vas a tu casa a comer?
 - iii) ¿A qué hora llegas? ¿A qué hora te vas?
 - iv) ¿Cuál es tu horario de clases?

Fenómenos estudiados desde una perspectiva cualitativa

- b) Cuéntame, ¿cómo es el día a día para ti en ITESO/Ibero?
 - i) ¿En qué lugares sueles estar?
 - ii) ¿Con quién? ¿Sólo/acompañado?
 - iii) ¿Dónde son tus clases?
 - iv) ¿Qué haces entre clases?
 - v) ¿En qué tipo de aulas tienes tus clases?

- 3. Aprendizaje y clases (desempeño personal, información y colectividad)
 - a) Desempeño personal
 - (1) ¿Cómo son tus clases en la universidad?
 - (2) ¿Cuántas clases tienes?
 - (3) ¿Cuál es tu favorita y por qué?
 - (4) ¿Cuál es la que te gusta menos y por qué?
 - (5) ¿En alguna clase reflexionas sobre la realidad más allá de la universidad?

 - b) Organización del tiempo en la universidad
 - (1) ¿Qué habilidades tienes para organizarte?
 - (2) ¿Cómo crees que podrías aprovechar mejor el tiempo?
 - (3) ¿Qué recursos utilizas para organizarte?
 - (4) ¿Dónde haces tus tareas?

 - c) Aprendizaje
 - (1) De forma individual, ¿tú qué haces para aprender?, ¿cómo aprendes?
 - (2) En general, ¿cómo sabes que estás aprendiendo?

 - d) ¿Qué piensas del trabajo en equipo?
 - (1) ¿Cómo describirías los equipos en los que te ha tocado participar?
 - (2) Basado en tu experiencia, ¿cuál es un equipo ideal y cuál es un pésimo equipo?
 - (3) ¿Usan tecnología? Cuéntame para qué...

Construcción de teoría fundamentada entre dos universidades...

- (4) ¿Cuál piensas que es la relación entre el trabajo en equipo y tus resultados como estudiante? (tus calificaciones, tu aprendizaje, en general tu desempeño...)
- e) ¿Cómo te informas para hacer tus tareas?
 - (1) ¿Usas recursos digitales?
 - (2) ¿Cuáles?
 - (3) ¿Cómo los usas?
 - (4) ¿Vas a la biblioteca? Cuéntame para qué...
 - (5) ¿Identificas al personal de la biblioteca?
 - (6) ¿Has solicitado o recibido algún tipo de apoyo?, ¿cómo fue tu experiencia?
- 4. Actividades universitarias (contexto/desempeño personal)
 - a) Actividades deportivas
 - i) ¿Practicas alguna actividad física en la universidad? ¿Vas al gimnasio? ¿Estás en algún equipo deportivo representativo? ¿Estás en alguna clase deportiva?
 - ii) ¿Qué tan importante es el deporte en la vida universitaria?
 - b) Actividades culturales
 - i) ¿Participas en alguna actividad cultural en la universidad? ¿Con qué frecuencia?
 - ii) ¿Qué importancia tienen estas actividades culturales en la vida universitaria?
 - c) Grupos estudiantiles
 - i) ¿Formas parte de algún grupo estudiantil en la universidad?
 - ii) ¿Qué importancia tienen estos grupos en la vida universitaria?

Fenómenos estudiados desde una perspectiva cualitativa

5. Reflexiones y estrategias (desempeño personal)
 - a) Por último...
 - i) ¿Cómo sería tu universidad ideal?
 - ii) ¿Qué le recomendarías a alguien que va a entrar a tu carrera para tener buenos resultados? ¿A ti que te ha resultado?
 - iii) Como universitario, ¿qué te gustaría mejorar?
 - iv) ¿Cómo crees que será para ti el paso de la universidad a la vida profesional?