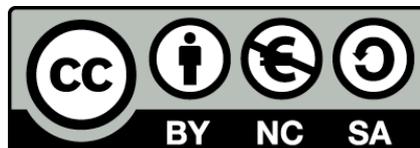




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La conexión de experiencias subjetivas de aprendizaje dentro y fuera de la escuela como estrategia para personalizar el aprendizaje

Iris Merino Rubio



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència Reconeixement- NoComercial – CompartirIgual 4.0. Espanya de Creative Commons.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia Reconocimiento - NoComercial – CompartirIgual 4.0. España de Creative Commons.

This doctoral thesis is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License.



La conexión de experiencias subjetivas de aprendizaje dentro y fuera de la escuela como estrategia para personalizar el aprendizaje

TESIS DOCTORAL

Autora: Iris Merino Rubio

Directores: Dr. César Coll Salvador y Dra. Anna Engel Rocamora

2021



Dedicatoria

A mi padre. Por ser el primero en despertar en mi la curiosidad por la investigación y enseñarme desde muy pequeña a conseguir todo lo que me propongo. La vida no te dejó cumplir tu objetivo de contribuir con tu sabiduría al mundo académico y acabar esa tesis que empezaste hace tantos años, pero si te dio una hija que lo está haciendo por ti. Esta tesis va por ti.

Agradecimientos

No es fácil poner palabras al sentimiento de agradecimiento que siento por las diferentes personas que han contribuido, de una manera u otra, a la culminación de este trabajo de investigación. Por eso, este apartado supone un intento de ordenar y expresar mi gratitud hacia cada una de ellas.

En primer lugar, quiero expresar mi profundo agradecimiento a mis directores de tesis, el Dr. César Coll y la Dra. Anna Engel, por el acompañamiento que me han ofrecido durante todos estos años, por transmitirme sus infinitos saberes y habilidades, pero también la ilusión, rigurosidad y perseverancia con la que os enfrentáis a la tarea de investigación. Me siento privilegiada de poder haber contado con dos grandes referentes como ejemplos a seguir. A César por enseñarme a hacer las preguntas adecuadas y no conformarme con las respuestas, y por la pasión que muestra por su trabajo y que contagia a cualquiera que trabaje a su lado. A Anna por el soporte y la disponibilidad constante, y por ayudarme a enfrentarme a las tareas de investigación con una combinación de obstinación y serenidad que es difícil de lograr. Gracias a ambos por exigirme siempre más y saber sacar lo mejor de mí.

En segundo lugar, agradezco a mis directores y al resto de miembros de GRINTIE la oportunidad de dejarme formar parte del grupo de investigación y participar en todo tipo de actividades que me han hecho crecer como investigadora y docente y como persona. Este largo proceso de aprendizaje no hubiera sido tan enriquecedor sin este contexto. A Judith Oller y María José Rochera, con las que hemos compartido congresos, escritura de artículos, infinidad de jornadas de recogida de datos, docencia, y de las que he aprendido muchísimo sobre el funcionamiento de la vida académica. A Javier Onrubia, Teresa Mauri, Rosa Colomina y Ana Remesal, con los que he podido trabajar tanto en cuestiones de investigación como de docencia y que me han aportado miradas complementarias. Mencionar también a Elena Martín y Mariana Solari, con las que hemos tenido la suerte de contar en los últimos proyectos de investigación y que nos/me aportan constantemente su sabiduría, sistematicidad y buen hacer.

A Mariana y Antonio, compañeros de aventuras, alegrías, decepciones, viajes, retos, etc. durante todos estos años que llevamos trabajando en el grupo. Hemos crecido juntos

como investigadores, construyendo unos valores y principios compartidos relacionados con la investigación de los que me siento muy orgullosa, a pesar de las dificultades que nos encontramos y nos encontraremos en nuestro intento de ser coherentes con ellos. Gracias también al resto de doctorandos del grupo, Jaime, Sofia, Isabel, Alexandra, Natalia y Catalina, por compartir experiencias, conocimientos, preocupaciones y acompañarnos en este camino tan arduo y difícil de la investigación. Agradecer también a otras amistades que me ha dejado mi paso por el máster y el doctorado, Carmen, Marta, Ana, Alba, Irene, Laura... que me han apoyado, respaldado, escuchado, aconsejado, y, sobre todo, han creído en mí en los momentos que más lo necesitaba. En especial, quiero mencionar a Shamaly, mi mentora y referente como doctoranda y como persona, que ha sido mi confidente y mi paño de lágrimas durante todo el proceso, a pesar de los kilómetros que nos separan.

En tercer lugar, quiero agradecer enormemente la predisposición e implicación de los centros educativos participantes en la investigación, que me han abierto las puertas desde el principio. En concreto, mencionar a los equipos directivos, que han facilitado cualquier tarea del proceso de recogida de datos que estuviera en sus manos, y al profesorado y al alumnado participante que se ha mostrado interesado y no ha tenido reparo en dejarme explorar en su realidad de aula y sus experiencias personales.

En cuarto lugar, quiero agradecer a mi familia todo lo que ha contribuido a este largo y duro proceso incluso sin ser conscientes. A mi madre, por enseñarme, tanto con palabras como con hechos, a ser independiente, luchadora, crítica e inconformista y también por ser mi modelo de maestra y darme dosis de realidad en los momentos que lo necesitaba. A Lidia, por enseñarme a relativizar y a disfrutar de la vida, sin olvidarte de contribuir constantemente a los demás y a dejar este mundo un poco mejor de lo que lo encontramos. A mis abuelos, Juan y Quica, los pilares de esta familia, que han sabido transmitirnos que sin trabajo, esfuerzo y dedicación las semillas no crecen ni dan sus frutos. Por último, no puedo dejar de nombrar a los amigos de siempre, Jaume, Judit, Carme, Natalia, Lucia, Marta, Carla, y un largo etcétera, esos que me han acompañado a lo largo de estos cinco años dándome el espacio necesario, las conversaciones amables y las palabras de apoyo.

No puedo cerrar este apartado de agradecimientos sin mencionar a la persona sin la que me hubiera sido imposible llegar hasta aquí. Guillermo, mi sostén durante todo este proceso, y todos los que vinieron antes y los que vendrán. Por admirarme. Por relativizar los problemas. Por cuidarme cuando me había olvidado de mi misma. Por inventarte mil y una maneras de ayudarme y, aun así, seguir pensando que podrías hacer más. Aun me queda mucho por aprender de ti. Gracias por acompañarme en los buenos y en los malos momentos y por seguir cumpliendo metas y sueños juntos.

Índice

RESUMEN	11
ABSTRACT	13
Introducción	15
CAPÍTULO 1. La pérdida del sentido de los aprendizajes escolares y las propuestas de personalización	19
1.1. La nueva ecología del aprendizaje y las trayectorias personales de aprendizaje	20
1.2. El desdibujamiento del sentido del aprendizaje escolar: hacia el modelo de educación distribuida e interconectada.....	23
1.3. La personalización del aprendizaje escolar: aprender con sentido.....	28
1.4. Principios para personalizar el aprendizaje escolar.....	32
1.5. Síntesis del capítulo	35
CAPÍTULO 2. La conexión de contextos, aprendizajes y experiencias subjetivas de aprendizajes escolares y no escolares	36
2.1. Propuestas de conexión de contextos, aprendizajes y experiencias dentro y fuera de la escuela	37
2.2. ¿Para qué conectar contextos, aprendizajes y experiencias?	44
2.3. ¿Cómo se entienden las conexiones y qué elementos se intentan conectar?.....	47
2.4. ¿Cómo se intentan promover las conexiones? Estrategias y prácticas educativas.....	51
2.5. De la conexión de contextos y aprendizajes a la conexión de experiencias subjetivas de aprendizaje	58
2.6. Síntesis del capítulo	62
CAPÍTULO 3. La conexión de experiencias subjetivas de aprendizaje	63
3.1. Las Experiencias Subjetivas de Aprendizaje.....	64
3.2. Los componentes de la experiencia subjetiva de aprendizaje	69
3.3. La re-costrucción discursiva de experiencias subjetivas de aprendizaje	77
3.4. La conexión entre experiencias subjetivas de aprendizaje	83
3.5. Estrategias y prácticas para conectar experiencias subjetivas de aprendizaje de dentro y fuera de la escuela	87
3.6. Síntesis del capítulo	94
CAPÍTULO 4. Diseño de la investigación	95
4.1. Objetivos y preguntas de la investigación	96
4.2. Enfoque metodológico.....	98
4.3. Casos de estudio: contextos, situaciones de observación y participantes	101
4.3.1. Casos de estudio 1 y 2: Proyectos interdisciplinarios con colaboraciones externas	103
4.3.2. Caso de estudio 3: Proyecto de exploración de la ciudad	107
4.3.3. Participantes de la investigación.....	109

4.4. Instrumentos y procedimiento de recogida de datos	110
4.4.1. Observaciones de la actividad.....	111
4.4.2. Entrevistas al profesorado	114
4.4.3. Entrevistas al alumnado.....	116
4.4.4. Procedimiento de recogida de datos	121
4.5. Procedimientos e instrumentos para el análisis de datos	123
4.5.1. Análisis de las prácticas educativas.....	123
4.5.2. Análisis de las experiencias subjetivas de aprendizaje del alumnado	126
4.6. Reflexividad y cuestiones éticas	133
4.7. Síntesis de los procedimientos e instrumentos de recogida y análisis de los datos	134
4.8. Síntesis del capítulo	136
CAPÍTULO 5. Resultados de la investigación	137
5.1. Resultados del análisis de las estrategias y prácticas educativas de promoción de las conexiones	138
5.1.1. Análisis de la secuencia didáctica 1.....	138
5.1.2. Análisis de la secuencia didáctica 2.....	153
5.1.3. Análisis de la secuencia didáctica 3.....	169
5.1.4. Síntesis del análisis de las prácticas educativas	184
5.2. Resultados del análisis de las conexiones entre experiencias subjetivas de aprendizaje	191
5.2.1. Análisis de las experiencias subjetivas de aprendizaje del caso 1	191
5.2.2. Análisis de las experiencias subjetivas de aprendizaje del caso 2	220
5.2.3. Análisis de las experiencias subjetivas de aprendizaje del caso 3	248
5.2.4. Síntesis del análisis de las conexiones	266
5.3. Síntesis del capítulo	270
CAPÍTULO 6. Discusión.....	271
6.1. Estrategias y prácticas de promoción de las conexiones.....	272
6.2. Identificación y caracterización de las conexiones entre ESAs.....	281
6.3. Síntesis del capítulo	293
CHAPTER 7. Conclusions.....	294
7.1. Main conclusions	295
7.2. Contributions and implications for the education.....	297
7.3. Limitations and future research.....	301
7.4. Síntesis del capítulo	305
Referencias bibliográficas.....	306
ANEXO 1.....	323
Procedimiento de recogida de datos específico para cada caso.....	323
ANEXO 2.....	325
Protocolo de análisis de entrevistas	325

Índice de tablas

<i>Tabla 1.1. Diferencias entre individualización y personalización</i>	30
<i>Tabla 1.2. Principios de personalización del aprendizaje</i>	33
<i>Tabla 2.1. Relación de líneas de trabajo sobre la conexión de la escuela con otros contextos</i>	38
<i>Tabla 4.1. Descripción de los centros educativos en los que se desarrollan los tres casos de estudio (curso 2018-19)</i>	103
<i>Tabla 4.2. Apartados del registro narrativo de la observación de la actividad</i>	113
<i>Tabla 4.3. Dimensiones de la entrevista profesorado responsable.....</i>	115
<i>Tabla 4.4. Guion de la entrevista al alumnado con las dimensiones, subdimensiones y preguntas</i>	118
<i>Tabla 4.5. Procedimiento de recogida de datos para los tres casos de estudio</i>	122
<i>Tabla 4.6. Corpus de datos de la investigación</i>	123
<i>Tabla 4.7. Pauta de análisis de las prácticas educativas.....</i>	124
<i>Tabla 4.8. Grado de presencia de las estrategias de promoción de las conexiones</i>	126
<i>Tabla 4.9. Dimensiones y códigos del análisis de las entrevistas</i>	129
<i>Tabla 4.10. Relación entre objetivos y procedimientos e instrumentos de recogida y análisis de datos.....</i>	135
<i>Tabla 5.1. Descripción detallada de las actividades de la secuencia didáctica 1</i>	141
<i>Tabla 5.2. Estrategias de promoción de las conexiones entre ESAs presentes en cada actividad de la secuencia didáctica 1</i>	145
<i>Tabla 5.3. Grado de presencia de las estrategias de conexión en la secuencia didáctica 1</i>	148
<i>Tabla 5.4. Descripción detallada de las actividades de la secuencia didáctica 2.....</i>	158
<i>Tabla 5.5. Estrategias de promoción de las conexiones entre ESAs presentes en cada actividad de la secuencia didáctica 2</i>	162
<i>Tabla 5.6. Grado de presencia de las estrategias de conexión en la secuencia didáctica 2</i>	165
<i>Tabla 5.7. Descripción detallada de las actividades de la secuencia didáctica 3.....</i>	173
<i>Tabla 5.8. Estrategias de promoción de las conexiones entre ESAs presentes en cada actividad de la secuencia didáctica 3</i>	178
<i>Tabla 5.9. Grado de presencia de las estrategias de conexión en la secuencia didáctica 3</i>	181
<i>Tabla 5.10. Grado de presencia de las estrategias de conexión en las prácticas educativas de los tres casos de estudio</i>	186
<i>Tabla 5.11. Relación de participantes, entrevistas y ESAs identificadas en la secuencia didáctica 1 (caso 1).....</i>	191
<i>Tabla 5.12. Caracterización general de las ESAs identificadas en las entrevistas al alumnado de la secuencia didáctica 1 (caso 1).....</i>	193

<i>Tabla 5.13. Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre actividades en las ESAs de la secuencia didáctica 1 (caso 1)</i>	196
<i>Tabla 5.14. Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre los significados aprendidos en las ESAs de la secuencia didáctica 1 (caso 1).....</i>	199
<i>Tabla 5.15. Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre la valoración de los significados aprendidos en las ESAs de la secuencia didáctica 1 (caso 1)</i>	200
<i>Tabla 5.16. Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre el papel de la profesora, el alumnado y el profesional de la Sala Becket en las ESAs de la secuencia didáctica 1 (caso 1).....</i>	202
<i>Tabla 5.17. Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre los propósitos en las ESAs de la secuencia didáctica 1 (caso 1)</i>	204
<i>Tabla 5.18. Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre las emociones en las ESAs de la secuencia didáctica 1 (caso 1)</i>	205
<i>Tabla 5.19. Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre los intereses en las ESAs de la secuencia didáctica 1 (caso 1)</i>	206
<i>Tabla 5.20. Caracterización general de las CESAs identificadas en las entrevistas al alumnado de la secuencia didáctica 1 (caso 1).....</i>	207
<i>Tabla 5.21. Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre las CESAs con otras ESAs en el contexto escolar. Secuencia didáctica 1 (caso 1).....</i>	209
<i>Tabla 5.22. Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre las CESAs con otras ESAs en el contexto familiar. Secuencia didáctica 1 (caso 1).....</i>	211
<i>Tabla 5.23. Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre las CESAs con otras ESAs en el contexto de educación no formal. Secuencia didáctica 1 (caso 1)</i>	212
<i>Tabla 5.24. Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre las CESAs con otras ESAs en un contexto indeterminado. Secuencia didáctica 1 (caso 1).....</i>	214
<i>Tabla 5.25. Relación de participantes, entrevistas y ESAs identificadas en la secuencia didáctica 2 del caso 2.....</i>	220
<i>Tabla 5.26. Caracterización general de las ESAs identificadas en las entrevistas al alumnado de la secuencia didáctica 2 del caso 1</i>	222
<i>Tabla 5.27. Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre actividades en las ESAs de la secuencia didáctica 2 del caso 2.....</i>	224
<i>Tabla 5.28. Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre los significados aprendidos en las ESAs de la secuencia didáctica 2 (caso 2).....</i>	227
<i>Tabla 5.29. Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre la valoración de los significados aprendidos en las ESAs de la secuencia didáctica 2 (caso 2)</i>	228
<i>Tabla 5.30. Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre el papel de la profesora y el alumnado en las ESAs de la secuencia didáctica 2 (caso 2).....</i>	230
<i>Tabla 5.31. Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre el papel de los diferentes profesionales en las ESAs de la secuencia didáctica 2 (caso 2).....</i>	231

<i>Tabla 5.32. Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre los propósitos en las ESAs de la secuencia didáctica 2 (caso 2)</i>	233
<i>Tabla 5.33. Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre las emociones en las ESAs de la secuencia didáctica 2 (caso 2)</i>	235
<i>Tabla 5.34. Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre los intereses en las ESAs de la secuencia didáctica 2 (caso 2)</i>	236
<i>Tabla 5.35. Caracterización general de las CESAs identificadas en las entrevistas al alumnado de la secuencia didáctica 2 (caso 2)</i>	237
<i>Tabla 5.36. Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre las CESAs con otras ESAs en el contexto escolar. Secuencia didáctica 2 (caso 2)</i>	239
<i>Tabla 5.37. Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre las CESAs con otras ESAs en el contexto familiar. Secuencia didáctica 2 (caso 2)</i>	240
<i>Tabla 5.38. Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre las CESAs con otras ESAs en el contexto laboral. Secuencia didáctica 2 (caso 2)</i>	242
<i>Tabla 5.39. Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre las CESAs con otras ESAs en un contexto indeterminado. Secuencia didáctica 2 (caso 2)</i>	243
<i>Tabla 5.40. Relación de participantes, entrevistas y ESAs identificadas en la secuencia didáctica 3 (caso 3)</i>	249
<i>Tabla 5.41. Caracterización general de las ESAs identificadas en las entrevistas al alumnado de la secuencia didáctica 3 (caso 3)</i>	250
<i>Tabla 5.42. Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre actividades de la ESA. Secuencia didáctica 3 (caso 3)</i>	252
<i>Tabla 5.43. Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre los significados aprendidos de la ESA. Secuencia didáctica 3 (caso 3)</i>	253
<i>Tabla 5.44. Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre los agentes educativos de la ESA. Secuencia didáctica 3 (caso 3)</i>	255
<i>Tabla 5.45. Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre los recursos de aprendizaje de la ESA. Secuencia didáctica 3 (caso 3)</i>	256
<i>Tabla 5.46. Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre los propósitos, las emociones y los intereses de la ESA. Secuencia didáctica 3 (caso 3)</i>	258
<i>Tabla 5.47. Caracterización general de las CESAs identificadas en las entrevistas al alumnado de la secuencia didáctica 3 (caso 3)</i>	259
<i>Tabla 5.48. Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre las CESAs con otras ESAs en el contexto escolar. Secuencia didáctica 3 (caso 3)</i>	261
<i>Tabla 5.49. Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre las CESAs con otras ESAs en el contexto familiar. Secuencia didáctica 3 (caso 3)</i>	262
<i>Tabla 5.50. Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre las CESAs con otras ESAs en un contexto indeterminado. Secuencia didáctica 3 (caso 3)</i>	263

Índice de figuras

<i>Figura 2.1_ Finalidades perseguidas con la conexión de contextos, aprendizajes y experiencias de dentro y fuera de la escuela.</i>	45
<i>Figura 3.1_ Experiencia subjetiva de aprendizaje</i>	65
<i>Figura 3.2_ Componentes de la Experiencia Subjetiva de Aprendizaje</i>	70
<i>Figura 4.1_ Casos de estudio y criterios de selección relacionados con las estrategias de promoción de las conexiones.....</i>	102
<i>Figura 4.2_ Estrategia de abordaje de las entrevistas al alumnado</i>	121

RESUMEN

En la nueva ecología del aprendizaje, este se concibe como un proceso fluido y distribuido en múltiples y diversas actividades, situadas en diferentes contextos y a lo largo del tiempo. Por ello, el proceso de aprender se representa como una trayectoria personal de experiencias subjetivas de aprendizaje interrelacionadas. En este panorama, la escuela debe hacer frente a una serie de retos que las exigencias de la nueva ecología le plantean, entre los que destaca la dificultad que muestra un sector relativamente amplio del alumnado para atribuir sentido al aprendizaje escolar. Para afrontar estos retos, una aproximación posible es a través de la personalización del aprendizaje y, en concreto, la promoción de las conexiones entre Experiencias Subjetivas de Aprendizaje (ESA)¹ que tienen lugar en diferentes contextos, que es el fenómeno de estudio de este trabajo.

La tesis doctoral que se presenta tiene como finalidad el estudio de las conexiones que el alumnado establece entre ESAs que se sitúan en el contexto escolar y las que tienen lugar en otros contextos para facilitar que éstos atribuyan sentido a los aprendizajes escolares. En concreto, desde una perspectiva fenomenológica, se plantea un estudio de casos múltiple que pretende responder a dos objetivos específicos: analizar si tres prácticas educativas en las que se implementan diferentes principios de personalización del aprendizaje que constituyen los casos de estudio promueven las conexiones entre experiencias subjetivas de aprendizaje del alumnado; e identificar y analizar las ESAs que re-coconstruye el alumnado sobre ellas, cómo las conectan con otras ESAs que tienen lugar en contextos externos y como ello contribuye al sentido personal del aprendizaje. Para ello, se han recogido datos a partir de observaciones de aula y entrevistas a profesorado y alumnado, y se ha llevado a cabo un análisis de las prácticas educativas partiendo de una pauta y se han analizado las entrevistas mediante un protocolo de análisis de datos.

Los resultados de los análisis reflejan que las tres prácticas educativas tienen un gran potencial para promover las conexiones entre ESAs, especialmente debido al trabajo de contenidos socialmente relevantes, la colaboración con entidades externas, las

¹ De ahora en adelante se utilizará el acrónimo ESA (o ESAs en plural) para referirnos a la Experiencia Subjetiva de Aprendizaje.

metodologías de indagación, el uso de las nuevas tecnologías para conectar contextos y la toma de decisiones sobre el proceso de aprendizaje. La reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y sobre ESAs de diferentes contextos, a pesar de no ser una estrategia con tanto peso en las prácticas estudiadas, resulta uno de los aspectos clave para promover las conexiones, dado que permite generar espacios de re-coconstrucción del propio aprendizaje. Las entrevistas realizadas en el marco de la investigación, de hecho, han generado espacios de reflexión sobre las experiencias de aprendizaje con gran potencial para establecer conexiones y dotar de sentido los aprendizajes escolares.

Por otro lado, el análisis de las conexiones realizadas por el alumnado ha puesto de relieve que en la re-coconstrucción de una ESA es posible utilizar significados sobre otras ESAs escolares y no escolares y que ello contribuye a dar un mayor sentido a los aprendizajes escolares. Asimismo, en las conexiones entre ESAs se suelen establecer relaciones de semejanza a través de significados sobre la actividad, pero normalmente asociados a otros componentes como los significados aprendidos, las emociones o los agentes educativos. Por último, los resultados relativos a estos casos hacen evidente la importancia que tienen las conexiones entre ESAs para atribuir sentido al aprendizaje escolar, ya que permiten relacionar lo que aprende el alumnado en un momento determinado con otras situaciones pasadas o hipotéticas en las que reconoce que aprende y con aspectos identitarios y de su proyecto de vida personal y profesional.

Palabras clave: nueva ecología del aprendizaje; trayectoria personal de aprendizaje; personalización del aprendizaje; experiencia subjetiva de aprendizaje; aprendizaje dentro y fuera de la escuela; conexiones entre experiencias de aprendizaje

ABSTRACT

In the new learning ecology, learning is conceived as a flowed process that happens in multiple and different activity contexts, which are situated in different contexts throughout the time. For this, the learning process is represented as a personal trajectory of interrelated subjective learning experiences. In this outlook, school must face a series of challenges to meet new ecology requirements, among which stands out dealing with the difficulty shown by a relatively large sector of students to assign sense to school learning. In order to face these challenges, one possible option is through personalized learning and, specifically, the promotion of connections between subjective learning experiences that take place in different contexts, which is the study phenomenon of this work.

The general purpose of this doctoral dissertation is to study if connecting subjective learning experiences that take place at school and those that take place in other contexts, facilitates students to attribute sense to school learning. Concretely, from a phenomenological perspective, a multiple case study is proposed. It is aimed at two objectives: to analyse if three educative practices in which are implemented different personalised learning principles that constitute study cases promote the connections between students' subjective learning experiences; and to identify and to analyse the subjective experiences of learning that re-co-construct students about them, how they connect them with other learning experiences that take place in other contexts and how it contributes to the personal learning sense. For this, data has been collected from classroom observations and interviews with teachers and students. An analysis of educational practice has been carried out based on a guideline and the interviews have been analysed using a data analysis protocol.

Results reflect that the three educational practices have a great potential to promote connections between subjective experiences of learning, especially due to the work of socially relevant content, the multi-professional collaboration, inquiry-based projects, the use of new technologies to connect contexts and the decision making about learning process. Nevertheless, although reflection on the learning process and on learning experiences does not have an important weight in the practices, it becomes one of the

key aspects to promote connections, since it allows generating spaces for the re-co-construction of learning experiences. The interviews conducted as part of the research have, in fact, generated spaces for reflection on learning experiences with great potential for making connections and attributing sense to school learning.

Furthermore, the analysis of the connections made by the students has shown that in the re-co-construction of a learning experience it is possible to use meanings about other school and non-school learning experience and that contributes to making school learning more meaningful. Additionally, in connections between learning experiences similarity links are usually made through activities' meanings, but normally associated to other components as learned meanings, emotions or persons. Finally, the results related to these cases make obvious the importance of learning experiences connections to attribute sense to the school learning, as they allow to connect what students learn at a specific moment with past or hypothetical situations in which students recognize learning, with identity aspects and with their personal and professional life project.

Key words: new learning ecology; personal learning trajectory; personalizing learning; subjective learning experiences; in and out school learning; connections between subjective experiences.

Introducción

El trabajo de tesis doctoral que a continuación se presenta tiene como finalidad estudiar si las estrategias pedagógicas de personalización del aprendizaje diseñadas para promover las conexiones entre contextos, aprendizajes y experiencias de diferentes contextos consiguen que el alumnado vincule sus experiencias subjetivas de aprendizaje escolares con otras experiencias que tienen lugar en contextos externos y lleve a cabo aprendizajes con valor y sentido personal. En concreto, los objetivos de la investigación se centran en 1) describir y analizar las estrategias pedagógicas utilizadas en tres propuestas educativas para promover la conexión entre contextos, aprendizajes y experiencias subjetivas de aprendizajes escolares y no escolares; y 2) identificar y analizar las experiencias subjetivas de aprendizaje, las conexiones que tienen lugar con otras experiencias y el impacto sobre el sentido y el valor personal de los aprendizajes realizados. Para lograr dichos objetivos, adoptamos una estrategia de estudio de casos y una aproximación fenomenológica interpretativa.

Este trabajo de investigación surge en el marco del programa de Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación, en el que colaboran cuatro universidades -Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Girona y Universitat Ramon Llull- y diversos grupos de investigación adscritos a cada una de las universidades participantes. Concretamente, esta tesis doctoral está vinculada al Grupo de investigación de Interacción e Influencia Educativa ([GRINTIE](#)), del cual formo parte y que está dirigido por el Dr. César Coll Salvador en el Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona. Mi proceso doctoral ha sido financiado por el Programa estatal de promoción del talento y su empleabilidad, subprograma de Formación de Profesorado Universitario - FPU 2015- del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España. Asimismo, he realizado una estancia de investigación financiada por el programa de Ayudas para la movilidad para estancias breves y traslados del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El foco fundamental del trabajo de GRINTIE se centra en el estudio de los procesos de influencia educativa, y una de sus líneas de investigación corresponde a las actividades

de aprendizaje, experiencias subjetivas de aprendizaje e influencia educativa en entornos presenciales, de *e-learning* y mixtos. En los últimos años hemos desarrollado diversos proyectos de investigación en torno a las trayectorias personales de aprendizaje y la personalización del aprendizaje escolar que constituyen el punto de partida de la presente tesis doctoral: [“Experiencias de aprendizaje e identidad de aprendiz en la era digital: itinerarios de aprendizaje en contextos educativos formales y no formales”](#) (años 2014-2017); [“Aprender con sentido. Estrategias, instrumentos y prácticas de personalización del aprendizaje escolar”](#) (años 2016-2018); [“El desafío de la personalización del aprendizaje escolar: principios, posicionamientos e implementación en los centros educativos”](#) (años 2017-2020). En estos proyectos he podido encontrar la oportunidad de desarrollar mis intereses personales y profesionales, dado que se alinean con mis objetivos personales de contribuir a mejorar la educación y la respuesta que se da desde las entidades formales a la diversidad de necesidades, intereses y objetivos de aprendizaje que caracteriza cualquier aula.

Este último proyecto tiene como finalidad estudiar un conjunto de iniciativas y propuestas de personalización del aprendizaje dirigidas a reforzar el sentido que niños, adolescentes y jóvenes atribuyen a los aprendizajes que llevan a cabo en las escuelas y en los institutos. De ahí que tenga como objetivos, entre otros, documentar y analizar los procesos de cambio y transformación que se producen en algunos centros de educación primaria y secundaria de diferentes municipios de España y analizar los resultados del diseño y la implementación de las propuestas educativas en las que se reflejan uno o varios principios de personalización. El enfoque metodológico que se adopta es la investigación basada en el diseño de innovaciones (Fishman, Penuel, Allen & Cheng, 2013) y está financiado por Ministerio de Economía, Industria y Competitividad del Gobierno de España.

La presente tesis se enmarca en este proyecto y pretende ser una concreción del mismo, ya que en este caso ponemos el foco en uno de esos principios de la personalización del aprendizaje, que es la conexión de experiencias subjetivas de aprendizaje que tienen lugar en diferentes contextos. De ahí que se tome en consideración el marco conceptual sobre la personalización del aprendizaje planteado en dicho proyecto para plantear la situación de partida y que pone de relieve la importancia y necesidad de estudiar las

conexiones entre experiencias subjetivas de aprendizaje. Además, la tesis se centra en tres de los casos que son objeto de estudio del proyecto más amplio. De esta forma, con este estudio pretendemos contribuir y enriquecer el proyecto general, así como los proyectos anteriores desarrollados en GRINTIE estudiando si las conexiones entre experiencias subjetivas de aprendizaje de dentro y fuera de la escuela promueven que los alumnos/as realicen aprendizajes con sentido y valor personal, que es la meta de la personalización del aprendizaje.

Para presentar el trabajo realizado, y en el marco de las consideraciones anteriores, el informe de tesis que a continuación se expone está conformado por siete capítulos, cada uno con su correspondiente síntesis a modo de listado de ideas clave. En el capítulo 1 presentamos el contexto en el cual se enmarca nuestra propuesta de investigación y la problemática o situación a la que pretendemos dar respuesta. En él definimos cómo se configuran los parámetros del aprendizaje humano en la nueva ecología del aprendizaje desde una aproximación sociocultural, señalando los cambios que han experimentado en las últimas décadas. A continuación, abordamos los desafíos y retos que debe hacer frente la educación formal para responder a las exigencias de la nueva ecología. Por último, presentamos la personalización del aprendizaje como una de las propuestas para dar respuesta a estos desafíos.

El capítulo 2 está dedicado a presentar los hallazgos más relevantes de la revisión de trabajos y perspectivas que proponen cómo conectar la escuela con contextos externos a ella en los que el alumnado también aprende. Analizamos para qué se promueven estas conexiones, cómo se entienden y qué estrategias didácticas se emplean para favorecer estas conexiones. Cerramos el capítulo señalando algunas conclusiones que nos permiten especificar las limitaciones de los trabajos actuales en este campo de investigación.

El capítulo 3 concluye la primera parte de esta tesis, donde presentamos la perspectiva teórica que proponemos para superar las limitaciones identificadas en los estudios del capítulo anterior. De esta forma, definimos en detalle el concepto de experiencia subjetiva de aprendizaje, cómo se construye y qué elementos la forman, y cómo a partir de ella podemos estudiar las conexiones entre diferentes experiencias desde la perspectiva del aprendiz.

En el capítulo 4 presentamos el diseño de la investigación realizada, detallando la finalidad, los objetivos y las preguntas, el enfoque metodológico adoptado, y la selección de los casos del estudio, así como los instrumentos y procedimientos utilizados para la recogida y el análisis de los datos.

El capítulo 5 está dedicado a la presentación de los resultados de la investigación y se estructura tomando los dos objetivos del trabajo. Por un lado, los resultados vinculados al análisis de las prácticas educativas correspondientes a los tres casos, en los que se describen los diferentes elementos de una práctica educativa y la presencia de las estrategias de promoción de las conexiones entre las ESAs que establece el alumno. Por otro lado, los resultados vinculados al análisis de las ESA del alumnado sobre las prácticas educativas, las otras ESA re-coconstruidas, el tipo de conexiones establecidas y el impacto en el sentido y valor personal que le atribuyen los participantes al aprendizaje escolar.

El capítulo 6 presentando la discusión relacionada con los resultados obtenidos relacionados con el objetivo 1 y el objetivo 2 intentando dar respuesta a las preguntas de investigación en las que se concretan cada uno. Por último, en el capítulo 7 presentamos las conclusiones derivadas de ambos estudios. En el segundo y tercer apartado formulamos algunas consideraciones sobre las aportaciones de la investigación y las implicaciones a nivel teórico, metodológico y práctico, así como las limitaciones y futuras líneas de investigación.

CAPÍTULO 1. La pérdida del sentido de los aprendizajes escolares y las propuestas de personalización

Antes de definir los conceptos y fenómenos psicológicos que estudiamos en esta tesis doctoral, el primer capítulo de la aproximación teórica tiene como finalidad presentar el contexto en el que se enmarca nuestra propuesta de investigación y la problemática o situación a la que pretender dar respuesta. Dedicamos el primer apartado a definir cómo entendemos el aprendizaje humano desde una aproximación sociocultural y cómo se configuran sus parámetros en la actualidad, teniendo en cuenta los cambios experimentados en la sociedad en las últimas décadas. En el segundo apartado nos centramos en el contexto educativo formal y en los retos y desafíos que se deben abordar desde la escuela para hacer frente a las exigencias de la sociedad a la que tiene que contribuir. Esto requiere, como veremos, un cambio de paradigma o modelo educativo que es complejo y para el cual no basta con implicar únicamente a la escuela. Por último, en los apartados 1.3 y 1.4 se presenta una de las propuestas para hacer frente a estos desafíos y guiar el cambio de la institución formal.

1.1. La nueva ecología del aprendizaje y las trayectorias personales de aprendizaje

En las últimas décadas hemos sido testigos de los numerosos y profundos cambios que se han producido en todas las esferas de la vida de las personas, es decir, a nivel social, político, económico y cultural, y que se concretan en nuestra forma de interactuar en las prácticas sociales del día a día. La importancia y magnitud de estos cambios se hace evidente con el paso de la denominada sociedad postindustrial a la **Sociedad de la Información** (SI). La SI se caracteriza por una organización horizontal que depende del acceso que cada persona tiene a los nichos de información (Castells, 1996; Vila, 2002) y por unos escenarios y prácticas sociales en cambio constante, dibujando un panorama volátil y de incertidumbre, tal y como Bauman (2007) plantea con su metáfora de la sociedad líquida. Esto hace necesario que las personas desarrollen las habilidades que les permitan adaptarse a estos cambios y, además, que su proyecto de vida se encuentre en continua revisión y reformulación.

Parte de estos cambios se han debido a la irrupción de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC) y su protagonismo en la sociedad actual como herramientas de acceso a la información y al conocimiento, y de promoción de la comunicación humana. El motivo por el cual las **TDIC han supuesto una revolución** va más allá de su funcionalidad para acceder, tratar y compartir información. Las TDIC enriquecen y ponen al alcance de las personas una gran variedad de contextos de actividad que aportan información susceptible, si se sabe cómo hacerlo, de convertirse en conocimiento y habilidades que sirvan para adaptarse a los constantes cambios del entorno. Las tecnologías digitales han contribuido a reforzar y, en cierto modo, reformular y hacer progresar los contextos tradicionales de actividad, como son la familia, la escuela, la comunidad o el mundo laboral, puesto que han aumentado los instrumentos y recursos que ofrecen para aprender (Coll, 2013; Engel et al., 2018; Rodríguez-Illera, 2013). Al mismo tiempo, las TDIC han posibilitado nuevos contextos virtuales de actividad que se configuran con sus propios recursos, normas de participación, actividades, etc., y ofrecen infinidad de oportunidades para realizar aprendizajes (Adell y Castañeda, 2010; Barron, 2006; Engel y Membrive, 2018). Como consecuencia de esta gran diversidad de contextos y oportunidades, las personas tienen

cada vez una mayor capacidad de decidir, en función de sus intereses, necesidades y proyectos de vida, en qué contextos participan y de qué manera lo hacen.

La diversificación de los espacios, contextos, situaciones y momentos en los que aprendemos y las personas y recursos con los que aprendemos en la SI tiene como consecuencia la expansión del aprendizaje en dos sentidos (Biesta et al., 2011; Bronkhorst & Akkerman, 2016; Coll, 2013; Kumpulainen et al., 2010; Rajala et al., 2016). Por un lado, en la SI se reconoce que el aprendizaje no tiene lugar sólo durante la primera etapa de escolarización: tenemos necesidades de aprendizaje y aprendemos cosas interesantes y relevantes durante toda la vida (Coll, 2010). De ahí que hablemos de la **expansión longitudinal del aprendizaje**, haciendo referencia a que tenemos la posibilidad y, además, la obligación de aprender en diferentes momentos vitales. De hecho, que aprendamos más allá de los primeros años de vida no es algo novedoso, pero el nuevo escenario ha puesto de relieve e intensificado este fenómeno que siempre ha existido. Sin ir más lejos, la continua creación de nuevos dispositivos electrónicos, aplicaciones o funcionalidades de las TDIC hacen necesario que los usuarios estemos pendientes de las últimas actualizaciones y de aprender a utilizarlas. Otro ejemplo lo encontramos en el mundo laboral: cada vez es mayor la exigencia de una formación continuada adecuada y la necesidad de muchos profesionales de reciclarse año tras año para adaptarse a las nuevas condiciones y situaciones que plantea la SI, surgiendo continuamente nuevos retos, funciones y profesiones.

Por otro lado, las personas pueden satisfacer sus necesidades de aprendizaje en otros contextos fuera de la institución educativa formal, ya sean físicos, virtuales o mixtos y pertenezcan al ámbito de la educación no formal, informal o estén más o menos estructurados e institucionalizados. De hecho, no es de extrañar que para algunas personas sea habitual realizar aprendizajes más significativos e importantes en contextos externos a la escuela que los que realizan en ella (Bronkhorst & Akkerman, 2016; Esteban-Guitart et al., 2018; Gonzalez-Ceballos et al., 2021). Por tanto, la **expansión del aprendizaje en sentido transversal** supone que el aprendizaje tiene lugar en una gran variedad de contextos de actividad, independientemente de que su intencionalidad sea educativa o no. Esto hace que aumenten y se diversifiquen las personas que dan soporte

al aprendizaje y que puedan ser consideradas agentes educativos más allá del profesorado y de las familias. También implica que el aprendizaje puede responder a diferentes metas y finalidades que no sean adquirir los conocimientos y habilidades reconocidos socialmente como esenciales. Por último, los aprendices pueden utilizar para aprender una mayor variedad de recursos, lenguajes y representaciones propios de distintas prácticas sociales.

En definitiva, en la SI, al redefinirse los parámetros del aprendizaje (el qué, cuándo, dónde, cómo, con quien, con qué y para qué aprendemos las personas), se produce un cambio en la configuración de nuestras ecologías de aprendizaje (Barron, 2010). En el marco de la **nueva ecología** (Coll, 2010, 2013), el aprendizaje deja de ser algo exclusivo de la escuela, ya que se expande a lo largo y ancho de la vida de las personas (Banks et al., 2007). Considerando esta diversificación y multiplicación de momentos, lugares, agentes educativos y motivos de aprendizaje, no podemos entender el aprendizaje humano como algo estático y aislado que tiene lugar en un único contexto de actividad, ni tampoco podemos seguir sosteniendo que los aprendizajes más importantes se realizan al inicio de la vida y en el marco de instituciones educativas formales. Son diversos los conceptos y trabajos que se pueden encontrar en la literatura académica para definir el **aprendizaje que tiene lugar en diferentes contextos**, como por ejemplo *learning pathways* o *learning trajectories* (Engel et al., 2019; Gilje & Groeng, 2015; Hernández-Hernández et al., 2018; Lave & Wenger, 1991; Miño-Puigcercós, 2017; Nasir et al., 2020; Wiigg et al., 2018), *learning across settings or contexts* (Akkerman & Bakker, 2019; Esteban-Guitart et al., 2018; Kumpulainen, 2016; Leander & Hollet, 2017; Sefton-Green, 2016) y *Seamless Learning* (Arts & Bronkhorst, 2019; Dilger, Gommers & Rapp, 2018; Wong & Looi, 2011). Compartimos con estos y otros autores (por ejemplo, Arnseth & Silseth, 2013; Bronhkost & Akkerman, 2015; Coll, 2016; Erstad, 2013, 2015; Kumpulainen, 2013; Rajala et al., 2016; Schuh, 2017) que es necesario definir el aprendizaje más bien como un proceso, itinerario o trayectoria personal, continuo, fluido, dinámico y sin límites. Dicho proceso es construido por cada aprendiz a partir de las actividades que le permiten aprender en los diferentes contextos en los que participa a lo largo del tiempo.

De ahí surge la noción de **trayectoria individual de aprendizaje** que, desde nuestro punto de vista, es una metáfora que ilustra el conjunto de las experiencias subjetivas de aprendizaje que una persona logra como consecuencia de su tránsito por diferentes contextos de actividad por los que transita. Mediante su participación en las actividades que en esos contextos tienen lugar y el uso de los recursos, instrumentos y oportunidades que le ofrecen, realiza los aprendizajes que le van construyendo poco a poco como persona (Coll, 2013, 2016; Engel et al., 2018; Engel et al., 2019; Engel y Membrive, 2018). Estas experiencias, concepto que se definirá en detalle en el capítulo 3, están determinadas por los contextos de actividad a los que tiene acceso el aprendiz, las características de las actividades en las que participa, su forma de participación, las competencias que posee para generar aprendizajes y la representación que tiene de sí mismo como aprendiz y de la situación de aprendizaje. Más aún, la construcción de las trayectorias implica de algún modo relacionar o conectar diversas experiencias de aprendizaje que tienen lugar en diferentes contextos (Arnseth & Silseth, 2013; Collins & Halverson, 2009; Dilger et al., 2019; Esteban-Guitart, 2021; Silseth & Erstad, 2018; Wernholm & Reneland-Forsman, 2019). De ahí que podamos decir que la trayectoria se construye a partir de las relaciones que establece el aprendiz entre sus experiencias subjetivas de aprendizaje.

1.2. El desdibujamiento del sentido del aprendizaje escolar: hacia el modelo de educación distribuida e interconectada

En las últimas décadas ha regido el **modelo de escolarización universal**, que se caracteriza básicamente por tres principios. Primero, un espíritu homogéneo y homogeneizador, en tanto que se supone que todos los aprendices tienen las mismas condiciones y, en consecuencia, deben perseguir los mismos logros para que tengan oportunidades similares de desarrollo de sus proyectos personales. Segundo, la escolarización como garantía de ascenso social y cultural, en tanto que promete mejorar las condiciones de vida de las que se parten. Finalmente, la concepción de la escuela como el contexto en el que realizar la mayoría de los aprendizajes básicos que permitan ser miembro activo de la sociedad. Este modelo de escolarización universal, engendrado en la sociedad postindustrial, se opone al **modelo de educación distribuida e interconectada** (Coll, 2016;

Coll et al., 2020), que a nuestro parecer es más coherente y está más alineado con los parámetros del aprendizaje en la nueva ecología. Desde este modelo, se ponen las trayectorias personales de aprendizaje del alumnado en el foco de la acción educativa, por lo que el soporte y acompañamiento en el aprendizaje debe darse de manera distribuida entre diferentes contextos, y no solo desde la escuela. Así pues, la efectividad y calidad de la acción educativa está supeditada al compromiso y a la articulación, interconexión y coordinación de los diferentes contextos y agentes educativos.

Teniendo en cuenta las características de ambos modelos, son necesarios cambios estructurales profundos que hagan avanzar el sistema educativo formal hacia el modelo de educación distribuida e interconectada, ya que el modelo de escolarización universal no responde a la expansión del aprendizaje, a las trayectorias personales, ni tampoco a los parámetros del aprendizaje en la nueva ecología. En otras palabras, existe un **desajuste entre el modelo educativo vigente y cómo aprenden las personas en la sociedad actual** (Coll, 2016; Collins & Halverson, 2009). Por eso, no es de extrañar que las voces más críticas de la comunidad educativa pongan en entredicho que la escuela consiga cumplir con las funciones de individualización y socialización que le atribuye la sociedad, que ofrezca oportunidades de aprendizaje que respondan realmente a las necesidades de los aprendices y de la sociedad y, por tanto, que se esté ofreciendo una educación de calidad (Coll, 2016, 2018a; Solari y Merino, 2018). El desajuste al que nos referimos se materializa en una serie de retos conocidos y debatidos entre los profesionales de la comunidad educativa que la escuela afronta en su día a día. De entre estos desafíos, por la temática de la presente investigación, nos interesa abordar cuatro en particular que, si bien ya existían antes, se han acentuado y agravado en la situación actual, por lo que es más urgente que nunca atenderlos.

En primer lugar, la naturaleza personal de las trayectorias de aprendizaje pone de relieve que cada persona tiene su propia trayectoria en función de los contextos de actividad en los que participa y aprende. Los elementos que configuran la trayectoria se ven influidos por factores socioeconómicos y culturales de la familia de cada uno de los individuos (Barron et al., 2009; Bricker et al., 2010; Brown, & Low, 2008; Oller et al., 2020). Esto es debido a que, según las características y los recursos de los que se disponga, las personas

pueden acceder a unas u otras actividades y contextos, lo que genera diferencias tanto en la cantidad como en la calidad de las oportunidades de aprendizaje que tienen a su alcance. Dicho de otra forma, existe el riesgo de que las desigualdades económicas y culturales se transformen en desigualdades educativas y dinamiten la función de ascensor social que tradicionalmente se le ha atribuido a la escuela, limitando las expectativas a las que ciertos sectores pueden aspirar. Por eso es que las condiciones de vida se presentan como un elemento limitante o potenciador, según el caso, de las posibilidades que tiene un sujeto de acceder a uno u otro contexto de actividad y por tanto de aprender ciertos conocimientos o competencias (Coll, 2016). El papel que debe asumir la escuela ante esta situación es, en nuestra opinión, el de **asegurar la equidad educativa**, junto con la excelencia y la inclusión (Tharp et al., 2002). Buscar la equidad, (que no igualdad) significa garantizar que todo el alumnado pueda acceder a las mismas oportunidades teniendo en cuenta aquellas que se les ofrecen desde otros contextos en los que participa (Ito et al., 2020). En definitiva, la escuela no debería dar a todos lo mismo, sino que debe conocer las oportunidades que tiene el alumnado en otros contextos, además de sus características y necesidades de aprendizaje, para ofrecerle las que le permitan progresar.

En segundo lugar, y vinculado al anterior, la **atención a la diversidad**, entendida en sentido amplio y no solo centrada en el alumnado con necesidades educativas especiales, es un debate presente en el mundo educativo desde que se empezó a expandir la concepción del aprendiz como protagonista de los procesos de enseñanza. Cada alumno/a tiene sus propias necesidades y características de aprendizaje y el docente debe conocerlas y ayudarle a satisfacerlas (Coll y Martín, 2013). Dicha diversidad está estrechamente vinculada a la heterogeneidad cultural y social existente, y que también se refleja en las escuelas como efecto colateral de la globalización mundial (Vila et al., 2010). Considerando las trayectorias de aprendizaje, esta diversidad que caracteriza el aula también refiere a las experiencias de aprendizaje que su alumnado tiene fuera de la escuela y los conocimientos y habilidades que adquiere en ellas. Por todo ello, la atención a la diversidad en el ámbito educativo no es una tarea fácil, sobre todo teniendo en cuenta que un aula está formada por un grupo de mínimo veinticinco estudiantes, cada uno con sus propias características, necesidades e intereses de aprendizaje y sus

identidades y recursos culturales, sociales y personales, así como con sus propias experiencias de aprendizaje. Pero es aún más difícil con un *curriculum* homogeneizador que responde al modelo de educación universal y que prescribe lo que todo el alumnado debe saber al acabar cada etapa, en función de las exigencias del mercado de trabajo (Coll y Martín, 2006) e independientemente de sus necesidades educativas individuales o de sus intereses.

En tercer lugar, es evidente que la escuela tiene dificultades para responder a los intereses y necesidades de aprendizaje que tiene el alumnado y, por tanto, que estos puedan ver la relevancia y el sentido de los aprendizajes que realizan en la escuela. Llevar a cabo aprendizajes con valor y sentido personal, como veremos en el próximo apartado, significa relacionar lo que se aprende con lo que se ha aprendido en otras ocasiones y lo que se espera aprender en el futuro, así como con las necesidades, preocupaciones y objetivos de vida de una persona. Aun siendo fácil justificar que los contenidos que se recogen en el *curriculum* escolar pretenden ofrecer a los individuos más jóvenes de una sociedad los conocimientos y competencias necesarias para desarrollarse en ella, la finalidad y funcionalidad de los aprendizajes escolares no es tan evidente para el alumnado. Además, muchas veces no hay tiempo ni argumentos o estrategias suficientes para enseñar a cada alumno/a cómo relacionar los contenidos escolares con sus objetivos y proyectos personales, lo que conlleva una falta de continuidad o alineación entre lo que hacen y aprenden en la escuela y lo que hacen y aprenden fuera de ella (Coll, 2009; Ito et al., 2020; Kumpulainen, 2014; Rajala, 2016; Rajala et al., 2016). Es por esto que Coll (2016) habla del **desdibujamiento del sentido de la educación escolar**, aludiendo a que una parte significativa de los niños y jóvenes no son capaces de dar sentido a lo que aprenden en la escuela. Esto se traduce inevitablemente en una disminución progresiva de su motivación, compromiso e implicación por cualquier aspecto o actividad que tenga que ver con este contexto y genera una actitud pasiva en el alumnado que puede llevar a no aprovechar las oportunidades que se les ofrece la escuela, a perjudicar gravemente su proceso de aprendizaje y, en casos extremos, a abandonar los estudios antes de completarlos.

En cuarto y último lugar, pero no por ello menos importante, la escuela no puede quedar al margen del entramado en el que se integran entidades y organismos de distinta naturaleza y ámbito (cultural, tecnológico, social, científico, político, educativo, etc.) y que conforman la comunidad, que es esencial para el desarrollo de las personas dado que es donde se encuentran los diferentes contextos de aprendizaje. De otra forma, la institución educativa formal puede caer en el error de no estar alineada con la comunidad, es decir, ofrecer actividades de aprendizaje descontextualizadas que tengan poco o nada que ver con la realidad y la vida fuera de ella. Formar parte de la comunidad implica establecer vínculos y cooperar, ya que se compone de instituciones interdependientes que deben trabajar juntas para hacer progresar la sociedad. Desde el punto de vista de la escuela, su integración en esta red como un nicho más de actividad implica que conozca la realidad que la envuelve, que conecte con otros contextos de actividad (y en especial aquellos que son relevantes para el alumnado), que forme parte del diálogo conjunto y que participe o incluso lidere iniciativas comunitarias (Coll et al., 2020; Kumpulainen, 2014; Rajala et al., 2016). De ahí que el profesorado deba estar al tanto de la actualidad del entorno, conocer lo que se hace en otros contextos de aprendizaje, coordinarse con otros agentes educativos y formar parte y colaborar en distintas propuestas. Y no solo eso, sino también hacer que el alumnado las conozca y se implique y participe en ellas, de modo que desarrolle un espíritu crítico y consciente de las diferentes formas con las que cuenta para contribuir a la sociedad.

No obstante, cabe resaltar que de entre todos los contextos que ofrecen oportunidades y recursos para aprender a los niños y jóvenes, la escuela se encuentra en un lugar privilegiado para **hacer realidad la idea de una educación en sentido amplio** ya que es el único contexto capaz de llevar a cabo las dos funciones básicas para lograrlo. Por un lado, promover un proyecto educativo comunitario mediante el cual interconectar los diferentes contextos educativos y buscar complicidades y líneas de acción conjuntas. Por otro lado, promover el desarrollo de competencias que permitan al alumnado aprender en diversidad de contextos, lo que incluye ayudarles a identificar las necesidades de aprendizaje, aprovechar las oportunidades de aprendizaje que se les ofrecen desde cualquier contexto, pensar y ser conscientes de sus trayectorias personales de aprendizaje y relacionar e integrar los aprendizajes que realizan en los distintos contextos

de actividad. En pocas palabras, formar aprendices competentes que desarrollen y construyan una identidad de aprendiz habilitadora (Coll, 2013; Solari y Merino, 2018).

Afrontar los desafíos que acabamos de apuntar, que son sólo algunos de los que hoy en día la escuela debe afrontar en este cambio de paradigma, nos lleva a plantearnos la necesidad urgente de un cambio educativo substancial: una reformulación y actualización de las posibilidades y oportunidades de aprendizaje que se ofrece al alumnado desde la institución educativa formal y de la forma en que se relaciona esta con otros contextos. Con esta idea de renovar el contexto escolar y garantizar que responde a las exigencias de la sociedad actual, han surgido y siguen surgiendo año tras año una gran variedad de propuestas innovadoras, cada una con unos objetivos y unos planteamientos específicos.

1.3. La personalización del aprendizaje escolar: aprender con sentido

Resulta fundamental para abordar el problema del desdibujamiento del sentido de la educación escolar partir de una **aproximación al aprendizaje centrada en el aprendiz**, en la que el alumnado, como sujeto de aprendizaje, no solo participe activamente de las actividades, sino que sea el protagonista y juegue un rol fundamental en ellas (Bray & McClaskey, 2013; Coll, 2018a; Kumpulainen, 2014; Rajala et al., 2016; OCDE, 2018; OIE-UNESCO, 2017). Sin embargo, desde la perspectiva que proponemos, poner al aprendiz en el centro implica reconocer e incorporar lo que hace y aprende en la diversidad de contextos en los que participan, donde la escuela es solo un contexto más (Akkerman & Bakker, 2011; Barron, 2006; Rajala, 2016; Rajala et al., 2016). El docente, por su parte, es el encargado de acompañarlo en el proceso de desarrollo de las competencias que les serán útiles más allá de la escuela y a lo largo de toda su vida y de ofrecer el soporte que requieran en cualquier momento del proceso.

La **personalización del aprendizaje** es una línea de innovación educativa en el ámbito escolar que parte de esta aproximación centrada en el aprendiz y que en las últimas décadas ha ido adquiriendo relevancia en el debate educativo. Aun así, es una línea incipiente y prometedora tanto en nuestro país como a nivel internacional, en torno a la cual se han desarrollado y se continúan desarrollando múltiples proyectos de investigación, innovaciones educativas e informes públicos. En concreto, el interés por la

personalización del aprendizaje en este trabajo se basa, precisamente, en que se concibe como una de las maneras para hacer frente a los cambios que se han dado en las prácticas sociales, así como la situación que vive la institución escolar descrita en el apartado anterior, y de ayudar al alumnado a que atribuya sentido al aprendizaje. Sin embargo, la gran cantidad de trabajos que se han desarrollado en torno al concepto de personalización del aprendizaje desde diferentes perspectivas ha hecho que se haya definido de formas muy diferentes en función de la aproximación teórico y/o empírica al aprendizaje, de las características de los contextos en los que se aplican o de las finalidades de la educación que se persiguen, entre otros aspectos.

Coincidimos con Coll (2018a), Feldstein & Hill (2016) o Schmid & Petko (2019) en que no existe un consenso en la literatura científica sobre que se entiende por la personalización del aprendizaje y que a menudo es utilizado como un concepto paraguas que engloba muchas propuestas, y a la vez ninguna en específico. De ahí que sea habitual usar de manera indistinta, a modo de sinónimos, los conceptos de personalización, individualización o diferenciación (Bray & McClaskey, 2015; Calderero et al., 2014; Coll, 2016; Jones, & McLean, 2018; Underwood & Banyard, 2008), cuando realmente tienen significados muy diferentes. Así, algunos entienden por personalización del aprendizaje lo que en realidad es la enseñanza individualizada, que consiste en adaptar la acción educativa a las necesidades individuales del alumno, es decir, ofrecer los recursos que cada alumno necesita en cada situación. Precisamente Bray y McClaskey (2013, 2015), dos de las autoras referentes en el ámbito de la personalización y con las que compartimos ciertas ideas al respecto, han ahondado en la **distinción de la individualización y de la personalización**, que se encuentra resumida en la tabla 1.1.

Tabla 1.1.

Diferencias entre individualización y personalización

Individualización	Personalización
El profesor se adapta a las necesidades de aprendizaje de cada alumno.	El aprendizaje se vincula con los intereses, talentos, pasiones y aspiraciones del aprendiz.
El profesor diseña las actividades de aprendizaje en función de las necesidades de los alumnos/as.	El aprendiz participa activamente en el diseño de las actividades que promueven su proceso de aprendizaje.
El profesor define unos objetivos generales para todos los alumnos/as, concretando solo para aquellos que presentan necesidades educativas especiales (dificultades de aprendizaje).	El aprendiz define sus propios objetivos de aprendizaje con la orientación y ayuda del profesor.
El profesor utiliza la evaluación para valorar el progreso de cada alumno y decidir como continuará.	El aprendiz autodirige su proceso de aprendizaje, supervisa su progreso y reflexiona sobre el proceso.
Las actividades de evaluación se consideran momentos dedicados a la valoración de los aprendizajes realizados.	Las actividades de evaluación son consideradas también actividades de y para el aprendizaje.

Fuente: Adaptación de Bray y McClaskey (2013, 2015)

Las iniciativas que se enmarcan en la individualización del aprendizaje tienen como objetivo ajustar la ayuda educativa que se ofrece al alumnado a sus características, lo que conlleva que el docente adapte las actividades y los recursos pedagógicos a las necesidades personales, así como al proceso de aprendizaje que van realizando, que conoce por medio de la evaluación. Sería lo opuesto a una enseñanza “*one-size-fits-all*” o de talla única (Bray & McClaskey, 2013). Desde esta lógica, acostumbran a definir perfiles de aprendizaje de los alumnos/as en función de ciertas variables, medidas y pruebas para, posteriormente, ofrecerles un tipo de tareas u otras. Muchas veces se usan las TDIC y las analíticas de aprendizaje en torno al *big data* para analizar la actividad del alumnado en ciertos entornos digitales, atribuirles un perfil y ofrecerle itinerarios y actividades adecuados a su desempeño (Solana, 2018). A pesar de que esta forma de responder a la diversidad del alumnado tenga cierto interés desde el punto de vista de alguno de los retos que plantea la nueva ecología del aprendizaje, a nuestro parecer en este planteamiento el aprendiz no puede tomar decisiones sobre qué, como o cuando aprender, por ejemplo, y se deja de lado sus intereses, necesidades y preferencias (Coll, 2016). En otras palabras, es el profesorado el que diseña las actividades y establece los objetivos y las metas de aprendizaje considerando lo que cree que le conviene al alumnado a partir de la información que conoce de ellos.

Entendemos la personalización como un medio para lograr que los aprendices lleven a cabo aprendizajes con sentido y valor personal (Coll, 2016, 2018a). Varios autores (Calderero et al., 2014; Coll, 2018a; OIC-UNESCO, 2017) coinciden en señalar que los orígenes de la personalización se remontan a las ideas postuladas por pedagogos, psicólogos y filósofos reconocidos como Marina Montessori, Edouard Claparède, Célestin Freinet, Victor García Hoz, Ovide Decroly o John Dewey. Todos ellos, desde diferentes perspectivas y planteamientos, comparten que es necesario centrar la atención en el aprendiz y entender la enseñanza como una ayuda en su proceso de aprendizaje. Personalizar, en este sentido, significa poner al aprendiz en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje y ayudarlo a relacionar lo que aprende en cualquier contexto con su manera de interpretar y relacionarse con el mundo, con sus experiencias pasadas y con sus objetivos y proyectos futuros. Siguiendo esto, la personalización va más allá y trata de dar voz al alumnado, dándole la oportunidad de tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en función de sus intereses y objetivos personales.

Para entender la particularidad de nuestra manera de ver la personalización, debemos ahondar en qué significa que los aprendices realicen aprendizajes relevantes, profundos y con sentido y valor personal y cómo se pueden promover (Coll, 2018; Coll et al., 2020; Gee y Esteban-Guitart, 2019). **Aprender con sentido** requiere que el aprendiz relacione los contenidos de aprendizaje con la construcción de sus identidades, y en especial con su identidad de aprendiz. Según Sfard & Prusak (2005), es la construcción de las identidades la que nos permite enfrentarnos a nuevas situaciones a partir de experiencias previas y nos da herramientas para planificar el futuro. Para explicar en detalle qué significa realizar aprendizajes con sentido y valor personal debemos hacer mención a dos dimensiones: por un lado, la doble vertiente de la construcción de conocimiento sobre el entorno y sobre uno mismo; y, por otro, la dimensión temporal, el continuo entre el pasado, el presente y el futuro. Por lo que respecta a la primera dimensión, para facilitar que los aprendices doten de sentido y valor personal a los aprendizajes escolares es necesario promover que los conocimientos, competencias o actitudes que desarrollan en el contexto escolar se relacionen con y contribuyan a su manera de comprender y de interactuar con el mundo externo. También deben contribuir al conocimiento de sí mismos y, en especial, a identificar los aprendizajes realizados, las necesidades e

intereses de aprendizaje y sus características como aprendiz. En definitiva, el aprendizaje con sentido se da siempre que las tareas de aprendizaje satisfagan las necesidades de los aprendices, respondan a sus intereses, se alineen con sus objetivos de vida y, por tanto, no queden aisladas y descontextualizadas de su vida personal.

En cuanto a la dimensión temporal, y en concreto sobre el pasado, el sentido implica resignificar hechos y experiencias de la propia historia personal y que contribuyen a la identidad en general y en particular a la identidad de aprendiz del sujeto. En relación con el presente, tiene que ver con realizar aprendizajes que permitan comprender y situarse en la realidad actual para poder interactuar y actuar en y sobre ella, así como entenderse a uno mismo como persona y especialmente como aprendiz y promover que se busquen y aprovechen oportunidades de aprendizaje en diferentes contextos, no únicamente en el escolar, que tengan que ver con intereses o necesidades de aprendizaje. Por último, aprender con sentido también se relaciona con la proyección de los aprendizajes hacia el futuro, es decir, a su potencialidad para construir proyectos de vida personal y profesional, generar expectativas, objetivos y planes de actuación futuros y plantear nuevos intereses, objetivos o necesidades de aprendizaje cuya satisfacción requiere seguir aprendiendo. En definitiva, el sentido del aprendizaje tiene que ver tanto con el pasado y el futuro, pero también con el presente, y especialmente como se interrelacionan los diferentes planos temporales.

1.4. Principios para personalizar el aprendizaje escolar

Una vez detallado qué entendemos por la personalización del aprendizaje, debemos abordar el cómo llevar a cabo una enseñanza personalizada o cómo conseguir que el alumnado realice aprendizajes con valor y sentido personal. Según varios autores referentes en la temática (Bray & McClaskey, 2016; Coll, 2018; Coll et al., 2020), no hay una única manera de personalizar y ninguna de ellas es mejor que las otras. En otras palabras, si el aprendizaje con sentido es la meta al final, hay muchos caminos para llegar a ella. De hecho, estos caminos no deben ser independientes entre sí (Coll, 2018): la combinación de distintas estrategias genera un contexto de aprendizaje aun más potente si cabe que la aplicación de cada una de ellas por separado. Todo depende de cómo se configura el contexto concreto en el que se aplica y los objetivos específicos que se

quieran lograr. Son muchos los autores u organismos que han trabajado en concretar principios y/o estrategias para llevar mejor la implicación y el compromiso (por ejemplo, American Psychological Association, 2015; Bray & McClaskey, 2015; FitzGerald et al., 2018; Jones & McLean, 2018; OCDE, 2006, 2017; Penuel & Johnson, 2016; Underwood et al., 2009).

En este trabajo partimos de los principios de personalización que propone Coll (2018) y desarrolla más en profundidad en Coll y colaboradores (2020). En la tabla 1.2., resumimos el conjunto de principios que definen las prácticas educativas que pretenden conseguir que el alumnado realice aprendizajes con sentido y valor personal y de los que es posible desplegar diferentes estrategias y actuaciones pedagógicas. Cabe decir, sin embargo, que ninguno de estos principios de manera independiente al resto es capaz de asegurar que las situaciones o actividades de aprendizaje diseñadas e implementadas darán lugar a aprendizajes con sentido y valor personal para los aprendices. Lo que incrementa las posibilidades de que ello suceda es tomarlos en consideración de manera simultánea en el diseño de situaciones y actividades de aprendizaje.

Tabla 1.2.

Principios de personalización del aprendizaje

Principio	Descripción
Promover un aprendizaje experiencial	Aprender actuando, haciendo y experimentando física, manipulativa y mentalmente y dirigir la acción a la elaboración de un producto como resultado del proceso de aprendizaje que puede ser de naturaleza y características muy diversas (presentación, libro, actuación, exposición, actividad, artefacto, etc.).
Promover un aprendizaje vivencial	Diseñar e implementar actividades que requieran que el aprendiz movilice a la vez aspectos cognitivos y aspectos emocionales o afectivos que consigan una elevada implicación de los participantes.
Poner énfasis en contenidos y actividades social y culturalmente sensibles	Vincular las actividades y contenidos de aprendizaje que se llevan a cabo en el contexto escolar a actividades, entidades, temáticas, etc. de otros contextos (comunitario, familiar, virtual, etc.) que son relevantes para el alumnado y para la sociedad y la cultura de la que forman parte.
Conectar experiencias subjetivas de aprendizaje de diferentes contextos	Promover que el alumnado establezca vínculos entre las experiencias subjetivas de aprendizaje que tiene en el contexto educativo escolar con experiencias de aprendizaje que tiene en diferentes momentos y contextos en los que aprenden más allá de la escuela.
Trabajar y tomar en consideración los intereses y objetivos de aprendizaje del aprendiz	Reservar espacios y diseñar actividades y herramientas para identificar, reflexionar, valorar, desarrollar, enriquecer y construir y reconstruir los intereses y objetivos de aprendizaje de los aprendices y tener en cuenta estos intereses en el diseño e implementación de las actividades de aprendizaje.

Dar la oportunidad de tomar el control y decisiones sobre el propio proceso de aprendizaje	Reconocer y aceptar la capacidad de decisión y control del aprendiz sobre su propio proceso de aprendizaje, dándoles el soporte y la ayuda necesaria para que tomen decisiones sobre alguno o algunos de los componentes propios del proceso de aprendizaje (contenidos, actividades, secuencia, recursos, evaluación, etc.) y que estas decisiones sean coherentes con sus necesidades e intereses de aprendizaje.
Promover la reflexión sobre el aprendizaje	Reservar y diseñar espacios, herramientas y actividades tanto individuales como grupales para reflexionar y tomar consciencia sobre el propio proceso de aprendizaje y sobre la propia identidad de aprendiz.

Fuente: Adaptación de Coll (2018)

A pesar de que todos los principios son igualmente relevantes y útiles para personalizar el aprendizaje en la escuela -es decir, intentar que los alumnos doten de sentido a lo que aprenden en la escuela- y para abordar los diferentes desafíos que se le presentan en la nueva ecología del aprendizaje, en este trabajo ponemos el foco en uno de ellos: el principio de **conectar experiencias subjetivas de aprendizaje en diferentes lugares y momentos** y, en concreto, vincular las experiencias de aprendizaje que los alumnos/as tienen en la escuela con las que tienen fuera de ella. Desde nuestro punto de vista, este es el principio que se relaciona más directamente con la necesidad y urgencia de resolver la cuestión del desdibujamiento del sentido de la educación escolar, la búsqueda de la equidad, la atención a la diversidad y la interconexión de la escuela con otros contextos de aprendizaje. No obstante, teniendo en cuenta lo que hemos dicho unos párrafos más arriba, también nos interesa explorar cómo se articulan los otros principios de personalización en torno a ese foco principal, por lo que no perdemos de vista cómo se implementan estos otros principios al servicio de la conexión de experiencias.

1.5. Síntesis del capítulo

Capítulo 1. La pérdida del sentido de los aprendizajes escolares y las propuestas de personalización

- En la nueva ecología del aprendizaje, la diversificación de los espacios, contextos, situaciones y momentos en los que aprendemos tiene como consecuencia la expansión del aprendizaje a lo largo y ancho de la vida.
- La trayectoria individual de aprendizaje es una metáfora que ilustra el conjunto de experiencias subjetivas de aprendizaje que una persona logra como consecuencia de su tránsito por diferentes contextos de actividad por los que transita.
- El modelo de educación distribuida e interconectada supone dar soporte y acompañamiento en el aprendizaje de manera distribuida entre los diferentes contextos, y no solo la escuela, por lo que la calidad de la acción educativa depende del compromiso y la coordinación de diferentes contextos y agentes educativos.
- Una parte significativa de los niños y jóvenes tienen experiencias de aprendizaje más relevantes fuera de la escuela que en la escuela, y ello dificulta que sean capaces de dar sentido a lo que aprenden en el contexto educativo formal, produciéndose un desdibujamiento del sentido de la educación escolar.
- La personalización del aprendizaje es una línea de innovación educativa en el ámbito escolar que parte de una aproximación centrada en el aprendiz y que se concibe como el medio para lograr que los aprendices lleven a cabo aprendizajes con sentido y valor personal.

CAPÍTULO 2. La conexión de contextos, aprendizajes y experiencias subjetivas de aprendizajes escolares y no escolares

En el capítulo anterior hemos apuntado que las personas aprendemos a lo largo y a lo ancho de nuestras vidas, en los múltiples contextos en los que participamos y nos desarrollamos en diferentes momentos, lo que nos lleva a hacer uso de la metáfora de la trayectoria para definir el aprendizaje. Por ello, es urgente dejar de lado una visión de la escuela como el contexto de aprendizaje más importante para el desarrollo de las personas y transformarla dentro de un modelo de educación distribuida e interconectada del que formen parte todos los contextos en los que se aprende. Estas premisas son las que nos han llevado, al igual que a otros investigadores, a ahondar en cómo la escuela puede tender puentes entre las actividades que se organizan en ella y los contenidos de aprendizaje que se pretenden desarrollar, por un lado, y lo que su alumnado experimenta y aprende en otros contextos, por otro. Por tanto, este capítulo tiene como objetivo presentar las propuestas pedagógicas más importantes que existen en la actualidad y que constituyen nuestros referentes para plantear y discutir diferentes aspectos de esta investigación.

2.1. Propuestas de conexión de contextos, aprendizajes y experiencias dentro y fuera de la escuela

En la literatura académica, se ha estudiado y discutido ampliamente la **vinculación del dentro y el fuera de la escuela a través de los contextos, las actividades o los aprendizajes que realiza el alumnado** desde diferentes perspectivas, argumentaciones y lógicas y en diferentes niveles educativos y materias curriculares (por ejemplo, Barron, 2006; Bell, Bricker et al., 2010; Bronkhorst & Akkerman, 2016; Kumpulainen et al., 2010; Lai et al., 2013; Rajala, 2016; Rajala et al., 2016). Son muchas y diversas las propuestas que se han desarrollado en este sentido, existiendo un amplio abanico de planteamientos y enfoques pedagógicos que tienen como objetivo el establecimiento de conexiones entre los contextos de participación del alumnado, las vivencias que en ellos experimentan y/o los aprendizajes que realizan. La gran cantidad y variedad de propuestas y tendencias ha llevado a varios autores a realizar revisiones de la literatura que, con diferentes finalidades específicas, tienen la intención de organizar y entender dicha diversidad y, a la vez, identificar los puntos que tienen en común y en los que discrepan los diferentes trabajos. Los trabajos de revisión bibliográfica de Bronkhorst & Akkerman (2016), Kumpulainen et al. (2010) y Rajala et al. (2016) son un ejemplo de ello y nos han sido especialmente útiles para entender el panorama y elaborar este capítulo teórico.

Teniendo en cuenta que esta tesis doctoral pretende arrojar algo de luz respecto a la conexión de la escuela con otros contextos, este capítulo está dedicado a exponer cuáles son los principales enfoques pedagógicos que existen en la literatura sobre cómo la escuela puede incorporar y/o conectarse con lo que niños y jóvenes hacen y aprenden en otros contextos. Nuestra intención es presentar a grandes rasgos cuáles son las **tendencias o propuestas generales** que a lo largo de las últimas décadas han sobresalido en este ámbito. Por ello, incluimos líneas de trabajo desarrolladas en varios proyectos y artículos científicos, y no propuestas puntuales que se limitan a un solo artículo. Por otro lado, como el interés de nuestro trabajo está en parte centrado en las prácticas educativas, hemos incluido solo aquellas líneas de trabajo que plantean propuestas o estrategias pedagógicas específicas y no se limitan a cuestiones teóricas.

En la tabla 2.1. se muestran las **diez propuestas** revisadas y analizadas, con las referencias y las palabras clave más relevantes, que se explican en detalle más abajo: *Contextualizing Instruction, Context Personalization, Funds of Knowledge, Boundary Crossing, Third Space Learning, Fifth Dimension, Connected Learning, Learning Bridges, Seamless Learning, y Authentic Learning.*

Tabla 2.1.

Relación de líneas de trabajo sobre la conexión de la escuela con otros contextos

Propuesta	Referencias	Palabras clave
Contextualizing Instruction	Silseth (2017) Silseth & Erstad (2018) Wigg et al. (2017)	<i>Classroom interaction, dialogic, meaning-making, teacher-student interaction, everyday knowledge, everyday experiences, contextualizing instruction, intercontextuality, learning trajectories</i>
Context Personalization	Høgheim & Reber (2017) Walkington & Bernacki (2014)	<i>Choice, personalization, context personalization, situational interest, funds of knowledge, learning technology</i>
Funds of Knowledge	Esteban-Guitart (2016, 2019) González et al. (2006) Esteban-Guitart & Vila (2013) Llopart & Esteban-Guitart (2018) Kajamaa et al. (2018)	<i>Funds of knowledge, funds of identity, teachers' beliefs, inmigrant families, home-school relationships, educational resources, teaching in context, knowledge creation, learning environment</i>
Boundary Crossing	Akkerman & Bakker (2011) Bronkhorst & Akkerman (2016) Walker & Nocon (2007) Kumpulainen et al. (2010)	<i>Boundary, Boundary Crossing, boundary object, dialogicality, learning across contexts, continuity, discontinuity, out-of-school learning</i>
Third Space Learning	Gutiérrez et al. (1999) Moje et al. (2004)	<i>Third space, hybridity, hybrid practices, funds of knowledge, discourse, learning literacy</i>
Fifth Dimension	Cole (1999) Crespo et al. (2005) Lalueza et al. (2009) Padrós et al. (2014)	<i>Cultural psychology, ICT, comunity, fifth dimension, inclusion educative, comunidades de práctica, educación intercultural.</i>
Connected Learning	Ito et al. (2013) Ito et al. (2020) Esteban-Guitart et al. (2020)	<i>Young people, equity, networks, digital literacies, interests</i>
Learning bridges	Kumpulainen et al. (2010) Kumpulainen (2014, 2016) Erstad et al. (2016) Kumpulainen & Sefton-Green (2014)	<i>Learning across context, dialog approach, hybrid space, connected learning</i>
Seamless Learning	Looi & Wong (2013) Wong & Looi (2018) Wong et al. (2015) Wong & Looi (2011)	<i>Mobile learning, seamless learning, authentic learning, mobilized curriculum, instructional design</i>

Propuesta	Referencias	Palabras clave
<i>Authentic Learning</i>	Lombardi (2007) Weninger (2017)	<i>Authentic learning, media literacy, student attitudes.</i>

En primer lugar, *Contextualizing Instruction* (contextualización de la instrucción) hace referencia a los métodos de instrucción mediante los cuales los maestros incluyen el conocimiento, las prácticas y las experiencias cotidianas del alumnado, como recursos relevantes para el aprendizaje y la creación de significado en relación con materias curriculares (Silseth, 2017; Silseth & Erstad, 2017). Se parte de la idea de que existen discontinuidades entre las prácticas sociales en las escuelas y la vida cotidiana de los estudiantes que es necesario superar estableciendo conexiones entre la vida diaria y escolar de los estudiantes para un mayor compromiso, participación y autenticidad en las prácticas del aula. Por ello, se propone la creación de intercontextualidad, entendida como las relaciones que se construyen socialmente entre eventos y contextos que influyen en el aprendizaje de diferentes ámbitos de conocimiento (Wigg et al., 2017). De esta forma quieren ayudar al alumnado a que sea capaz de transferir lo que sabe o ha aprendido en un contexto al resto de los contextos en los que participan.

En segundo lugar, *Context Personalization* (personalización del contexto) es una propuesta que parte de dos premisas: que el interés es clave para garantizar la implicación del alumnado en las tareas de aprendizaje; y que generar esta relación afectiva positiva por un ámbito de estudio que implica el interés está estrechamente relacionado con la percepción de que lo que se aprende es valioso y significativo (Høgheim & Reber, 2017). En este sentido, plantean la adaptación de los contenidos y actividades de aprendizaje, especialmente del área de STEAM en la que está demostrado que el interés decrece con la edad, a las preferencias e intereses del alumnado para hacer que el contexto educativo que se genere sea más familiar y atractivo para ellos. Por tanto, pretenden conectar lo que el alumnado debe aprender, y los recursos que se utilizan para ello (instrucciones, ejemplos, herramientas, problemas, etc.), con los aspectos que les son familiares o por los que muestran interés, insistiendo en el valor y la utilidad que tienen (Walkington & Bernacki, 2014).

En tercer lugar, los *Funds of Knowledge* (fondos de conocimiento) constituyen una aproximación a la conexión dentro y fuera de la escuela a través de los recursos

culturales, las habilidades, los saberes, los instrumentos y las competencias disponibles en el contexto familiar, convirtiéndolos en recursos educativos y vinculándolos con los contenidos escolares (González et al., 2006). El objetivo es facilitar el establecimiento de puentes y relaciones de confianza entre estos dos contextos, dado que los colectivos que pertenecen a una cultura minoritaria frente a la dominante en una sociedad a menudo se sienten poco identificados y representados en la realidad educativa escolar (Esteban-Guitart y Vila, 2013; Kajamaa et al., 2018). Por ello, se plantea que el profesorado se forme en el enfoque etnográfico y realice visitas a casa de las familias para conocer sus prácticas y actividades cotidianas, así como las creencias y valores y los recursos educativos y culturales con los que cuentan. Un concepto que se ha propuesto recientemente en esta línea es el de fondos de identidad (Esteban-Guitart, 2016, 2019; Llopart & Esteban-Guitart, 2018), que hace referencia a aquellos aspectos significativos propios de un aprendiz como pueden ser personas significativas, artefactos culturales, actividades o espacios. En ambos casos, la idea es que el profesorado identifique y reconozca estos aspectos culturales individuales o familiares en las visitas o en conversaciones con el alumnado y los incorpore en las actividades escolares y en los contenidos curriculares y potencie su desarrollo para mejorar la implicación y valoración del alumnado del aprendizaje escolar.

En cuarto lugar, bajo el concepto de *Boundary Crossing* (cruce de fronteras) se enmarcan una serie de trabajos que entienden el aprendizaje a través de diferentes contextos como la continuidad, o por el contrario discontinuidad, que se establece entre acciones e interacciones de los sujetos a través de contextos (Akkerman & Bakker, 2016). Teniendo en cuenta que los aprendizajes están mediados por las especificidades de los contextos, los aprendices pueden llevar a cabo conexiones poniendo en relación diferentes prácticas, contextos o personas, o características de ellas, normalmente atendiendo a similitudes existentes o a su vinculación con un interés personal. Desde esta lógica, incorporando objetos, personas o actividades a un contexto determinado que representan prácticas de otros contextos, que actuarían como *boundary objects, persons o activities* (Bronkhorst & Akkerman, 2016), es posible diluir las fronteras que distinguen las actividades de aprendizaje que se llevan a cabo en los distintos contextos y crear espacios híbridos que tengan características de unos y otros, y a la vez que confronten

las perspectivas y prácticas socioculturales propias de cada contexto. Todo ello, aplicado a la escuela, implica incluir en el contexto escolar elementos de contextos educativos externos a la escuela, como la familia o las redes sociales, para incorporar los intereses del alumnado y hacer más realistas las prácticas.

En quinto lugar, en la línea de la propuesta anterior, el *Third Space Learning* (tercer espacio de aprendizaje) es concebido por algunos autores como un espacio creado a partir de la extensión del contexto educativo formal, en el que las actividades vinculadas a contenidos curriculares se ven ampliadas con elementos de otros contextos educativos (actividades, características de las actividades, recursos, etc.) de carácter más informal en los que el alumnado participa y en los que aprenden de manera más espontánea e incidental (Gutiérrez et al., 1999; Moje et al., 2004). De esta forma, se consigue acabar con algunas de las restricciones propias de la escuela, como el espacio, la organización del tiempo o la prescripción de los contenidos a trabajar. En este tercer espacio, que se crea a partir de la combinación de diferentes contextos, se generan nuevas formas de actividad y de participación que permiten trabajar contenidos y habilidades curriculares, además de otras, a partir de los intereses del alumnado y del reconocimiento de sus valores culturales.

En sexto lugar, la *Fifth Dimension* (quinta dimensión) es una propuesta de trabajo que nace con la intención de generar comunidades educativas intergeneracionales e interculturales, y construir relaciones positivas entre la escuela y el alumnado perteneciente a culturas minoritarias que sienten el contexto educativo formal como una entidad culturalmente ajena en la que no se realizan aprendizajes relevantes (Cole, 1999; Crespo et al., 2005). A pesar de que se inicia en Estados Unidos, se ha desarrollado e implementado en otros países y ciudades, como por ejemplo en Barcelona bajo el nombre de proyecto Shere Rom (Laluzza et al., 2009; Padrós et al., 2014). En él, llevan a cabo una serie de actividades, en forma de retos o misiones, que requieren que los participantes colaboren entre ellos y con estudiantes universitarios y que desarrollen las competencias necesarias para utilizar las TDIC. De esta forma, aunque esta iniciativa se implementa tanto en la escuela como en otros contextos, en las actividades confluyen y se incorporan reglas de participación, contenidos de aprendizaje y recursos propios del contexto escolar, así como de contextos externos a él que les son familiares y atractivos

al alumnado. Estas actividades, que se pueden realizar tanto dentro del contexto escolar como fuera, pretenden fomentar la inclusión de los participantes y evitar el riesgo de abandono escolar y/o de exclusión social.

En séptimo lugar, el *Connected Learning* (aprendizaje conectado) es una iniciativa llevada a cabo por Ito y colegas (2013, 2020) en Estados Unidos que trata de acercar la ciencia y la tecnología a los colectivos más desfavorecidos y ofrecerles oportunidades para poder generar en ellos intereses en estos ámbitos, y aprender y crear redes que les ayude a desarrollar su carrera profesional. Los tres pilares que fundamentan la propuesta son: partir de los intereses de los jóvenes para promover el aprendizaje profundo; conectar a los jóvenes con prácticas académicas, profesionales, cívicas y políticas; y utilizar las relaciones con iguales y agentes educativos diversos (monitores, tutores, familia...) como fuentes de apoyo al aprendizaje profundo. Partiendo de lo anterior, han surgido proyectos de diferente naturaleza vinculados tanto a la escuela como al ámbito de las actividades extraescolares que se rigen por el principio de la equidad relacional (Esteban-Guitart et al., 2020). Uno de los proyectos más relevantes y conocidos es el de las *Cities of Learning* (Chicago es el ejemplo más desarrollado), que consiste en crear un mapa de las actividades que se ofrecen en la ciudad sobre diferentes temáticas y con diferentes niveles de pericia, y se ayuda a los alumnos/as a decidir qué actividades realizar en función de los intereses. Aunque esta iniciativa esté vinculada a la educación no formal, la participación en estas actividades y de los aprendizajes que se desarrollan en ellas se reconoce por medio de un sistema de insignias y puede ser seguida por el profesorado de la escuela.

En octavo lugar, el *Learning bridges* (puentes de aprendizaje) es una línea de trabajos realizados por un grupo de investigadores nórdicos que parten de la idea que el alumnado aprende a través de múltiples contextos y a lo largo de su vida (Erstad et al., 2016; Kumpulainen et al., 2010) para plantear algunas maneras de conectar la escuela con otros contextos y atender a las *learning lives* del alumnado. Desde la perspectiva sociocultural, asumen una visión dialógica del aprendizaje y entendiendo el discurso como la herramienta que permite dar soporte al aprendizaje entre contextos (Kumpulainen, 2016) y la interacción dialógica, que debe cumplir una serie de requisitos, como el medio ayudarles (Mercer, 2000). De esta forma, reconocen que *“the ways in which students*

learn within and across formal, semiformal, and informal contexts and how what they learn is influenced by the specific types of activities they participate in and the social and material resources they use." (Kumpulainen, 2014, p. 33). Por tanto, la escuela no solo debe conocer y tener en cuenta las experiencias y los aprendizajes que realizan los niños y jóvenes en otros contextos para crear oportunidades de aprendizaje más productivas y atractivas y que permitan desarrollar el mayor potencial de los aprendices, sino que también debe trabajar estas otras experiencias vinculadas a ámbitos de aprendizaje informal o no formal.

En noveno lugar, el *Seamless Learning* (aprendizaje sin costuras) es una perspectiva en la que se plantea el aprendizaje como un fenómeno que tiene lugar de manera continua en diferentes lugares, contextos, tecnologías o entornos sociales en los que aprende, de manera que las fronteras entre diferentes contextos de aprendizaje quedan difuminadas (Looi & Wong, 2013; Wong & Looi, 2011). En esta línea, las propuestas pedagógicas que plantean persiguen tender puentes entre los aprendizajes que tienen lugar en diferentes contextos con la finalidad de llevar a cabo aprendizajes más significativos y profundos. De hecho, defienden que en los contextos de aprendizaje como la escuela se debe potenciar que los significados o habilidades realizados en un contexto puedan ser utilizados, resignificados y enriquecidos en otros contextos, y a la inversa. Desde esta perspectiva, las TDIC son entendidas como las herramientas móviles y ubicuas que hacen posible que el alumnado aprenda desde cualquier lugar y en cualquier momento, por lo que el aprendizaje deja de estar necesariamente ligado a un contexto físico e institucional. De esta forma, posibilitan llevar de un contexto a otro recursos y personas que ayudan a aprender y facilitan que se puedan establecer conexiones entre contextos, aprendizajes y experiencias de aprendizaje.

Por último, el *Authentic Learning* (aprendizaje auténtico) es un concepto acuñado ya hace algunas décadas bajo el cual se incluyen diferentes metodologías y actividades en las cuales se pretende incorporar el mundo real del alumnado, a través de elementos de los contextos en los que participa fuera de la escuela, para facilitar la construcción de significado y la funcionalidad y aplicación de los aprendizajes (Lombardi, 2007; Weninger, 2017). Dado que el aprendizaje que tiene lugar en la escuela suele estar descontextualizado y suele ser abstracto, se propone dedicar tiempos y recursos en

conectarlo con las identidades, experiencias y conocimiento de los estudiantes. Con esta filosofía, se plantean dinámicas como juegos de rol, actividades basadas en problemas, estudios de casos o proyectos multidisciplinarios.

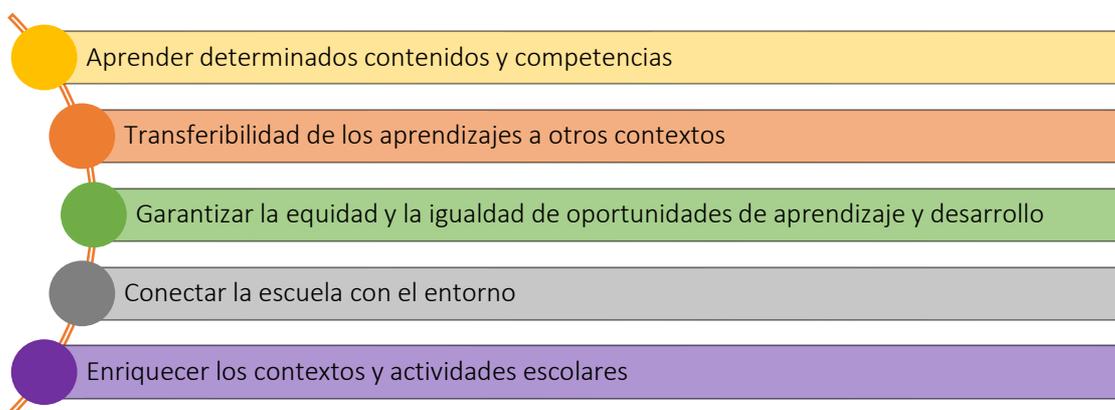
En los próximos apartados pretendemos dar respuestas a las preguntas para qué, a través de qué elementos y cómo conectar la escuela con los contextos, aprendizajes y experiencias que tienen lugar fuera de ella. Nuestro interés es conocer las metodologías que proponen estas distintas aproximaciones para promover las conexiones entre diferentes contextos desde la escuela, aspecto que se abordará en el apartado 2.4. Sin embargo, para entenderlas en su complejidad, resulta necesario previamente comprender los motivos por los que se justifica la necesidad de llevar a cabo estas propuestas para conectar la escuela con su exterior, expuestos en el apartado 2.2, así como por cómo entienden las conexiones y a través de qué elementos se pueden establecer estas conexiones, señalados en el apartado 2.3.

2.2. ¿Para qué conectar contextos, aprendizajes y experiencias?

Son diferentes los focos, finalidades y objetivos específicos que persiguen las propuestas revisadas y, por tanto, los beneficios que se esperan de llevar a cabo estas prácticas educativas, a pesar de que hay un consenso en la necesidad y urgencia de conectar la escuela con contextos de aprendizaje externos a ella. Hay que tener en cuenta que, aunque desde cada línea de trabajo se ponga el énfasis en uno o varios focos, no significa que no consideren o persigan otras finalidades. Es por ello por lo que la intención de este apartado es señalar las finalidades más relevantes identificadas en las diferentes propuestas, que pueden verse reflejadas en la Figura 2.1.

Figura 2.1

Finalidades perseguidas con la conexión de contextos, aprendizajes y experiencias de dentro y fuera de la escuela.



En primer lugar, uno de los motivos identificados en las propuestas revisadas es **ayudar al alumnado a aprender determinados contenidos y competencias** que forman parte del *curriculum* escolar. La conexión de los aprendizajes escolares con los que realiza el alumnado en otros contextos es fundamental para trabajar y desarrollar los conocimientos, competencias y/o habilidades que se consideran relevantes para formar ciudadanos en el siglo XXI (Akkerman & Bakker, 2011; Moje et al., 2004; Silseth, 2017), como el abordaje de problemas sociales o la producción creativa. En concreto desde el enfoque de *Seamless Learning* (Looi & Wong, 2013) y *Learning Bridges* (Erstad et al, 2016; Kumpulainen, 2014), se defiende que aprender a través de diferentes contextos es, de hecho, una habilidad básica que hay que enseñar a niños y jóvenes hoy en día. Se trata de enseñarles a identificar y aprovechar las oportunidades de aprendizaje que se les presentan desde los diferentes contextos y en diferentes momentos, así como relacionar e integrar los aprendizajes que realizan (Wong & Looi, 2013), lo que requiere de cierta autonomía que permita a los aprendices decidir qué, cuando, cómo y dónde aprender (Wong, 2015). La escuela, de acuerdo con lo apuntado en el capítulo 1 de este trabajo, es un lugar óptimo para desarrollar esta capacidad progresivamente. En pocas palabras, la conexión de los contextos de educación formal con otros contextos tiene la potencialidad de enseñar al alumnado a aprender más allá de la escuela.

En segundo lugar, otro de los focos identificados es la mejora de la calidad de los aprendizajes, haciendo referencia a la **transferibilidad de los conocimientos y habilidades que se adquieren**. Las aproximaciones de *Contextualizing Instruction*, *Context Personalization*, *Boundary Crossing*, *Seamless Learning* y *Authentic Learning* tienen como uno de sus objetivos principales que el alumnado pueda aplicar o utilizar los conocimientos o habilidades adquiridos en un contexto determinado a cualquier otro. En concreto, se pone el acento en que sean capaces de utilizar los conocimientos adquiridos en situaciones o actividades de contextos distintos a donde los aprendieron, lo que implica relacionar los aprendizajes escolares con los contextos en los que participan fuera de la escuela. Por ello, algunos autores mencionan como beneficio la posibilidad de realizar aprendizajes profundos (Esteban-Guitart, 2019) y significativos (Wong & Looi, 2013) en la escuela.

En tercer lugar, otra de las finalidades que queremos resaltar, identificada en particular en las propuestas de *Funds of knowledge*, *Fifth Dimension* y *Connected learning*, es **garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades de aprendizaje y desarrollo** para la totalidad del alumnado, teniendo en cuenta la diversidad existente en la actualidad. El conjunto de personas que forman cualquier comunidad, escuela y/o aula se caracteriza por una diversidad social, cultural, económica, de género, sexual, etc. Es preocupante que una parte del alumnado de culturas o clases socioeconómicas distintas a la dominante encuentra dificultades para sentirse identificado con los valores y creencias que se manejan y trabajan en la escuela. Como consecuencia, no se implican en las prácticas sociales que en ella tienen lugar y eso perjudica su proceso de aprendizaje (Esteban-Guitart, 2019; Esteban-Guitart et al., 2020; Kajamaa et al., 2018; Llopart & Esteban-Guitart, 2016; Rajala et al., 2016). Por otro lado, esta diversidad, en especial vinculada al ámbito económico, también pone de relieve que parte del alumnado tenga acceso a una menor cantidad de oportunidades de aprendizaje (Ito et al., 2013, 2020). Desde dichas iniciativas se definen estrategias que intentan, por medio de las conexiones, atraer a este alumnado y solventar las dificultades y diferencias de oportunidades.

En cuarto lugar, son muchos los autores de las perspectivas revisadas (Akkerman & Baker, 2011; Bronkhorst & Akkerman, 2016; Kumpulainen, 2014; Kumpulainen & Sefton-Green, 2014; Moje et al., 2004; Weninger, 2017; Wong & Looi, 2018) así como de otros trabajos

del mismo ámbito (Hernández-Hernández & Sancho-Gil, 2017; Rajala et al., 2016) que coinciden en hacer la misma crítica: la escuela suele estar desconectada del entorno, de los otros contextos educativos y, por lo tanto, de la vida cotidiana de niños y jóvenes. En otras palabras, sus prácticas, los recursos que utiliza, lo que se aprende o la manera en que permite que los individuos participen, entre otros aspectos, no se asemejan a lo que el alumnado encuentra fuera del contexto escolar y lo que espera encontrar en su futuro como personas adultas (Gonzalez-Ceballos, et al., 2021; Lombardi, 2007). Así, es habitual que existan discontinuidades o contradicciones entre lo que hace y aprende el alumnado en la escuela con lo que hace y aprende en contextos externos a ella, como por ejemplo la familia, las amistades, las redes sociales o los videojuegos. Por ello, la **escuela debe vincularse con otros contextos externos** a ella y trabajar para que las prácticas y las oportunidades de aprendizaje que ofrezca vaya acorde con y responda a la realidad que enfrentan los niños en su vida diaria.

Por último, pero vinculado al foco anterior, desde el *Boundary Crossing*, el *Third Space Learning*, la *Fifth Dimension*, el *Learning Bridges* y el *Authentic Learning* se reconoce que los contextos externos a la escuela pueden **enriquecer los entornos escolares y aportar un valor añadido a las prácticas educativas** puesto que las hacen más ricas y significativas y ofrecen posibilidades para aprender de la misma forma que se aprende en contextos informales. Todo ello facilita que los alumnos/as se comprometan con las actividades y, por ende, mejoren su actitud y motivación hacia las actividades escolares y, con ello, sus refleje en los resultados académicos (Rajala et al., 2016).

2.3. ¿Cómo se entienden las conexiones y qué elementos se intentan conectar?

A continuación, ahondaremos en dos cuestiones conceptuales clave que ayudan a entender el por qué de las propuestas pedagógicas que se hacen desde cada una de estas líneas de trabajo: cómo se entienden las conexiones y a partir de qué elementos se intenta conectar la escuela con otros contextos.

La relación entre la escuela y otros contextos es tratada en la mayor parte de trabajos en términos de **continuidades o conexiones** y, en contrapartida, **discontinuidades o**

desconexiones (Akkerman & Bakker, 2019; Bronkhorst & Akkerman, 2016; Rajala et al., 2016; Weninger, 2017). Las continuidades se entienden como la alineación, correspondencia o similitud existente entre uno o varios elementos de los diferentes contextos. En contraposición, las discontinuidades son las relaciones de oposición, contradicción o la ausencia de relación entre las actividades, los valores o los recursos culturales característicos de cada contexto. Los autores anteriormente citados asumen que se dan este tipo de relaciones entre la multitud de contextos en los que se aprende, y apuestan por construir y diseñar entornos de aprendizaje que establezcan continuidades entre diferentes contextos incorporando elementos o características de uno y otro. Por su parte, Akkerman y Bakker (2011) utilizan el término “*boundaries*” o fronteras para hacer referencia a las diferencias entre las prácticas socioculturales que ponen de relieve las discontinuidades existentes en las reglas y formas de actuación e interacción que tiene lugar en diferentes contextos. A pesar de existir estas barreras que separan en cierto modo los contextos de aprendizaje, hay actividades, objetos o personas que potencian el “cruce de fronteras”, dado que confrontan las prácticas que se dan en dos o más contextos al compartir características de varios. Así, el *Boundary Crossing* comparte con el *Third Space Learning* la idea de que, confrontando dos sistemas de actividad entre los que se crean tensiones y dilemas no resueltos, se generan nuevas formas de actividad que pueden conllevar mejores resultados de aprendizaje, por lo que las discontinuidades son, en ocasiones, deseables y buscadas.

En este sentido, nos parece necesario mencionar el trabajo de Schuh (2017) que, a pesar de que no se encuentra en ninguno de los enfoques identificados, es relevante en tanto que aporta una visión alternativa a lo que acabamos de señalar. Esta autora, que pone énfasis en el carácter complejo y subjetivo del aprendizaje, afirma que “*each student trajectory continues to develop as they link what is in their classroom with their own prior experiences; the connections that are possible differ from learner to learner*” (Schuh, 2017, p.10). De esta forma apunta a que las conexiones las llevan a cabo los sujetos. Por otro lado, Schuh considera que las personas realizamos conexiones entre experiencias de aprendizaje continuamente y de forma natural, aunque de manera interna y subjetiva. Por ello, en situaciones de aula, por ejemplo, no siempre es fácil percibir qué conexiones

está llevando a cabo el alumnado, a no ser que se expliciten en los intercambios comunicativos.

En cuanto a los elementos a partir de los que se propone conectar la escuela con otros contextos, hemos identificado principalmente tres. En primer lugar, se habla de **conectar contextos o entornos de actividad** a través de los elementos que los componen, es decir, de las características o componentes disponibles en los contextos de aprendizaje como son las personas, los recursos, los contenidos, las actividades, etc. (Akkerman & Bakker, 2011; Crespo et al., 2005; Kumpulainen, 2014; Moje et al., 2004; Weninger, 2017; Wong et al., 2015). Cada contexto de aprendizaje tiene unos elementos propios que lo definen y a la vez lo asimilan o diferencian de los otros y que tienen una clara influencia en la manera de aprender en ellos como, por ejemplo, los recursos culturales, los contenidos de aprendizaje o el grado de institucionalización, entre otros. En este sentido, un aspecto relevante que se aborda en las diferentes perspectivas sobre las conexiones es la delimitación del contexto educativo formal y sus elementos en relación con otros contextos de aprendizaje.

Así, es habitual, por ejemplo, encontrar referencias a las diferencias en relación con los contenidos de aprendizaje. En la escuela se da más importancia a los conocimientos canónicos y abstractos y a aquellas habilidades y competencias que se han considerado social y culturalmente básicas para participar en la sociedad. En cambio en contextos externos a ella se suelen aprender cosas que se relacionan directamente con los intereses y las inquietudes de niños y jóvenes. Al respecto, Looi y Wong (2013) añaden que, en los contextos de carácter informal, en contraposición a la escuela, los aprendices experimentan el objeto de aprendizaje en su entorno natural, en diferentes contextos y de manera más holística, sin la separación por materias. También se evidencian las diferencias en cuanto al grado de institucionalización u organización de la interacción: docente y discente tienen un rol determinado tradicional y culturalmente del que poco se pueden salir y participan en una actividad encorsetada por tiempos, requisitos o recursos predeterminados (Gutiérrez et al., 1999; Moje et al., 2004). Por el contrario, en otro tipo de actividades externas a la escuela, como las redes sociales, los videojuegos o el juego con los iguales, que suelen ser más atractivos para niños y jóvenes, las interacciones se dan de manera menos estructurada y más horizontal. Todas estas

diferencias que se identifican entre la escuela y el resto de contextos sirven para apuntar a través de qué elementos se pueden propiciar las conexiones. En otras palabras, los componentes, recursos o características propios de otros contextos se plantean como posibles elementos que se pueden introducir en la escuela, y también a la inversa.

En segundo lugar, se identifican los **aprendizajes** que realiza el alumnado como elemento de conexión de la escuela con otros contextos (Silseth, 2017; Walkington & Bernacki, 2014; Weninger, 2017; Wigg et al., 2017). En este sentido, por un lado, se hace hincapié en la utilidad de los aprendizajes de la escuela y en insistir que el alumnado aprenda a utilizarlos en diferentes situaciones de la vida real a las que se enfrente, independientemente del contexto en el que los haya aprendido, para lo cual se diseñan actividades que ofrezcan la oportunidad de aprender a poner en práctica lo aprendido. Aun así, esto conlleva que sean capaces de trasladar y adaptar lo que aprenden en la escuela a otros contextos. Por otro lado, se alude a la utilidad de los aprendizajes en el otro sentido: incorporar, aprovechar y desarrollar en la escuela los aprendizajes que realiza el alumnado en otros contextos. De ahí que se proponga llevar a cabo actividades que partan o respondan a sus intereses personales, que son los que les conducen a participar y a aprender en unas u otras actividades fuera de la escuela (ver, por ejemplo, Akkerman & Bakker, 2011; Gutiérrez et al., 1999; Ito et al., 2013; Silseth & Erstad, 2018; Weninger, 2017), ya que de esta manera se promueve que incorporen, resignifiquen y desarrollen en la escuela los aprendizajes logrados en otros contextos de actividad.

En tercer y último lugar, hay otros trabajos que afirman que lo que se conecta son otros aspectos personales o subjetivos de la persona, como son las **experiencias de aprendizaje** (Esteban-Guitart, 2016, 2019; Gonzalez-Ceballos et al., 2021; Kumpulainen, 2014; Silseth, 2017; Schuh, 2017; Wigg et al., 2017). En algunos casos, como por ejemplo Weninger (2017) o Silseth (2017), especifican que la intención es conectar el contexto de la institución escolar y los conocimientos y las competencias que se desarrollan en él con las experiencias que tiene el alumnado fuera de la escuela, ya que eso permite contextualizar lo que se está aprendiendo en la escuela, que como hemos dicho suele ser abstracto y descontextualizado. De esta forma, se pretende tomar sus experiencias del día a día como objeto de aprendizaje y análisis, haciendo que se comprendan, desarrollen, enriquezcan y expandan estas vivencias en tanto que se ven desde múltiples

perspectivas (Looi & Wong, 2013). En ese caso, estamos hablando de incorporar cualquier tipo de experiencia o vivencia del alumnado fuera de la escuela, sin necesidad de que se hayan vinculado inicialmente al aprendizaje. Aun así, gracias a este trabajo en torno a ellas, son experiencias susceptibles de convertirse en experiencias de aprendizaje.

En otros casos, se prioriza traer las experiencias de aprendizaje de fuera de la escuela para poder incorporar otros elementos subjetivos, como pueden ser identidades, creencias, discursos, recursos, etc. (Gonzalez-Patiño & Esteban-Guitart, 2014). En esta línea, la conexión entre experiencias de aprendizaje del alumnado en diferentes contextos se plantea en términos de evitar o acabar con discontinuidades o contradicciones entre lo que viven la escuela y en otros contextos. Siguiendo a Schuh (2017), las experiencias de aprendizaje en otros contextos, a pesar de ser diferentes, son muy relevantes para conseguir que el alumnado aprenda de manera significativa y con sentido en la escuela (Esteban-Guitart, 2019), lo que es especialmente necesario en aquellos casos de niños o jóvenes que asocian la escuela con experiencias negativas y eso les impide llevar a cabo un proceso de aprendizaje adecuado (Bronkhorst & Akkerman, 2016).

En síntesis, aunque son diversas las aproximaciones a las conexiones entre contextos, aprendizajes y experiencias de dentro y fuera de la escuela, también tienen ciertos puntos en común que las hace complementarias. En esta línea, las diferentes tendencias coinciden en que las conexiones son deseables y que requieren invertir esfuerzos y estrategias para generarlas desde el contexto escolar. Con la intención de promover dichas conexiones, es necesario tener en cuenta las condiciones y características de los entornos y actividades que se llevan a cabo en contextos escolares o no escolares, como veremos a continuación.

2.4. ¿Cómo se intentan promover las conexiones? Estrategias y prácticas educativas

La última cuestión revisada en los trabajos seleccionados son las estrategias o prácticas pedagógicas diseñadas, implementadas e investigadas para conectar la escuela y lo que

en ella se aprende con lo que niños y jóvenes viven y aprenden fuera de ella (Banks et al., 2007; Bronkhorst & Akkerman, 2016; Kumpulainen et al., 2010; Rajala et al., 2016). Antes de entrar al detalle en las estrategias que proponen, cabe señalar algunas cuestiones generales al respecto. En primer lugar, aunque la mayoría de las perspectivas se plantean propuestas a implementar en la escuela, no todas ellas están pensadas únicamente en el contexto escolar. Por ejemplo, las propuestas de *Funds of Knowledge* y *Fifth Dimension* se han llevado a cabo tanto en la escuela como en contextos educativos no formales. En algunas ocasiones se hacen propuestas orientadas a cualquier contexto educativo, como por ejemplo en el *Boundary Crossing*. De manera excepcional, la iniciativa del *Connected learning* se enmarca únicamente en el ámbito de educación no formal, aunque apela también al papel del profesorado de la escuela. En segundo lugar, el tipo de actividades o iniciativas que se proponen son de características y amplitudes muy diversas. En ocasiones, se limitan a apuntar actuaciones por parte del profesorado o actividades muy específicas en el marco de actividades más amplias, como es el caso de la contextualización de la instrucción y la personalización del contexto. En el otro extremo, otras perspectivas, como el *Boundary Crossing*, el *Third Space Learning* o el *Seamless Learning*, apuestan por una redefinición del contexto escolar y/o de parte de sus elementos y características, como, por ejemplo, el papel del profesorado y el alumnado, la organización de las actividades o la participación de otros agentes educativos. El último aspecto que señalar tiene que ver con los contenidos de aprendizaje. El *Connected learning* y la personalización del contexto se centran en el área de ciencia y tecnología. No obstante, en la mayor parte de trabajos revisados no se especifica qué tipo de contenidos de aprendizaje se trabaja o bien se hacen propuestas en las que se desarrollan conocimientos y habilidades de diferentes ámbitos.

De entre los diferentes trabajos revisados, hemos identificado siete estrategias distintas, pero con puntos de conexión entre sí, que explicamos en los siguientes párrafos.

Incorporación de elementos de otros contextos

La primera de las estrategias para conectar contextos es la que más se repite en los trabajos revisados, la incorporación de elementos de otros contextos, pero a la vez, se concreta en múltiples y diversas formas de entenderla y llevarla a cabo. Asimismo, tal y como se irá viendo, esta estrategia se vincula con otras, como por ejemplo el uso de las

TDIC, responder a los intereses del alumnado o la flexibilización de las actividades, ya que con estas otras estrategias también se está permitiendo introducir otros contextos en la escuela. La idea que subyace a todas estas propuestas es la incorporación de alguno de los elementos de otros contextos y de las prácticas sociales que en ellos se desarrollan a los entornos y actividades de aprendizaje que se llevan a cabo en la escuela, ya sean recursos, personas, características de las actividades, reglas de participación, etc. Los otros contextos externos a la escuela son aquellos que son significativos para el alumnado y/o para la sociedad a la que pertenecen. La incorporación de los elementos de estos otros contextos tiene la intención de acercar los entornos de aprendizaje escolares a los que se encuentran fuera de la escuela y así difuminar las barreras que existen entre ellos. Dicho brevemente, proponen diseñar y crear espacios de aprendizaje que se asemejen a los espacios en los alumnos/as están acostumbrados a participar fuera de la escuela, en su tiempo libre, en los que también aprenden y que tanto les atraen, interesan y motivan. Desde el *Boundary Crossing* se pone énfasis en la potencialidad de incluir recursos y personas de fuera de la escuela en el aula, para que sean objetos y personas fronterizas y que generarían contradicciones y a la vez nuevas formas de actividad, haciéndolas más auténticas y similares a la vida real (Akkerman & Bakker, 2011; Bronkhorst & Akkerman, 2016; Wenninger, 2017). De esta manera, se estarían creando espacios híbridos con características propias tanto del contexto formal como de otros contextos de aprendizaje en los que el alumnado aprenda los contenidos escolares (Kumpulainen, 2014; Moje et al., 2004). Precisamente, el *Third Space* es ese espacio híbrido en el que se pone en relación la escuela con diferentes contextos relevantes para niños y jóvenes, como el hogar, la comunidad, las redes sociales o la cultura popular. En este espacio de intersección se generan conocimientos y habilidades gracias al contacto y la contraposición que se da entre discursos, conocimientos y actividades de los diferentes contextos (Gutiérrez et al., 1999; Gonzalez et al., 2006). La naturaleza que adopta ese espacio híbrido lo hace ideal para promover el establecimiento de puentes entre los conocimientos más académicos y las prácticas del día a día, promoviéndose que se retroalimenten y que esa intersección entre diversas perspectivas genere una versión más rica y crítica de los contenidos de aprendizaje. Como proponen desde la perspectiva de los *Funds of Knowledge* (Gonzalez et al., 2006; Llopart y Esteban-Guitart, 2018), este

espacio también es propicio para incorporar aquellos recursos culturales que pertenecen a otros contextos tan relevantes para el desarrollo de las personas como es la familia y que a veces no encuentran cabida en la escuela.

Las observaciones hechas en los párrafos anteriores se relacionan también con otra propuesta específica para llevar a cabo esta estrategia: implicar y comprometer en las actividades del aula a entidades e instituciones del territorio a través de sus profesionales. Esta relación acostumbra a darse en términos de colaboración. La escuela, por medio de un proyecto o una serie de actividades, colabora con la tarea de una o varias entidades externas y comunitarias, que se acaban constituyendo como contextos de aprendizaje para el alumnado. La tarea en la que colaboran implica que compartan actividades, espacios (de la escuela y/o de la entidad), recursos y/o actores (que son profesionales de las disciplinas en cuestión), entre otros (Bronkhorst & Akkerman, 2016; Kumpulainen, 2014). Asimismo, esta colaboración con profesionales externos facilita la creación de actividades auténticas (Lombardi, 2007; Weninger, 2017), ya que supone acercar al alumnado a un pequeño fragmento de la realidad.

Uso de las TDIC

El uso de las TDIC también es una estrategia que aparece en varias de las propuestas revisadas, en concreto los *Funds of Knowledge*, el *Boundary Crossing* y el *Seamless Learning*. Sin embargo, estas perspectivas ponen el foco en utilizar las TDIC en concreto para favorecer la conexión de diferentes contextos (ya sean virtuales o analógicos) (Wong, 2013; Wong & Looi, 2011), de los elementos que los integran y de las experiencias que tienen su origen en ellos. Las nuevas tecnologías, que son objetos fronterizos (Akkerman & Baker, 2011), hacen posible que se puedan trasladar y utilizar elementos de un contexto concreto a otros, permitiendo a una persona, por ejemplo, comunicarse desde casa con su profesor mediante un correo electrónico o bien acceder a un material que se ha trabajado en la última sesión de clase. De esta forma, las TDIC hacen que los límites entre los contextos de actividad en los que se aprende queden difuminados. De hecho, desde la perspectiva del *Seamless Learning*, consideran que los dispositivos digitales y ciertas aplicaciones tecnológicas funcionan como “*personal learning hub*” que dan acceso a una gran cantidad de recursos de aprendizaje de diferentes contextos y que

registran el historial y el progreso de los aprendices, permitiendo que los estudiantes amplíen el aprendizaje escolar más allá de las cuatro paredes de su aula (Wong, 2011; Wong & Looi, 2018).

Responder a los intereses del alumnado

Las perspectivas que mencionan los intereses (*Connected learning, Contextualizing Instruction, Context personalization, Funds of Knowledge, Fifth Dimension*) coinciden en señalar que hay que alinear las actividades, tareas, recursos y contenidos escolares con los objetos de interés del alumnado (Crespo et al., 2007; Esteban-Guitart, 2016; Kumpulainen, 2014; Ito et al., 2013, 2020; Gonzalez et al., 2006; Padrós et al., 2014), aunque no suelen especificar cómo hacerlo. En el caso de *Contextualizing Instruction*, Silseth y Erstad (2018) concretan que se deben tomar los intereses personales de los alumnos/as como punto de partida de las actividades, o bien como elementos a los que ir haciendo referencia a lo largo del trabajo de los contenidos escolares. Desde el *Connected Learning*, no solo proponen diseñar actividades que se alineen con los intereses del alumnado sino, sobre todo, ayudarles a ampliar y profundizar en sus intereses y a generar nuevos intereses (Ito et al., 2013, 2020). Además, a pesar de que su propuesta se circunscriba al ámbito educativo no formal, señalan que el papel de los docentes, desde la escuela, debe ser el de ofrecer ayudas para facilitar que el alumnado relacione e integre su desarrollo académico, cívico y profesional con sus intereses y aprendizajes fuera de la escuela (Ito et al., 2013, 2020).

Especial mención requiere la contribución del enfoque *Funds of Knowledge* a los intereses. En la mayoría de los trabajos en torno a esta línea se habla de conocer los fondos de conocimiento de las familias y sus culturas por medio de visitas a los hogares (Moje et al., 2004), ya que es uno de los contextos educativos más relevantes para el desarrollo de niños y jóvenes y en ellos se generan y toman forma sus intereses. Sin embargo, el concepto de fondos de identidad (Esteban-Guitart, 2016) tiene la intención de poner de relieve el hecho de que no tienen por qué coincidir los significados y recursos culturales importantes para la familia con los significados e intereses personales de niños y jóvenes. Así, para conocer e integrar estos intereses en el aula se deben mantener

conversaciones con el alumnado que permitan conocerlos mejor y ofrecer tareas abiertas en las que puedan expresar lo que les interesa y motiva.

Uso del conocimiento cotidiano de los alumnos/as

Vinculada a la anterior, otra de las estrategias por la que también abogan varios de los conjuntos de trabajos revisados es la que denominamos el uso del conocimiento cotidiano de los alumnos/as. Se trata de identificar los conocimientos y experiencias que el alumnado tiene sobre los diferentes contenidos curriculares y que han realizado fuera de la escuela, y utilizarlos para dar un contexto cercano a ellos en el que aprender dichos contenidos y competencias en el aula (Lombardi, 2007; Walkington & Bernacki, 2014; Wigg et al., 2018). Silseth (2017), uno de los referentes del enfoque de la *Contextualizing Instruction*, utiliza el concepto de intercontextualidad aludiendo a la construcción social de relaciones entre varios eventos, situaciones y/o contextos en los que participa una persona y que son relevantes para el aprendizaje. Así, la creación de intercontextualidad en el aula requiere de un proceso intersubjetivo por el cual se alineen progresivamente la comprensión que docente y alumnado tienen sobre los significados que se construyen conjuntamente. Asimismo, este autor señala, coincidiendo con Kumpulainen (2014) y Schuh (2017), que el profesorado puede promover el establecimiento de conexiones entre experiencias o conocimientos mediante acciones específicas a través de estrategias discursivas utilizadas en el marco de la actividad conjunta, como por ejemplo aludir a cuestiones personales, a experiencias de su día a día o experiencias significativas. Por ello, deben estar atentos a las conexiones que está llevando a cabo el alumnado de manera natural y que se evidencian en sus comentarios o intervenciones para poder desarrollar y sacar partido de ellas.

Reflexión sobre el aprendizaje

En algunos de los trabajos sobre conexiones que analizamos se plantea la reflexión como manera de promover estas conexiones, a pesar de que son una minoría y de que se aborda de manera muy puntual, sin especificarse en muchas ocasiones qué se entiende por reflexión y cómo llevarla a cabo. Diseñar espacios, tiempos y actividades adecuadas para reflexionar en el aula es crucial para incorporar los aprendizajes que realiza el alumnado fuera de la escuela y conectar experiencias de aprendizaje. De forma similar,

se plantea que las actividades auténticas promueven la reflexión, y gracias a esta se puede vincular el trabajo del aula con situaciones reales (Lombardi, 2007). Akkerman & Bakker (2011) consideran la reflexión como uno de los mecanismos dialógicos que tienen lugar cuando una persona aprende entre contextos y la definen como “*an expanded set of perspectives and thus a new construction of identity that informs future practice*” (p. 146).

Una cuestión relevante de la reflexión es sobre qué reflexionar. Lombardi (2007) apunta al proceso de aprendizaje como objeto de reflexión. Para ser más precisos, este último autor señala que se puede reflexionar sobre lo que se ha aprendido, lo que se hubiera podido aprender si se hubiera participado en la actividad de manera diferente o sobre las decisiones tomadas a lo largo del proceso. Otro aspecto relevante, y más desde el punto de vista pedagógico, es cómo promover la reflexión en la escuela, es decir, qué tipo de actividades diseñar para que el alumnado reflexione. Llama la atención que lo único que se especifica al respecto en los artículos revisados es la organización social de las actividades y las fuentes de ayuda que se puede dar al alumnado. En este sentido, a pesar de que la aproximación a la reflexión es mayoritariamente cognitiva y que en consecuencia solo se concibe reflexionar de manera individual, también se apunta a la posibilidad de llevarla a cabo juntamente con otros aprendices o con los agentes educativos, ya sean docentes u otros profesionales con los que se colabore (Lombardi, 2007; Rajala et al., 2016).

Flexibilización de los contextos y actividades de aprendizaje

La última de las propuestas que se recogen de los trabajos revisados es la **flexibilización de los contextos de aprendizaje y las actividades** que en ellos se llevan a cabo (Bronkhorst & Akkerman, 2016). Según estas autoras, situadas en la perspectiva del *Boundary Crossing*, esta flexibilización alude en especial a la exigencia de cumplir con un *curriculum* en unas condiciones espacio-temporales que no dejan mucho margen para poder adaptarlo a los sujetos y alejarse de la estandarización, idea con la que coinciden con otros autores (ver, por ejemplo, Biesta, 2010; Coll, 2013; Coll y Martín, 2006; Kumpulainen, 2014; Rajala et al., 2016). Bronkhorst & Akkerman (2016) defienden que la flexibilización se debe concretar a nivel de aula planteando actividades abiertas en las

que el alumnado tenga tiempos y espacios propicios para conocer e incorporar sus experiencias de aprendizaje fuera de la escuela y tengan cierto margen para concretar y decidir algunos aspectos como, por ejemplo, el proceso a seguir o las características del producto final (Walkington & Bernacki, 2014). La posibilidad de que el alumnado pueda tomar decisiones sobre algunos aspectos de las actividades de enseñanza y aprendizaje es coherente con el aprendizaje autorregulado que se defiende desde el *Seamless Learning* para promover la autonomía, a pesar de plantearse desde una lógica más bien cognitivista e individualista.

2.5. De la conexión de contextos y aprendizajes a la conexión de experiencias subjetivas de aprendizaje

A lo largo del presente capítulo se ha hecho evidente la necesidad y urgencia que tiene dejar de lado una visión de la escuela aislada del mundo, independiente de lo que pasa a su alrededor y en la vida de las personas más allá de la escuela, donde se enseñan contenidos abstractos que poco o nada tienen que ver con la realidad para la que se supone que prepara a los individuos más jóvenes de la sociedad. Las diferentes perspectivas revisadas sobre la conexión entre la escuela y los contextos externos a ella coinciden en gran parte en la necesidad de conectar la escuela con otros contextos, pero difieren en señalar las finalidades específicas de las conexiones, y también en qué conectar y cómo conectarlo. En los próximos párrafos vamos a hacer una síntesis de la revisión presentada en el capítulo, incorporando algunos autores que aportan ideas relevantes sobre el fenómeno de estudio y que no se han utilizado anteriormente dado que no se vinculan directamente a ninguna de las líneas revisadas pero cuyos trabajos son referentes para varias de estas líneas. Esta síntesis nos va a conducir, al final del apartado, a señalar cuáles son las limitaciones de las perspectivas adoptadas por los trabajos actuales sobre la conexión de contextos, actividades y aprendizajes de dentro y fuera de la escuela y, por tanto, la relevancia y aportación que se pretende hacer con la presente investigación.

En estas propuestas se plantea conectar contextos de aprendizaje a través de uno o varios de sus elementos, como pueden ser los espacios, las personas que participan o los recursos. El otro objeto de conexión por el que se apuesta mayoritariamente son los

aprendizajes, es decir, poner en relación lo que se aprende en los diferentes contextos, ya sean significados o competencias, aunque en algunas ocasiones también se hace referencia a las experiencias de aprendizaje. En cuanto al cómo, algunos autores apuntan a acciones específicas del profesorado en el marco de actividades o tareas ordinarias del aula, pero la mayoría plantean actividades, recursos o estrategias pedagógicas que requieren cambiar en cierto modo la manera de plantearse las prácticas educativas. Así, respecto a los primeros, Schuh (2017) y Silseth & Erstad (2018) apuestan por hacer que los estudiantes aporten sus experiencias y conocimientos previos relacionados con la actividad de aprendizaje gracias a diferentes estrategias discursivas utilizadas por el profesorado. En el segundo grupo, encontramos propuestas muy diversas como la creación de espacio híbridos (Kumpulainen, 2014; Moje et al., 2005), el uso de *boundary objects* o intermediarios (Bronkhorst & Akkerman, 2016), la colaboración con contextos profesionales diversos (Kumpulainen et al., 2010), el uso de los fondos de conocimiento y de identidad (Esteban-Guitart, 2016) o la reflexión sobre el aprendizaje a través de herramientas como los diarios de aprendizaje o los portafolios (Peppler & Keune, 2019; Rajala et al., 2016), entre otros. Cabe destacar especialmente que diversos autores desde diferentes perspectivas (por ejemplo, Barlam et al., 2018; Coll, 2018b; Kumpulainen et al., 2010; Rajala et al., 2016; Wong & Looi, 2018) coinciden en señalar que las tecnologías digitales constituyen herramientas que pueden apoyar y promover el establecimiento de conexiones entre dentro y fuera de la escuela, ya que permiten, entre otras cosas, acceder y aprovechar recursos disponibles en la red, participar en contextos digitales de actividad y comunicarse e interactuar con agentes de diferentes contextos.

Sin embargo, las conexiones que se establecen entre diferentes contextos, actividades y contenidos de aprendizaje **dependen en último término del individuo** que participa en la actividad y estas conexiones se dan de manera muy diferentes entre los diferentes participantes de la actividad (Bronkhorst & Akkerman, 2016; Mehmeti & Zittoun, 2019; Schuh, 2017; Silseth & Erstad, 2018;). De hecho, las conexiones son procesos que también se pueden llevar a cabo de manera natural y espontánea por parte de las personas (Bronkhorst & Akkerman, 2016; Schuh, 2017). Por supuesto, si la actividad en la que participa un alumno está diseñada con la intención de que sus participantes vinculen lo que hacen y aprenden en ese momento y lugar específico con lo que hacen y

aprenden en otros momentos y lugares, o bien alguno de los participantes lleva a cabo acciones en el marco de esta actividad para promover dichas conexiones, tendrá más posibilidades de establecer estas relaciones que si la actividad carece de esta intencionalidad. Tendrá también más posibilidades de establecer conexiones cuando los encargados de diseñar e implementar la actividad en cuestión conozcan sus experiencias y conocimientos previos, y las del resto del alumnado, y las “utilice” en la actividad. Aun así, el sujeto también tiene que estar capacitado y en disposición de movilizar sus experiencias y conocimientos previos en un momento dado y llevar a cabo estas conexiones para dotar de sentido y valor personal a los aprendizajes que realiza o ha realizado.

Así, por ejemplo, una persona tendrá más posibilidades de establecer estas conexiones cuanto más amplio, diverso y rico sea el abanico de experiencias o conocimientos previos con los que relacionar ese contexto, actividad o contenido de aprendizaje, y/o cuanto más acostumbrado esté a poner en relación conocimientos o experiencias. Es decir, no tiene que ver únicamente con lo que se hace en la actividad. Son muchos los factores personales que se ponen en juego cuando una persona participa en una actividad: su historia, sus creencias, su predisposición, sus experiencias previas, sus valores, sus expectativas, sus intereses, etc.. Pero tampoco todo depende del plano individual o la perspectiva personal de la actividad. Son muchos los autores que, en esta línea, apuestan por tomar como unidad de análisis al “sujeto en la práctica” (ver, por ejemplo, Akkerman & Bakker, 2019; Clarà, 2020; Holland & Lave, 2009; Penuel, et al., 2016). Es precisamente la **relación entre lo inter y lo intrapsicológico** la que hace que una misma situación o actividad de aprendizaje se viva de maneras muy diferentes por diversos participantes, ya que los aspectos personales se reflejan en su manera de participar en la actividad en cuestión y esto influye en como esta actividad termina configurándose. Por tanto, es esta relación entre lo inter y lo intrapsicológico, que son indisolubles, la que hace que un alumno sea capaz de establecer este tipo de conexiones, mientras que su compañero no lo haga. En definitiva, el que establece estas conexiones entre contextos es el aprendiz que participa y se inserta en la actividad.

Por todo ello, es insuficiente el estudio de las conexiones que solo tenga en cuenta el contexto o la actividad en la que se promueve, obviando la perspectiva del sujeto que

establece las conexiones o bien considerándola a partir de su manera de participar en la actividad (analizando lo que hace o lo que dice), como pasa en la gran mayoría de los trabajos revisados. Coincidimos con Schuh (2017) en que para estudiar las conexiones no es suficiente con observar la actividad del aula: son necesarios otro tipo de acercamientos que permitan recabar la perspectiva subjetiva del alumnado sobre las prácticas educativas. Esto nos ha llevado a focalizar el estudio de las conexiones entre diferentes contextos de aprendizaje en esta tesis doctoral desde el punto de vista de la **subjetividad**, aunque siempre sin perder de vista la actividad que promueve las conexiones en la que se inserta el sujeto. En concreto, nos hemos interesado por el fenómeno de la **experiencia humana** para estudiar el aprendizaje que tiene lugar en diferentes contextos y cómo los sujetos establecen relaciones entre éstos y lo que aprenden en ellos. En el siguiente capítulo desarrollamos nuestra aproximación conceptual y epistemológica del concepto de Experiencia Subjetiva de Aprendizaje (en adelante, ESA), dando cuenta de cómo se llevan a cabo, a priori, conexiones entre dos o más ESAs que tienen lugar en diferentes contextos.

2.6. Síntesis del capítulo

Capítulo 2. La conexión de contextos, aprendizajes y experiencias subjetivas de aprendizajes escolares y no escolares

- Entre el amplio abanico de líneas de trabajo existente en la literatura académica sobre la vinculación del dentro y el fuera de la escuela a través de contextos, actividades o aprendizajes, en este capítulo hemos analizado las diez más significativas: *Contextualizing Instruction*, *Context Personalization*, *Funds of Knowledge*, *Boundary Crossing*, *Third Space Learning*, *Fifth Dimension*, *Connected Learning*, *Learning Bridges*, *Seamless Learning*, y *Authentic Learning*.
- Es necesario invertir esfuerzos en conectar la escuela con otros contextos ya que promueve que el alumnado aprenda determinados contenidos y competencias y desarrolle la capacidad de transferir los aprendizajes a otros contextos, y facilita que la escuela enriquezca las actividades que ofrece vinculándose a su entorno y garantice la equidad y la igualdad de oportunidades de aprendizaje.
- Desde el contexto educativo formal, se puede promover que el alumnado establezca conexiones con otros contextos, aprendizajes y experiencias a través de la incorporación de elementos de otros contextos, el uso de las TDIC, el trabajo entorno a los intereses y el conocimiento cotidiano del alumnado, la reflexión sobre el aprendizaje o la flexibilización de los contextos y actividades de aprendizaje.
- Las conexiones que se establecen entre diferentes contextos, actividades y contenidos de aprendizaje dependen en último término del individuo que participa en la actividad. Esto nos ha llevado a focalizar el estudio de las conexiones desde el punto de vista de la subjetividad, pero a la vez teniendo en cuenta la actividad que promueve las conexiones en la que se inserta el sujeto.

CAPÍTULO 3. La conexión de experiencias subjetivas de aprendizaje

En el capítulo anterior hemos revisado un conjunto de trabajos y perspectivas que proponen cómo conectar la escuela con contextos externos a ella en los que el alumnado también aprende. Sin embargo, una de las conclusiones apuntadas es que es el aprendiz el que relaciona los contextos, las actividades y/o las experiencias y, por tanto, las propuestas educativas deben ir dirigidas a promover que establezca estas conexiones. En otras palabras, las conexiones, que son el objeto de estudio de esta tesis doctoral, no dependen únicamente del planteamiento de las actividades, los agentes educativos, los recursos y los contenidos, sino que tanto las experiencias como las relaciones que se establecen entre ellas lo serán o no, en última instancia, en función de la subjetividad del aprendiz. Por ello, vamos a dedicar este último capítulo de la aproximación teórica a explorar qué es una experiencia subjetiva de aprendizaje, cómo se construye y qué elementos la forman, y cómo a partir de ella podemos estudiar las conexiones entre diferentes experiencias desde la perspectiva del aprendiz.

3.1. Las Experiencias Subjetivas de Aprendizaje

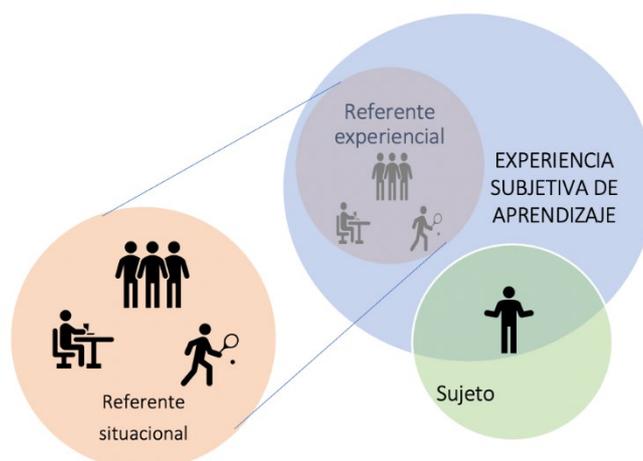
Como afirmábamos en el capítulo 1, en la nueva ecología del aprendizaje las personas participamos en una gran variedad y cantidad de actividades a lo largo de nuestras vidas, actividades en las cuales aprendemos y a través de las cuales conformamos nuestras trayectorias personales de aprendizaje. Sin embargo, la mera participación en actividades de aprendizaje no desencadena o contribuye a las trayectorias personales de aprendizaje. Es necesario un proceso de construcción de significados sobre su participación en la actividad en la que aprende para que un aprendiz pueda construir su trayectoria de aprendizaje en diferentes contextos (Coll, 2016, 2018). Las ESA constituyen la materia prima de las trayectorias, así como de la Identidad de Aprendiz, por lo que ha sido utilizado por anteriores trabajos en los que se han estudiado diferentes elementos del modelo de identidad de aprendiz (ver, por ejemplo, Aldana, 2019; Campos, 2016; Pereira, 2018; Saballa, 2019; Valdés, 2016). Dicho esto, entendemos la **ESA** como la **re-construcción discursiva de significados sobre la participación en una actividad en la que el sujeto reconoce que ha aprendido**. Por ello, queremos poner énfasis en el hecho de que, para poder considerarse de aprendizaje, una experiencia subjetiva debe incorporar un reconocimiento de aprendizaje. Participar en una actividad, incluso siendo una actividad con intencionalidad educativa, no garantiza que se aprenda. Independientemente del tipo de aprendizaje del que se trate, lo que realmente importa en las ESAs es que **haya un reconocimiento por parte del aprendiz de que ha aprendido** algo sobre el mundo, sobre otras personas, sobre la vida o sobre uno mismo como consecuencia de la participación en la actividad en la que tiene lugar la vivencia.

Utilizar las ESA para estudiar las conexiones entre los aprendizajes que realiza el alumnado dentro y fuera de la escuela nos permite tener en cuenta la perspectiva subjetiva del aprendiz, sin olvidar la práctica social en la que se inserta, ya que implica relacionar al sujeto con el contexto de actividad específico en el que participa y en el que se da el aprendizaje (Greeno, 2006). Desde este punto de vista sociocultural y poniendo énfasis en la influencia del entorno en el sujeto, Vygostky (1994) acuñó en su día el término *perezhivanie*, desarrollado posteriormente por diversos autores (ver, por ejemplo, Clarà, 2016; Roth & Jornet, 2016; Gonzalez Rey, 2016; Veresov, 2017). *Perezhivanie* se ha traducido del ruso como “experiencia emocional” y hace referencia a

la vivencia, percepción o interpretación que hace el sujeto del entorno, que se concreta en las situaciones y actividades en las que participa. Haciendo uso del verbo refractar, pone énfasis en que la influencia del entorno en el desarrollo del sujeto no es directa (Roth & Jornet, 2016; Veresov, 2017): una situación incide en una persona en función de sus características propias, entre las que se encuentran su personalidad, su actitud, sus experiencias previas, su edad, etc. que también se refractan en la experiencia (Kozulin, 2016). Así mismo, la influencia del entorno en el sujeto también depende del grado de conciencia que tenga el sujeto de la situación y por tanto del grado de elaboración de la interpretación o experiencia que se genere. Por ello, cada experiencia emocional es única e irrepetible (Veresov, 2017).

Figura 3.1

Experiencia subjetiva de aprendizaje



Por otro lado, con el uso del término *perezhivanie* se remarca el **carácter emocional de la experiencia**, que tiene que ver con la implicación de la persona en la situación y la emoción que esta genera. Algunos autores (ver, por ejemplo, Monereo y Badia, 2011; Pugh, 2011; Valdés, 2016) se centran en estudiar las experiencias significativas o transformadoras, que son aquellas que tienen un elevado grado de emocionalidad, ya sea porque son conflictivas y/o porque suponen un punto de inflexión en la vida de las personas. Sin embargo, Roth (2007, citado en Clarà, 2015) y Valdés (2016), entre otros, coinciden en que las emociones se encuentran en toda actividad, a pesar de que existen diferentes niveles de intensidad y conciencia. Por lo tanto, toda experiencia está impregnada emocionalmente ya que, como señala Dewey (1938), genera un cambio más

o menos consciente en la persona por el hecho de que esta pone en juego sus significados respecto al mundo y respecto a sí misma, así como sus propósitos y deseos personales. Aun así, no debemos olvidar que la *perezhivanie* no es solo emocional. Lo que nos parece especialmente interesante de la propuesta de Vygostky es que en esta toma de conciencia de una situación se interrelacionan aspectos emocionales con otros de carácter cognitivo, motivacional, etc.

Aunque en el concepto de *perezhivanie* nos ha sido de mucha utilidad para definir lo que es una ESA, es necesario aclarar que la *perezhivanie* no corresponde a la ESA, es decir, no son sinónimos. La *perezhivanie* es la experiencia inicial o directa, la vivencia de la situación o actividad de aprendizaje en la que se participa en el momento en que esta ocurre. En contraste, la ESA es la re-costrucción discursiva que se hace de esa experiencia inicial. El hecho de participar en una actividad de aprendizaje genera en nosotros una serie de sensaciones (Jarvis, 2009, citado en Falsafi, 2011), de carácter rudimentario y no necesariamente procesadas o conscientes para el individuo, que son fruto de la interacción de la persona con el mundo. Estas sensaciones son lo que Falsafi (2011) denomina marca, que puede ser objeto posterior de diferentes construcciones discursivas. Cada una de las diferentes construcciones constituyen una ESA diferente, a pesar de que refieran a la misma situación, ya que asumimos que en cada ocasión el relato de la vivencia se llevará a cabo de manera singular y diferente al resto. De hecho, una misma vivencia puede ser interpretada sin haber un reconocimiento de aprendizaje y en otra ocasión como que en ella se ha aprendido alguna cosa, por lo que solo la segunda sería una ESA. En el apartado 3, sobre la re-costrucción de las ESA, abordaremos con más detalle la recursividad de las ESAs a la que nos referimos.

La construcción discursiva de una vivencia requiere tomar cierta perspectiva de la situación para dotarla de significado (Wallon, 1947, Jarvis, 2009, citados en Falsafi, 2011), por lo que es imposible llevarla a cabo en el mismo momento en el que se está participando en la situación. Esto nos hace distinguir entre tres elementos para explicar las ESA: el **referente situacional** y el **referente experiencial**, de los que hablaremos en los siguientes párrafos, y **la construcción discursiva** de la experiencia, que abordaremos en el tercer apartado de este capítulo.

Una ESA siempre hace referencia a una situación o actividad en las que la persona participa e interacciona con su entorno y que genera una vivencia o marca, por lo que esa situación es lo que llamamos **referente situacional**. En la ESA se toma consciencia sobre la vivencia originada en el referente situacional. Por ello, este pasa a ser el **referente experiencial**, entendido como la perspectiva subjetiva o la manera que tiene de ver el sujeto los elementos de dicha situación, en la que se ponen en juego aspectos de carácter personal. Una ESA se puede anclar a uno o varios referentes situacionales, que es otra de las diferencias y particularidades de nuestra noción de experiencia subjetiva respecto a otras maneras de entender la experiencia a las que hemos aludido anteriormente. Por otro lado, diferentes ESAs pueden tener el mismo referente situacional, pero siempre, por definición, tienen diferentes referentes experienciales, puesto que cada vez que se interpreta o reinterpreta una situación se hace de maneras diferentes. Más aun, un mismo referente situacional puede ser el referente experiencial de una experiencia subjetiva y de una ESA, en tanto que en un momento dado el sujeto puede reconstruirlo sin ese reconocimiento del aprendizaje y en otro momento puede interpretar que participando en la actividad ha aprendido algo.

Así mismo, las actividades que constituyen los referentes situacionales pueden ser acontecimientos que han sucedido o bien que el propio sujeto ha elaborado en su mente, ya sea porque desea que pasen o porque piensa que podrían pasar o haber pasado (Bruner, 2006; Engel et al., 2019; Zittoun & Gillespie, 2018). Así pues, una experiencia no tiene porque referirse a una situación del pasado, sino que también puede referirse a una situación imaginada y/o del futuro, que es por tanto necesariamente imaginada por la persona (Zittoun, 2016; Falsafi, 2011). Si el referente situacional, o partes de él, es físico o imaginado no es relevante desde el punto de vista de la ESA, ya que lo que verdaderamente nos importa es cómo se reconstruye este (es decir, su referente experiencial) y la influencia que tiene en ciertos procesos psicológicos de la persona. Estas asunciones tienen implicaciones respecto a la definición del espacio-tiempo de las ESAs, como veremos más adelante, que en vez de ser una cuestión objetiva y cronológica, es subjetiva y discursiva. Así mismo, asumir esto también implica reconocer que dos sujetos que participan en una misma situación o actividad pueden tener vivencias muy

diferentes de ella y por eso los relatos necesariamente difieren o incluso pueden ser contradictorios.

No obstante, conviene subrayar que el referente experiencial de una ESA no es cualquier vivencia, sino solo aquellas en las que se tiene consciencia de que han tenido lugar procesos de **aprendizaje**. Es decir, no es lo mismo una experiencia subjetiva que una experiencia subjetiva de aprendizaje. Las personas aprendemos y nos desarrollamos al participar en actividades o prácticas sociales en diferentes momentos y contextos (Dreier, 2003). Recordemos, además, que desde la perspectiva situada del aprendizaje este es el resultado de la interacción entre el sujeto y otros elementos del sistema de actividad en el que participa, del que forman parte otros aprendices, agentes educativos, el contenido de aprendizaje, los artefactos y otros componentes del contexto (Greeno, 2006; Perkins, 1993). A diferencia de estos autores, nosotros nos inclinamos por pensar que el aprendizaje no se reduce al cambio que se da en la manera de participar de las personas en estas actividades. También se aprende cuando el cambio se da en el nivel intrasujeto, es decir, cuando se reconstruyen significados sobre el mundo o sobre uno mismo, a pesar de que no se refleje de manera directa en su manera de participar en la actividad. Por ello, el énfasis está en el reconocimiento que el sujeto hace de que ha llevado a cabo un aprendizaje.

Esta vinculación con el aprendizaje no significa que en las ESAs solo se reconstruyan actividades que tienen una **intencionalidad educativa**. Las personas aprendemos también en contextos y actividades cuya finalidad u objetivo principal no es el aprendizaje o que incluso no tienen esta intencionalidad educativa. Este tipo de situaciones propician que tenga lugar un aprendizaje de tipo incidental, que se produce de manera espontánea y sin un esfuerzo consciente por parte del sujeto, por lo que suele ser difícil de verbalizar (Coll, 2010; Dreier, 2009). Por ejemplo, no se suele ir a hacer la compra o quedar con los amigos con el objetivo de aprender alguna cosa, pero eso no significa que realizando estas actividades no podamos aprender. En contraposición, las actividades con clara intencionalidad educativa suelen producir un aprendizaje de tipo intencional, dado que está promovido por agentes educativos y que exige un esfuerzo y una predisposición consciente por parte del aprendiz.

A modo de resumen, podemos decir que una ESA es la vivencia que tiene una persona de su participación en una o varias actividades en las que reconoce haber realizado algún aprendizaje. En la experiencia, que es cognitiva pero también emocional, se interrelacionan aspectos de la persona con aspectos de la actividad. Sin embargo, no podemos perder de vista que en una ESA se plasma la perspectiva subjetiva de la persona respecto a esa situación concreta. Por tanto, estamos ante un fenómeno psicológico complejo y, como veremos en los próximos apartados, multidimensional y discursivo, que constituye la materia prima a partir de la cual las personas construimos nuestras trayectorias personales de aprendizaje y desarrollamos una identidad de aprendiz más o menos competente y habilitadora (Falsafi, 2011; Falsafi & Coll, 2011). De hecho, según Falsafi y Coll (2011), desde una visión situada y funcional de los procesos identitarios, el reconocimiento como aprendiz se construye mediante *“el proceso por el cual las personas llegamos a dar sentido a nuestra participación en actividades de aprendizaje”* (p. 77).

3.2. Los componentes de la experiencia subjetiva de aprendizaje

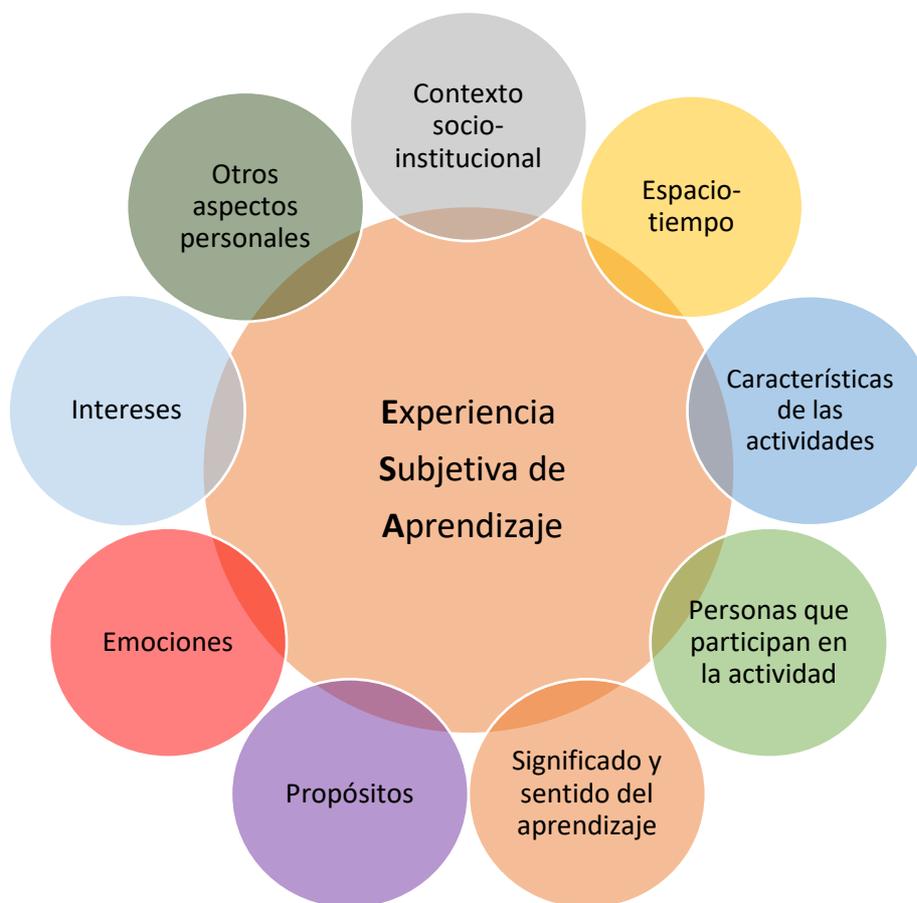
Para narrar cualquier vivencia sobre una situación de aprendizaje, una persona puede hacer referencia a diferentes aspectos de la actividad y de su participación en ella. Como hemos dicho, en una ESA se entrelazan aspectos que tienen que ver con la actividad con otros aspectos de carácter personal que se ponen en juego. Sin embargo, queremos insistir en el hecho de que no estamos asumiendo que los componentes que tienen que ver con la actividad son objetivos y describen fehacientemente lo que sucedió en un momento determinado y, por lo contrario, los componentes personales son subjetivos. Tanto los aspectos que describen la situación como los personales están atravesados por la configuración del contexto y la actividad, por las características personales del sujeto y por la situación en la que se lleva a cabo el proceso de construcción de la vivencia.

A grandes rasgos, los elementos que pueden componer cualquier ESA (ver figura 3.2) y que se detallarán en los siguientes párrafos son: 1) el contexto socio-institucional, 2) el espacio y tiempo en el que tiene lugar, 3) las características de las actividades, 4) las personas que participan en la actividad, 5) el contenido de aprendizaje, 6) los propósitos

por los que la persona participa en la actividad, 7) las emociones asociadas, 8) los intereses y 9) otros aspectos personales.

Figura 3.2

Componentes de la Experiencia Subjetiva de Aprendizaje



1) El **contexto socio-institucional**. En el primer capítulo hacíamos referencia a que, en la nueva ecología, el aprendizaje tiene lugar a través de diferentes contextos. Por contexto entendemos el marco socio-institucional, ya sea físico o virtual, en el que tiene lugar una actividad (Barron, 2006; Engel y Membrive, 2018). Las personas participamos y formamos parte de una gran cantidad de contextos socio-institucionales, como por ejemplo la familia, la escuela, el trabajo, el club deportivo, *twitter* o el conservatorio de música. Cada contexto es único y se define en función de unas dimensiones que hacen que las actividades y prácticas sociales que en él tienen lugar se desarrollen de manera muy diferente a otros contextos. Podemos aludir, entre otros, al grado de institucionalización,

a la estructuración de las interacciones, a la finalidad o finalidades que persiguen, al nivel de apertura a los participantes o al tipo de recursos que pone a disposición de los participantes. Otro aspecto relevante que definen los contextos socio-institucionales son las normas de participación que rigen las actuaciones de los miembros y que delimitan lo que pueden o no hacer y lo que se espera de ellos.

Desde el punto de vista del aprendizaje y de la experiencia subjetiva, todo esto es relevante ya que influye en cómo participa el sujeto y cómo construye la experiencia de su participación en dichos contextos. En otras palabras, no se participa de la misma manera en un contexto educativo formal, diseñado explícitamente para ofrecer oportunidades de aprendizaje diversas, que en un contexto que, de entrada, no se reconoce como educativo. Por último, el contexto está influido por aspectos culturales y históricos que hacen evidente como tiempo y el entorno social y cultural en el que se circunscriben conforman las prácticas sociales, ya que la familia no se entiende igual ahora que hace cincuenta años. En esta línea, es lógico pensar que se aprende de maneras muy diferentes en contextos educativos formales y no formales (ver, por ejemplo, Barron, 2006) o en contextos que tengan otras finalidades. Podemos pensar en las redes sociales, un contexto cuya finalidad principal es poner en conexión a diferentes personas y facilitar la comunicación entre ellas. La forma de participar en las diferentes actividades que tienen lugar en las redes sociales no tiene nada que ver con la forma de participar en el contexto familiar, por lo que las experiencias que se deriven también serán diferentes.

2) El **espacio-tiempo**. En la experiencia, las coordenadas espaciales y temporales de un evento o acción están intrínsecamente relacionadas, tal y como se recoge en el concepto de cronotopo de Bajtín (1981, citado en Falsafi, 2011). Ritella, Rajala y Renshaw (2020) entienden el espacio y el tiempo como construcciones sociales que se interrelacionan en las configuraciones sociales que constituyen los cronotopos. Estos autores coinciden con Erstad (2014) y con Leander, Philips y Taylor (2010) en que es muy difícil determinar las barreras espacio-temporales de cualquier actividad de aprendizaje que se produzca en la actualidad. Esto es debido a que las personas podemos participar de manera sincrónica o asincrónica en múltiples contextos y actividades a la vez y a que hay actividades que pueden tener lugar en un único espacio y en un momento específico, pero también en

varios espacios y momentos. Desde la perspectiva sociocultural, el espacio y el tiempo como elementos de la ESA son de carácter narrativo y están contruidos y negociados en la interacción dialógica (Falsafi, 2011; Kumpulainen, 2016; Leander, et al., 2010; Ritella et al., 2020) con otros en el momento de la re-coconstrucción, por lo que no pueden reducirse ni buscar una correlación con la cuestión física o cronológica. En otras palabras, el sujeto utiliza un marco espacio-temporal específico, secuencia los eventos y puede ordenar los componentes de la ESA de una manera diferente cada vez que re-coconstruye una ESA. A esto hay que añadirle que estos componentes son definidos discursivamente (Leander et al., 2010) igual que y en relación con otros componentes que integran la ESA. De esta forma, se puede utilizar, por ejemplo, el tipo de actividad y las personas con las que la realiza para definir el espacio-tiempo en el que tiene lugar la actividad (por ejemplo, “cuando hablo sobre teatro con mi madre”). De ahí que afirmemos que las personas podemos utilizar otros elementos de la actividad para situar donde y cuando nos suceden cosas.

3) Las **características de la actividad**. En los contextos socio-institucionales en los que una persona participa tienen lugar diferentes prácticas sociales. Aun así, cabe matizar que, tal y como apunta Barron (2006), es posible que una actividad tenga lugar en diferentes contextos de actividad. Estas actividades se constituyen de una serie de acciones que persiguen una finalidad y que están delimitadas por unas coordenadas espacio-temporales (Kaptelinin & Nardi, 2006; Kaptelinin, 2009). Por poner un ejemplo ilustrativo, en el contexto familiar se desarrollan actividades como la alimentación, la discusión de ideas, los juegos o los hábitos de higiene a lo largo del día. Cada una de ellas tiene un objetivo diferente, aunque a la vez comparten la finalidad de educar y enseñar competencias y habilidades a los miembros más pequeños de la familia. En este caso, de manera similar a lo que ocurre con las actividades del contexto escolar, las actividades que tienen lugar en el contexto familiar son educativas, es decir, están específicamente dirigidas al aprendizaje. Aun así, también es posible que se den otro tipo de actividades en estos u otros contextos que no estén específicamente orientadas al aprendizaje, lo que no implica que la persona no pueda aprender. Pensemos, por ejemplo, en las redes sociales, cuya finalidad es comunicar y difundir información, pero a la vez se convierten en muchas ocasiones en una fuente de oportunidades de aprendizaje para sus usuarios.

También hay otros aspectos o características como el tipo de actividad, la secuencia con la que se desarrollan, la frecuencia con la que se repiten, las condiciones en las que se enmarcan, los recursos que se utilizan para realizar y para aprender, los resultados que se obtienen o las personas que participan y la interacción que se da entre ellas, que también son claves para la construcción de las ESA.

4) Las **personas que participan en la actividad**. Además del propio sujeto, en los contextos y en las actividades también participan otras personas con las que el sujeto interacciona. De hecho, son los participantes y su interacción los que definen cómo tiene lugar la actividad. Los participantes en una actividad pueden ser desde alumnos, compañeros, amigos u otros usuarios de una red social, hasta profesores, monitores, supervisores, directores o creadores de contenido en la red. Desde el punto de vista del sujeto que construye la ESA, hay dos aspectos relevantes respecto a los otros participantes, más allá del quién. Por un lado, son las relaciones de poder que se establecen entre el sujeto y los diferentes participantes y que vienen en parte definidas por la configuración del contexto y la actividad. No es lo mismo situarse en el mismo nivel, de iguales, que tener una relación desigual. Por otro lado, pero a la vez vinculado con lo anterior, nos referimos al papel y las funciones que desempeñan los diferentes participantes en la actividad. Dentro del papel de los diferentes participantes, cobra especial importancia la función de ofrecer soporte y ayuda y ejercer influencia educativa en el proceso de aprendizaje del sujeto. Por ello, los participantes que el sujeto que reconstruye la ESA reconoce que adquieren este papel en una actividad se convierten en agentes educativos (Barron et al., 2009; Coll, 1991; Hecht et al., 2019), independientemente de que sean personas que de manera tradicional no asuman este rol, como puede ser el dependiente del supermercado o el bibliotecario. Como decíamos en el primer capítulo, en la nueva ecología del aprendizaje se han diversificado ampliamente las personas que ofrecen ayudas y de las que podemos aprender. De la misma forma, los iguales también pueden ofrecer ayudas muy ricas y, por tanto, considerarse agentes educativos en ciertos momentos.

5) El **significado y sentido de aprendizaje**. Las actividades que se llevan a cabo para que los participantes aprendan se orientan a que estos aprendan alguna cosa en concreto. Los objetos de aprendizaje de una actividad pueden ser desde conceptos, ideas, habilidades, competencias o procedimientos, hasta actitudes o valores. Sin embargo, una

cosa es lo que se espera que los participantes aprendan en una actividad, otra muy diferente es lo que finalmente aprende cada una de las personas que participan y otra es lo que cada persona reconoce y toma consciencia de que ha aprendido participando en dicha actividad. Desde el punto de vista de la ESA, lo que en realidad nos interesa es precisamente esto último: el reconocimiento que hace el sujeto de los significados sobre el mundo o sobre uno mismo que ha adquirido y el sentido y valor personal que tienen para él. Al respecto, cabe remarcar que los significados no son algo estable que el sujeto puede adquirir y apropiarse sin más de la cultura a la que tiene acceso a través de las prácticas sociales. Entendemos los significados como productos de la participación de la persona en los diferentes contextos y actividades en los que se involucra, que se van configurando y reconfigurando a medida que se ponen en juego en distintas situaciones y que el sujeto se apropia, construye y reconstruye continuamente para dar sentido al mundo que le rodea y a las situaciones que vive. En pocas palabras, en la ESA se entrelazan la naturaleza y características de lo aprendido, las características y necesidades del aprendiz y las características y condicionantes del contexto, dando lugar a que el sujeto atribuya un mayor o menor sentido a los aprendizajes realizados.

Entre los significados que una persona puede construir participando en una actividad, que pueden ser muy diversos tanto de contenido como de forma, podemos destacar dos tipos. Por un lado, los significados sobre el mundo que el sujeto se apropia, que le permiten conocer y entender mejor la realidad en la que está inmerso y a ampliar su capacidad y sus posibilidades de actuar en y sobre ella. Entre este tipo de significados cabe resaltar en concreto los significados sobre el aprendizaje (Largo et al., 2015), que versan sobre qué significa aprender, qué se considera que es un aprendizaje y que no, como se aprende, qué recursos pueden ayudar a aprender, de qué personas se puede aprender, como se definen las situaciones o actividades para que sean de aprendizaje, etc. Por otro lado, los significados sobre sí mismo que al apropiárselos le ayudan tanto a conocerse y entenderse mejor, resignificando momentos, vivencias y aspectos de sus experiencias pasadas que forman parte de su historia personal, como a proyectarse hacia el futuro, contribuyendo a generar expectativas y planes de acción que le implican personalmente. Al respecto, cobran especial relevancia los significados sobre uno mismo como aprendiz, los que constituyen la Identidad de Aprendiz, que son aquellos

relativos al reconocimiento de un sujeto como aprendiz y de cómo aprende en los diferentes contextos y situaciones por los que transita (Falsafi, 2011). Nos referimos, por tanto, a significados sobre cómo aprende, qué condiciones le son más favorables para aprender, en qué situaciones aprende y en cuáles no, qué hace para aprender, qué se le da bien y mal aprender, qué le gusta aprender y qué no, qué recursos le ayudan a aprender, qué personas considera que le ayudan a aprender, qué quiere aprender (o seguir aprendiendo) en el futuro, etc. (Falsafi y Coll, 2011; Falsafi, 2011).

6) Los **propósitos** por los que la persona participa en una actividad. Cuando hablábamos de las actividades, hacíamos referencia a que son un conjunto de acciones que persiguen un fin. Por otro lado, las personas nos movemos por metas, dado que toda conducta humana es propositiva, por lo que buscamos participar en actividades con la intención de cumplir ciertos objetivos que satisfagan nuestras necesidades. Así, la participación en una actividad pretende lograr un propósito, que no tiene que coincidir con la finalidad de la propia actividad, y que muchas veces está vinculado a un objeto de interés (Azevedo, 2011). Pongamos por caso una actividad de senderismo que realizan un grupo de amigos. Unos participan en ella por el ejercicio físico que supone, a otros puede que les mueva a participar el hecho de realizar una actividad con amigos y a otros su interés por la naturaleza, dado que les ofrece la oportunidad de estar rodeados de diferentes especies de plantas y animales. El propósito que empuja a participar en la actividad es diferente en cada caso, lo que conlleva a la vez que cada uno se involucre e interaccione con el resto y con el entorno de maneras muy diferentes. No obstante, la actividad siempre es más enriquecedora para los participantes cuando se alinean los propósitos que les conducen a ella con los de la propia actividad (Dewey, 1938).

7) **Emociones**. Las emociones nos remiten a la definición inicial de la ESA donde mencionábamos que toda vivencia o experiencia está impregnada emocionalmente (Clarà, 2015; Bruner, 2006; Vygostky, 1994). Como decíamos, la participación en una actividad no tiene que ver solo con lo cognitivo o representacional, también mueve y genera sentimientos y emociones (Roth & Jornet, 2016) en las personas en tanto que las involucra y pone en relación aspectos personales (creencias, experiencias previas, características personales, intereses, etc.) con lo que hay y lo que pasa en la actividad, aspectos que son transformados por y en la actividad. Sin embargo, al mismo tiempo, la

vivencia emocional influye en la manera como una persona participa en la actividad y como ésta se configura. Un último aspecto por destacar de la emoción es que, unido a su carácter subjetivo y afectivo, también es volitiva. Sentir emocionalmente una situación implica dotarle de significados que suponen valorar la situación y cómo se sitúa el sujeto frente a ella, y a la vez relacionarla con otras situaciones. De esta manera, una actividad puede ser vivida de manera agradable o bien desagradable por el sujeto, además de experimentarse diferentes grados de intensidad, lo que propicia y/o impide que éste busque participar en nuevas actividades para repetir o evitar emociones similares. Por tanto, la emoción asociada a una situación condiciona substancialmente las re-construcciones que se hagan de ella y de otras vivencias relacionadas, aunque también es posible que diferentes re-costrucciones de un mismo referente situacional se vinculen a emociones diferentes en tanto que se pone en juego muchos factores.

8) Los **intereses personales** de aprendizaje, entendidos como la predisposición cognitiva, motivacional, emocional y afectiva favorable hacia un objeto (Hidi & Renninger, 2006). Los objetos de interés pueden ser muy diversos, como temas, ideas, actividades o eventos (Akkerman & Bakker, 2019). Su relación con la experiencia radica en que motivan a las personas a involucrarse en determinadas prácticas, a participar de una determinada manera u otra y les conduce a aprender sobre el objeto de interés (Slot et al., 2020). Se podría decir, por tanto, que la satisfacción de un interés puede ser un motivo o propósito para participar en una actividad (Azevedo, 2011), por que es lo que hace a una persona escoger o no involucrarse en determinadas prácticas.

9) **Otros aspectos personales**. Cuando una persona participa en una actividad, se ponen en juego otro tipo de aspectos que tienen que ver con ella y que influyen decisivamente en su manera de afrontar la actividad y de participar en ella y, como consecuencia, en la experiencia que construye de su participación. Con esto nos estamos refiriendo, por ejemplo, al momento de vida en el que se encuentra la persona y las circunstancias que la rodean, los otros contextos en los que participa, la trayectoria de participación en ese contexto, las representaciones o ideas que tiene sobre el mundo, las perspectivas de futuro y su proyecto de vida personal, etc. Entre estos elementos, hay dos que merecen una mención especial. Por un lado, las **identidades personales** y, en concreto, aquellas que se ven interpeladas a la hora de participar en la actividad y de construir su experiencia

subjetiva. Así, nuestra manera de vernos como estudiantes, aprendices, músicos, maestros, etc. nos hará participar de una manera u otra y, a la vez, nuestra experiencia de la actividad contribuirá a definir o redefinir las identidades que se han visto interpeladas.

Por otro lado, las vivencias de **otras actividades** en las que ha participado el sujeto. Para afrontar cualquier actividad, las personas solemos hacer uso de nuestras experiencias previas, tanto experiencias subjetivas como experiencias subjetivas de aprendizaje. Es decir, utilizamos otras situaciones en las que hemos participado que nos aportan elementos o aprendizajes (como competencias, conocimientos, habilidades) que nos ayudan a afrontar nuevas situaciones (Falsafi y Coll, 2011). Ya sea porque comparten ciertas características o porque nos permiten poner en práctica aprendizajes realizados en otras ocasiones, establecemos de manera natural relaciones entre actividades y vivencias. Dichas relaciones entre diferentes situaciones en las que participamos también se reflejan en la experiencia que construimos de ellas. En el apartado 4 del presente capítulo trataremos en detalle la cuestión de la relación entre diferentes ESAs, dado que está dedicado específicamente a la conexión entre experiencias subjetivas de aprendizaje, que es el objeto de estudio de esta tesis doctoral.

3.3. La re-coconstrucción discursiva de experiencias subjetivas de aprendizaje

Llegados a este punto y después de haber caracterizado en detalle la experiencia y de hacer referencia a los elementos que la componen, es necesario abordar la manera de llegar o materializar la ESA: la **construcción discursiva**. Hasta ahora, hemos dicho que una vivencia se convierte en una ESA cuando se toma consciencia y se construyen significados al respecto. Pero, cuando hablamos de construcción, ¿a qué nos referimos exactamente? La vivencia es indescriptible y, por tanto, no analizable ya que se compone de una serie de sensaciones globales poco procesadas que son experimentadas por el sujeto en una situación concreta. Cuando se hace descriptible es porque estas sensaciones se están procesando y se lleva a cabo un proceso de construcción de esa vivencia a través del discurso. Por tanto, ¿cómo pasamos de la experiencia inicial o vivencia a la ESA? La clave

para dar respuesta a estas preguntas se encuentra en el **significado**. Como ya hemos apuntado anteriormente, para Falsafi (2011) una marca se convierte en una ESA cuando se la dota o atribuye significado. De hecho, podríamos decir que lo que realmente se construye no es la ESA en sí, sino los significados asociados a esta, algunos de los cuales se apropia de los discursos presentes en la cultura. Así, una persona utiliza los significados culturales presentes en los discursos a los que tiene o ha tenido acceso para elaborar significados personales sobre los diferentes componentes de la ESA que le permiten pensar sobre y compartir la vivencia que ha tenido en una o diversas situaciones de aprendizaje. De ahí que, en las próximas líneas, detallemos que el proceso de construcción de significados, que además de ser discursivo, es social, cultural y recursivo. Bruner (2006) entiende el significado como el producto de la negociación que se da en la cultura en la cual el sujeto se encuentra inmerso y señala cuáles son sus tres elementos básicos y la relación que se establece entre ellos: “el significado depende no solo de un signo y de su referente, sino también de un interpretante: una representación mediadora del mundo en función de la cual se establece la relación entre signo y referente” (p.76-77). Dicho de otra manera, se toman prestados aquellos significados estables sobre el mundo que forman parte de la cultura en la que se sitúa el sujeto para poder hacer referencia a la vivencia. Por tanto, la experiencia está impregnada por las concepciones de la sociedad sobre el mundo. Aun así, no es tan sencillo como tomar prestados los significados de la cultura: se trata de un proceso de adquisición y apropiación de significados por parte del sujeto, que luego utiliza en cada situación o actividad en función de la configuración de dicha actividad y la interacción con otros. Siguiendo a Bruner, son muchos los autores que posteriormente han defendido el análisis del significado para estudiar procesos psicológicos como la identidad o la experiencia (por ejemplo, Esteban-Guitart, 2008; Falsafi, 2011; Solari, 2015), y que se han interesado en cómo los significados son creados y negociados en diferentes contextos culturales.

Nos parece necesario poner énfasis en la **naturaleza discursiva** del proceso de construcción de significados. Gonzalez Rey (2016) y Roth y Jornet (2016), en sus correspondientes trabajos sobre el término *perezhivanie*, coinciden en reconocer el lenguaje como la herramienta semiótica básica que da acceso a la consciencia de la experiencia emocional, lo que, en nuestros términos, sería transformar la vivencia en

experiencia atribuyéndole significados. Para Vygostky (1986), Wertsch (1988) o Wells (1999), entre otros, el lenguaje es la herramienta que aporta el sistema de signos y las reglas con las que las palabras designan arbitrariamente un referente y materializan así el significado para poder ser utilizado en cualquier tipo de interacción con otros siempre que se comparta el mismo marco sociocultural. Gracias a las palabras y las reglas gramaticales, podemos construir y materializar los significados y pensar, reflexionar, compartir, discutir, negociar, elaborar, reelaborar, etc. lo que nos pasa y lo que aprendemos (Mercer, 2000). Por tanto, el lenguaje y su uso en el discurso, ya sea oral o escrito, nos permiten representar el mundo que nos rodea y pasar al plano de la consciencia o pensar sobre las vivencias y atribuirles significado. En pocas palabras, el proceso de construcción de una ESA es discursivo dada la función representativa del lenguaje y los mecanismos semióticos mediante los cuales se construyen significados.

En coherencia con lo anterior, la construcción de significados en la ESA se lleva a cabo en función de las **herramientas y recursos discursivos** de los que dispone el sujeto: la construcción *“depends to a large extent on the repertoire of discursive resources available to the person at a given time and that allow them to interpret, reinterpret, and give meaning to their present, past or future activity”* (Engel et al., 2019, p. 3). Por recursos y herramientas de carácter discursivo nos referimos tanto a los paquetes de significados disponibles en el contexto que una persona tiene la posibilidad de apropiarse, como a las estrategias o mecanismos semióticos por medio de las cuales elaborar el discurso. De esta forma, la dimensión social y la importancia de los otros, que detallaremos más adelante, nos llevan a señalar el papel que juega el entorno físico, mental y cultural en la ESA y que se concretan en los discursos disponibles en el contexto y que influyen en el proceso de construcción de significados (Sfard & Prusak, 2005). Los **discursos** son, según Foucault (1969), expresiones simbólicas de sistemas de pensamiento, valor, acción y afecto construidos social e históricamente que las personas utilizamos para describir y categorizar el mundo, y en nuestro caso el aprendizaje. Los discursos se materializan en las construcciones discursivas sobre diferentes significados que elaboran y comparten las personas en la acción conjunta. En concreto los discursos dominantes son aquellos que son más compartidos y están más distribuidos en contextos, artefactos o personas (Foucault, 1969; Wertsch, 1988), por lo que están más accesibles para que las personas

los utilicen en su re-coconstrucción de significados. Partiendo de ahí, Engel y colaboradores (2019) señalan los discursos como una influencia y a la vez una fuente de recursos para la re-coconstrucción de una ESA. En ese sentido, el sujeto hace uso de determinados significados culturales presentes en los discursos a los que tiene acceso para construir significados personales sobre los diferentes componentes de la ESA. Sin embargo, más allá de la dimensión cultural, no podemos olvidar que, como venidos diciendo a lo largo del capítulo, los significados que un sujeto utiliza para construir una ESA también tienen otros ingredientes que remiten, entre otros, al contexto socio-cultural en el que tiene lugar la re-coconstrucción de la ESA, las vivencias previas, las ESA construidas previamente, etc.

Dentro del discurso, Bruner (2006) afirma que la **narración** es la modalidad más habitual de expresar la experiencia. Como él, muchos autores que trabajan entorno a los constructos de experiencia e identidad apuestan por la narrativa, que se concreta en el formato de historia o microhistoria (por ejemplo, Falsafi, 2011; Sfard & Prusak, 2005; Silseth & Arnseth, 2011; Solari, 2015). La historia se compone de una secuencia de sucesos en los que están involucradas distintas personas y ambos cobran un sentido y un significado en función del lugar que ocupan en la trama (Bruner, 2006). Partiendo de estos elementos, no podemos olvidar que la piedra angular de la narración como modalidad discursiva de expresión de una experiencia es el sujeto que experimenta la vivencia y la re-coconstruye en formato de historia (Sfard & Prusak, 2005). De hecho, la narración de una vivencia le permite al sujeto conocerse mejor a sí mismo y aportar cierta coherencia respecto a la relación entre diferentes eventos vividos y narrados y la vinculación de estos con su manera de verse en diferentes situaciones, es decir, con sus identidades (Silseth & Arnseth, 2011).

En contraposición a estos y otros autores que apuntan a la naturaleza discursiva de las experiencias, desde nuestro punto de vista la re-coconstrucción de las ESAs no se limita a la narración. De forma similar a la identidad de aprendiz (Falsafi & Coll, 2011; Falsafi, 2011; Solari, 2015), podemos decir que la re-coconstrucción de **la ESA puede contener elementos narrativos, pero también otro tipo de modalidades discursivas** que no forman parte del género narrativo. Un aspecto que caracteriza la ESA es su núcleo narrativo, compuesto por un tiempo y un espacio, unos eventos o acciones y unos personajes, entre

los que se encuentra el sujeto como narrador y protagonista de la ESA. Estos cuatro elementos son la base de la narración de cualquier actividad. Sin embargo, tanto en la re-construcción de experiencias como de identidades hay otros elementos discursivos que no forman parte exactamente de la secuencialidad o la trama a la que hacía referencia Bruner, aunque se relacionan inevitablemente con ella. Nos referimos a significados que utilizan las personas que, a pesar de que sirven para contar la historia o hacer aclaraciones sobre alguno de sus elementos, no constituyen específicamente parte de la trama, como pueden ser los intereses, los propósitos o los significados construidos apuntados en el apartado anterior.

Centrándonos ahora en la dimensión social de la construcción, conviene subrayar el carácter subjetivo de la experiencia no supone entender esta como el producto de la actividad individual de construcción de significados del sujeto sobre una situación vivida. La naturaleza **social y dialógica de la construcción** de la ESA desde una perspectiva sociocultural se sustenta, entre otros argumentos, debido a que la actividad de construcción implica la interacción con otros, estén o no presentes físicamente en la actividad (Engel et al., 2019). Como señala Falsafi (2011), la importancia del diálogo se enfatiza por el hecho de que el impacto de la ESA en la identidad y en los procesos de aprendizaje es mayor cuanto más se comparte, reflexiona, discute y negocia con otros. Coincidimos con Wertsch (1993) y su perspectiva dialógica basada en la revisión de Bajtín en que la re-coconstrucción de significados tiene lugar “cuando dos o más voces se ponen en contacto: cuando la voz de un oyente responde a la voz de un hablante” (p. 71). La actividad conjunta entre estas voces se da en forma de diálogo en el que se comparten, reflexionan, discuten y negocian los significados entre varios sujetos (Mercer, 2000) y que promueve los procesos de enseñanza y aprendizaje. El diálogo se produce gracias al uso del lenguaje como instrumento mediador, que posibilita el cuestionamiento y la generación de conflictos sobre la comprensión del mundo, y a la vez permite resolverlos negociando significados y generando u obteniendo nuevos significados. En esta actividad conjunta se ponen en juego una serie de fenómenos que influyen en la manera como se produce la conversación y en la ESA re-coconstruida como resultado, como por ejemplo la finalidad que persigue la interacción (el intercambio comunicativo no tiene porque tener como finalidad la re-coconstrucción), la organización social de la actividad (que

define lo que le está permitido y no hacer a cada participante en la interacción), las relaciones de poder entre los diferentes participantes (que hace que se establezca una relación asimétrica entre ellos), o el impacto que tienen los actos de reconocimiento de otros significativos en función del sentido que se le atribuye (Saballa, 2019). Por ello, algunos espacios o diálogos están configurados de manera que propician de manera más directa la re-coconstrucción de ESAs, como puede ser una entrevista en profundidad en el marco de una investigación como la presente, dado que la finalidad y la configuración de los intercambios se dirigen específicamente hacia ello.

Los interlocutores en este diálogo, o más bien sus voces, pueden estar presentes físicamente en el contexto de re-coconstrucción, pero también pueden estar en la mente del sujeto. Se trata de **otros significativos** cuyas voces influyen en la manera de verse como aprendiz y de construir las ESAs (Campos, 2016; Campos et al., 2015; Silseth & Arnseth, 2011). En este caso, el propio sujeto se apropia de estas voces, y de sus ideas y experiencias, y las utiliza en el diálogo (Wertsch, 1993), dando como resultado una re-coconstrucción de la ESA en la que también participan esas otras voces vistas o interpretadas a través del sujeto. Al mismo tiempo, siguiendo a Hermans (1996), ese interlocutor también puede ser el mismo sujeto, que adopta distintas posiciones en función de los contextos en los que participa y la relación que establece con los otros (la posición de hija, de hermana, de alumna, de maestra, de psicóloga, de pianista, etc.). Cada una de estas posiciones cuenta con su propia voz y pueden interactuar en la construcción de ESAs. Esta actividad conjunta en forma de diálogo entre diferentes voces, ya sean del propio sujeto o de los otros significativos, es la que nos hace utilizar el prefijo co- para referirnos a la construcción de la ESA, ya que los significados se (co)construyen juntamente con otros. En otras palabras, la interacción entre el sujeto y los otros no se da de manera unidireccional aportando recursos y oportunidades para llevar a cabo la re-coconstrucción, sino que se da más bien en términos de colaboración. No obstante, los otros presentes en la situación de reconstrucción no solo son importantes por el tipo de interacción que se genera con ellos, sino también por los recursos discursivos que aportan a esta actividad conjunta.

Por último, cabe recuperar la **recursividad** que caracteriza la actividad de construcción de significados sobre una vivencia, ya apuntada en el apartado anterior, que es el motivo

por el que utilizamos el prefijo re-: una misma vivencia puede ser re-construida infinitas veces, ya que cada momento y contexto en el que se da la construcción es único y diferente al resto. Cada situación de re-construcción se configura de una manera particular, con su espacio, tiempo, agentes, acciones, recursos, finalidades, emociones, etc. determinadas que influyen en los significados que se construyen sobre los componentes de la ESA. Eso da como resultado una construcción que es diferente a otras construcciones que se puedan hacer del mismo referente situacional. Así, por ejemplo, una situación vivida como negativa en un momento dado y asociada a sentimientos de frustración e impotencia, puede ser reinterpretada de manera más neutra o con menos intensidad emocional con el paso del tiempo y la vivencia de otras experiencias, llegando incluso a valorarse posteriormente como una oportunidad de aprendizaje. De esta forma, la re-construcción de la ESA depende, en gran medida, de la situación en la que se lleva a cabo y de los recursos discursivos, semióticos, ideológicos, cognitivos, etc. de los que el aprendiz dispone en esa situación, además de otros aspectos como el contexto socio-institucional en el que realiza la re-coconstrucción, la visión de sí mismo como aprendiz, las vivencias anteriores y las ESAs construidas previamente.

En conclusión, toda ESA requiere una serie de procesos y herramientas a través de las cuales poder materializar y acceder a ella. El proceso de re-coconstrucción de significados sobre la vivencia de una situación de aprendizaje es discursivo, recursivo, social y dialógico. Esto hace evidente que en la ESA y en su re-coconstrucción discursiva tiene lugar la intersección de procesos intra- e interpsicológicos y que, a pesar de que representa la perspectiva subjetiva de una situación, no es un constructo meramente individual.

3.4. La conexión entre experiencias subjetivas de aprendizaje

Una vez definida la ESA, sus componentes y el proceso por el cual acceder a ella, podemos abordar conceptualmente el fenómeno de la conexión entre ESAs diferentes. No obstante, cabe tener en cuenta que lo que haremos en este apartado es una aproximación inicial que se irá enriqueciendo y clarificando a lo largo del trabajo a través del análisis de datos empíricos sobre conexiones entre ESAs de dentro y de fuera de la escuela. De este modo, estaremos también avanzando en la comprensión de la re-coconstrucción discursiva de ESA en tanto que, por un lado, se pueden utilizar

significados sobre otras ESAs y, por otro lado, las conexiones se convierten en un mecanismo de re-coconstrucción discursiva. Para todo ello, partiremos tanto de los trabajos que hemos revisado en el capítulo 2 sobre el establecimiento de relaciones entre la escuela y contextos externos a ellos, como de la aproximación al concepto de ESA que se ha presentado en los apartados anteriores.

En el capítulo anterior hemos visto que algunos autores apuestan por el concepto de continuidad para hacer referencia a la relación entre diferentes elementos (sean contextos, actividades o aprendizajes) y, en contraposición, el de discontinuidad, o incluso desconexión, para la ausencia de relación. Nos parece interesante señalar que el uso que hacen Bronkhorst y Akkerman (2016) del concepto de discontinuidad en su trabajo de revisión bibliográfica sobre las conexiones dentro y fuera de la escuela refiere, además de a la ausencia de conexión entre varios elementos, al establecimiento de una relación en términos de contradicción o ruptura, que está lejos de verse de manera negativa o perjudicial para el aprendizaje. Estar y participar en varios contextos y actividades de aprendizaje genera, de manera natural, comparaciones en las que se identifican tanto similitudes como diferencias o contradicciones entre ellos (Falsafi, 2011). Asimismo, como hemos visto en el capítulo anterior, para Bronkhorst y Akkerman (2016) y otros autores (por ejemplo, Gutiérrez et al., 1999; Moje et al., 2004) la tensión generada entre diversos elementos de los contextos o actividades confrontados generan nuevas formas de actividad y de participación que influyen e incluso pueden mejorar los procesos de aprendizaje. Por su parte, Azevedo (2017) hace referencia tanto a continuidades como a discontinuidades aludiendo a la metáfora del tejido como el conjunto de actividades en las que va participando a lo largo de su vida, en el que hay hilos sin tejer que en algún momento pueden ser tejidos o integrados con el resto de hilos.

Desde nuestro punto de vista, hablar de conexiones entre ESAs supone superar esta dicotomía entre continuidad y discontinuidad y los conflictos o dudas que estos términos generan. No tiene sentido hablar de discontinuidad o desconexión entre ESAs para aludir a una relación que nunca ha sido establecida por el sujeto, ya que precisamente lo que nos interesa es su perspectiva subjetiva. De forma similar, tampoco tiene sentido hablar de discontinuidad o desconexión en la segunda acepción utilizada por las autoras

anteriores para designar una contradicción o una oposición de dos elementos, ya que estas son también un tipo de conexión o relación entre ellos. Por estos motivos, el concepto de conexión nos parece más acertado ya que incluye cualquier tipo de relación entre dos o más elementos, sea cual sea el tipo de relación que se establezca entre ellos: identificación, repetición, similitud, comparación, oposición, diferencia, ruptura, etc. De ahí podemos concluir que conectar, en nuestro marco, significa poner en relación dos o más ESAs.

Con todo, las conexiones entre ESAs tienen lugar tomando como anclaje uno o varios de sus componentes, ya sean los que tienen que ver con el referente experiencial o con los componentes de carácter personal. En otras palabras, las conexiones entre ESAs se establecen a partir de relación de cualquiera de los elementos que componen la ESA. Podríamos decir, incluso, que una conexión entre dos ESAs se puede dar a través de diferentes tipos de relaciones que una persona establece entre varios de los elementos. Por poner un ejemplo que ilustre lo que estamos diciendo, la conexión entre dos ESAs se puede dar porque el sujeto reconoce que en las dos realiza una misma acción, como puede ser ver un documental, pero que difieren en las otras acciones que realiza, los contextos en los que se realiza, los actores que participan, la organización social de la actividad, los significados que construye y/o las emociones asociadas: en una la visualización del documental la realiza en casa, solo, aprende cosas sobre los animales y la percibe como una actividad aburrida; y en la otra ESA ve un documental en el instituto sobre la música en las películas, mientras discute con el profesor y los compañeros sobre diferentes temas relacionados, y la vive como divertida y enriquecedora.

Por otro lado, del mismo modo que la re-costrucción de una ESA se hace a través de construcciones discursivas de significados sobre varios de sus componentes, las conexiones también se llevan a cabo entre significados que refieren a uno o varios de los componentes de dos o más ESAs. De ahí que podamos afirmar que las conexiones son también de naturaleza discursiva y que no se puedan entender al margen de la re-costrucción de las ESAs. Coincidimos con Falsafi (2011) en que las conexiones constituyen un mecanismo discursivo que se utiliza en la re-costrucción de las ESAs, es decir, que se realizan como parte de la construcción de una vivencia y que ayudan a dotar de sentido al aprendizaje. Por ello, no se puede establecer una conexión sin utilizar

significados sobre, por lo menos, una parte de los componentes de las dos o más ESAs que se ponen en relación, pero sí que se puede re-coconstruir una ESA sin tener que llevar a cabo una conexión. En consecuencia, para que se de una conexión, es necesaria una interacción dialógica en la que se re-coconstruyan ESAs en los términos que hemos definido anteriormente. Las conexiones entre ESAs se producen, por tanto, en el momento de re-coconstrucción, en la que juegan un papel esencial los otros con los que se realiza y los recursos discursivos que se utilizan para, en este caso, propiciar y posibilitar que se den las conexiones de cierta manera. Aun así, puede haber elementos en la vivencia y en la actividad que promuevan o generen estas conexiones o que hagan más probable que se establezcan conexiones con otras ESAs en el momento de la re-coconstrucción.

Por último, es necesario recalcar que las conexiones no son un mecanismo discursivo más a utilizar en las re-coconstrucción de una ESA. En efecto, las conexiones son mecanismos discursivos que permiten a un aprendiz establecer relaciones entre las diferentes ESA que constituyen su trayectoria personal de aprendizaje (Engel y Membrive, 2018) y aportar coherencia al conjunto de contextos y actividades por las que transita. Desde el punto de vista de la construcción de la identidad, y en específico de la IdA, las conexiones entre ESA y las trayectorias sirven para dar estabilidad y continuidad en el sentido de reconocimiento de uno mismo como aprendiz (Falsafi, 2011). Desde el punto de vista educativo, su significatividad subyace, como ya hemos avanzado en el capítulo 1, en su potencialidad para generar aprendizajes con valor y sentido personal. Relacionar varias ESAs supone ir más allá de lo que el sujeto vivencia en la situación o situaciones a las que remite. Supone relacionarla con otras vivencias de aprendizaje experimentadas por el sujeto, ya sean pasadas, futuras, imaginadas, deseadas, etc., en las que se ha implicado emocionalmente. Esto es precisamente lo que se busca, desde el contexto escolar, con ciertas iniciativas, propuestas o actividades educativas que intentan poner al aprendiz en el centro de la acción educativa y personalizar el aprendizaje. Por ello, se utilizan diferentes estrategias para que, desde las actividades educativas que generan vivencias y pueden ser luego re-coconstruidas, se promuevan conexiones entre las ESAs que tienen lugar en contextos educativos formales y otras ESAs del alumnado que remiten a contextos o actividades de aprendizaje en contextos externos a la escuela.

3.5. Estrategias y prácticas para conectar experiencias subjetivas de aprendizaje de dentro y fuera de la escuela

Como apuntábamos en el capítulo 1, en el marco de la nueva ecología del aprendizaje, la gran cantidad y variedad de contextos y actividades de aprendizaje en las que participan las personas y que generan ESAs que forman parte de sus trayectorias personales de aprendizaje hace que, desde la escuela, no se pueda ignorar lo que sus alumnos/as hacen y aprenden más allá del contexto educativo formal. En esta línea, hemos visto en el capítulo 2 una serie de trabajos en los que se proponen diferentes maneras de conectar la escuela con contextos externos a ella, ya sea a través de elementos de los contextos o de la actividad, o de los aprendizajes que realiza el alumnado. Como hemos dejado claro a lo largo del capítulo 3, tomamos las ESAs que re-costruyen las personas como elemento de conexión entre diferentes contextos, y en especial entre contextos de dentro y de fuera de la escuela. Una de las potencialidades que parece tener la conexión entre ESAs es que promueven la realización de aprendizajes con sentido y valor personal, motivo por el cual es uno de los principios en los que se fundamenta la personalización del aprendizaje en el contexto escolar.

La conexión entre ESAs de diferentes contextos es un proceso que hacen las personas de manera natural y espontánea, en su día a día, porque les permite dar coherencia a su historia y orientarse hacia objetivos e intereses a lo largo del tiempo y del espacio (Bronkhorst & Akkerman, 2016). Sin embargo, estas conexiones también pueden ser potenciadas desde los diferentes contextos en los que transita. La escuela, que es uno de los contextos que forma parte del modelo de educación distribuida e interconectada (Coll, 2013), tiene un papel privilegiado para promover las conexiones debido a la intencionalidad claramente educativa y a su vinculación con otros contextos educativos. Considerando los trabajos en los que se estudia la vinculación entre contextos, actividades y/o aprendizajes dentro y fuera de la escuela y a la vez nuestra perspectiva sobre la personalización del aprendizaje escolar, pensamos que la conexión entre ESAs requiere acompañar al alumnado en su tránsito por los diferentes contextos y actividades en los que participa y a la vez favorecer la reflexión sobre sus trayectorias personales de aprendizaje. Así, aunque digamos que las conexiones, desde el punto de vista del

aprendiz, se llevan a cabo entre ESAs, y no entre contextos, actividades o aprendizajes, pueden ser igualmente promovidas a través de la puesta en relación de los diferentes elementos que las componen. Esto incluye, por tanto, actividades, contextos, acciones, aprendizajes, intereses personales, propósitos, aprendizajes realizados, etc.

Resumidamente, en el marco de la personalización del aprendizaje escolar, podemos destacar ocho estrategias pedagógicas especialmente relevantes para conectar ESAs que remiten a distintos contextos, ya sean escolares o no escolares (Coll, 2018b; Coll et al., 2020):

- E1) Poner énfasis en **contenidos y actividades social y culturalmente sensibles y relacionadas con la vida cotidiana de los alumnos/as**. Es necesario vincular la práctica educativa escolar y los contenidos y competencias que en ella se potencian y desarrollan con los conocimientos y competencias previas de los aprendices, así como las prácticas socioculturales en las que participan habitualmente en contextos familiares y comunitarios (Silseth & Erstad, 2018; Tharp, 2006) y las experiencias de aprendizaje que en ellas tienen. Esto implica que la escuela, y en concreto el profesorado, debe conocer los contextos y las prácticas sociales en las que el alumnado participa habitualmente más allá del contexto educativo formal, en las que tiene experiencias subjetivas y ESA, para poderlas incorporar en las prácticas educativas escolares. Por ello, no solo deben quedarse en el nivel de las actividades, sino que también deben conocer las vivencias del alumnado fuera del contexto escolar, especialmente en aquellas que existe un reconocimiento de aprendizaje, generando espacios para re-coconstruir las ESA. De esta manera es más probable que los contenidos, actividades o objetivos de aprendizaje se relacionen y/o alineen con intereses personales, experiencias de aprendizaje, necesidades, identidades o conocimientos previos de los alumnos/as (Bray & McClaskey, 2015; Coll et al., 2020; Coll, 2018b; Esteban-Guitart, 2019).
- E2) Aprovechar **oportunidades, actividades y/o recursos que se encuentran en la comunidad** más cercana, lo que supone relacionar o incorporar en las actividades escolares prácticas que se llevan a cabo en contextos externos a la escuela que son especialmente relevantes para la comunidad a la que pertenecen (Coll,

2018a, 2018b; Kumpulainen et al., 2010). Esta relación entre la escuela y entidades externas debe darse en términos de ayuda mutua o colaboración, por lo que el profesorado necesita estar en contacto continuo y colaborar con múltiples profesionales, con los que es necesario establecer unos objetivos claros y unas actuaciones conjuntas, tal y como apuntan Coll (2018b, 2019) y Kumpulainen (2014). La tarea, encargo u objetivo por y para el que colaboran implica que compartan e intercambien actividades, espacios (tanto de la escuela como de la entidad), recursos (de diversos tipos) o actores (que son profesionales en el ámbito), entre otros (Bronkhorst & Akkerman, 2016), de manera que las prácticas educativas mejoran los procesos de aprendizaje que tienen lugar (Gutiérrez et al., 1999; Moje et al., 2004). Las entidades comunitarias pueden ser desde asociaciones con finalidades sociales específicas, entidades culturales, empresas de desarrollo e innovación, otros centros o entidades educativas, etc. De este modo, además de crear relaciones entre contextos, hacer red y diluir las fronteras de la escuela, se están implicando agentes sociales y comunitarios en la educación y la formación del alumnado (Coll et al., 2020) y se están llevando actividades auténticas que pueden conectar más fácilmente con los intereses, necesidades o experiencias previas de los alumnos/as y que les facilita ampliar y expandir la perspectiva sobre los contenidos de aprendizaje (Weninger, 2017). En definitiva, se trata de hacer que el alumnado participe en contextos y prácticas sociales relevantes para la comunidad a la que pertenecen y promover que aprenda de y en ellas, de manera que se posibilite y potencie la movilidad a través de diferentes contextos de aprendizaje diluyendo sus límites y fronteras (Kumpulainen et al., 2010).

E3) Implementar **metodologías de indagación que supongan resolver una situación-problema, afrontar desafíos auténticos o desarrollar proyectos transversales** y que promuevan un aprendizaje experiencial y vivencial. Dejar de lado la parcelación por ámbitos de conocimiento del *currículum* oficial, que inevitablemente encorseta las actividades escolares, permite diseñar e implementar actividades exploratorias o proyectos de investigación en las que el alumnado deba adquirir ciertos conocimientos y habilidades para resolver ciertos

problemas o situaciones (Lombardi, 2007; Weninger, 2017) y llevar a cabo un aprendizaje de carácter experiencial (Coll, 2018). Ello facilita que las tareas sean vividas como auténticas por parte de los alumnos/as y que se asemejen más a la manera como estos aprenden en su día a día fuera de la escuela, haciendo que su implicación en las actividades escolares se dé de manera natural e intrínseca y a la vez que les sea más fácil establecer vínculos con sus ESAs fuera de la escuela. Así mismo, esta estrategia está relacionada con la anterior, dado que aun tiene más relevancia que estas actividades de carácter transversal se lleven a cabo juntamente con entidades externas.

- E4) Utilizar las **TDIC como herramientas ubicuas** que permiten establecer puentes entre diferentes contextos. Rajala y colaboradores (2016) señalan que los dispositivos móviles pueden funcionar como *“learning hubs” that the students carried with them all the time enabling them to manage their Seamless Learning across contexts and activities*” (pp. 9-10). Las TDIC, especialmente los dispositivos móviles, tienen el potencial de facilitar el acceso a diferentes contextos y de llevar de un contexto a otro diferentes recursos, actividades, actores, etc. (Erstad, 2014; Gonzalez-Patiño & Esteban-Guitart, 2014; Rajala et al., 2016; Rodriguez-Illera, 2013). A través de los elementos anteriores, también es posible trasladar y conectar las experiencias y las ESA que el alumnado tiene en contextos externos a la escuela y de los que puede incorporar elementos en las actividades escolares. Así, el uso de las TDIC en la escuela puede estar orientado precisamente a introducir recursos y contenidos de otros contextos externos a la escuela (Engel y Membrive, 2018) y, en especial, de aquellos contextos en los que el alumnado participa en su tiempo libre o bien que pertenecen a entidades comunitarias con las que se trabaja. Esto hace que las fronteras entre los contextos de aprendizaje queden difuminadas, incluyendo las de la escuela (Wong & Looi, 2011), y que sea más fácil este tránsito de elementos que promueve la conexión de ESAs.
- E5) Reservar tiempos y espacios específicos para la **revisión, reflexión y valoración de experiencias de aprendizaje significativas para el alumnado con independencia del contexto de actividad en que hayan tenido lugar**. La reflexión en general (Rajala et al., 2016) y en específico sobre el propio proceso de aprendizaje y sobre

las experiencias de aprendizaje (Coll, 2018b; Solari, 2018) se convierte en una estrategia clave para conectar las ESA del alumnado de dentro y fuera de la escuela. El objeto de reflexión debe ser la manera de afrontar y vivenciar las situaciones y actividades de aprendizaje, así como la vinculación con experiencias de aprendizaje vividas en diferentes momentos y contextos de actividad (Coll et al., 2020) y de expectativas, experiencias y propósitos proyectados al futuro. Reservar tiempos y espacios para reflexionar en el horario escolar, ya sea a través de una conversación o discusión (Schuh, 2017) o con el uso de la escritura guiada por preguntas y/o en diferentes dispositivos pedagógicos como los diarios de aprendizaje o portafolios (ver, por ejemplo, Peppler & Keune, 2019), ayuda al alumnado a pensar sobre sus vivencias, re-coconstruirlas y vincularlas con las experiencias que tienen fuera del contexto escolar. Como se ha dicho cuando hemos definido la ESA, estas se re-coconstruyen de manera diferente en cada momento y en esta re-coconstrucción influyen las personas con las que se interacciona y los recursos y estrategias discursivas de las que se dispone, por lo que el docente puede promover, a través de la reflexión, el establecimiento de relaciones entre diferentes ESAs dentro y fuera de la escuela que el alumnado re-coconstruya en el contexto escolar.

E6) Identificar, valorar, contrastar o generar intereses en el alumnado para promover que establezcan conexiones entre las actividades que participan dentro y fuera de la escuela. Los trabajos revisados sobre la conexión de la escuela con contextos externos incorporan los intereses como elemento esencial para promover las conexiones y mejorar la implicación y motivación del alumnado por las tareas escolares (ver, por ejemplo, Kumpulainen, 2014; Kumpulainen & Sefton-Green, 2014). El interés se entiende como un elemento a través del cual promover las relaciones entre diferentes experiencias de aprendizaje. Ahora bien, desde la perspectiva de la personalización del aprendizaje, defendemos que no basta con incorporar los intereses del alumnado en las actividades. Es necesario hacer un trabajo con el alumnado de identificación, reconocimiento, revisión, construcción y reconstrucción de los intereses del alumnado (Coll, 2018; Coll et al., 2020; Solari et al., en prensa). De forma similar, descubrir y despertar nuevos intereses en el

alumnado, y no solo partir de los intereses que ya tienen, es una tarea esencial desde el punto de vista de las conexiones ya que hace posible que el alumnado busque nuevas oportunidades de aprendizaje fuera de la escuela y, por tanto, tenga nuevas experiencias de aprendizaje y establezca conexiones entre ellas. En definitiva, se trata de tomar el interés del alumnado vinculado a la actividad escolar como generador de conexiones con otras experiencias de aprendizaje, es decir, que haga que el alumnado conecte con vivencias anteriores relacionadas con el objeto de interés o que se imagine o proyecte hipotéticas situaciones en las cuales puede seguir desarrollando sus intereses.

E7) Dar la oportunidad al alumnado de **tomar decisiones sobre uno o varios elementos del proceso de aprendizaje (contenidos, materiales, actividades, recursos, etc.)**. Como hemos dicho en el primer capítulo, personalizar el aprendizaje supone poner al aprendiz en el centro de los procesos de aprendizaje y promover que sea responsable de la construcción de su propia trayectoria de aprendizaje, disponiendo siempre de la ayuda del profesorado y de cualquier agente educativo de su entorno (Coll et al., 2020). Por ello, profesorado y alumnado deben diseñar conjuntamente las actividades de aprendizaje, de manera que pueda incorporar las necesidades e intereses de aprendizaje de los segundos. Para ello es necesario que el docente traspase parte del control y la responsabilidad de la actividad al alumnado respecto a la forma de organización tradicional de las actividades escolares (Bray & McClaskey, 2015; Coll, 2016; Underwood et al., 2009), lo que promueve que desarrollen competencias para aprender en cualquier momento y lugar. Algunos autores (ver, por ejemplo, Bronkhorst & Akkerman, 2016; Coll, 2018a; Schuh, 2017), defienden que lo anterior se consigue planteando actividades abiertas en las que el alumnado tenga cierto margen para concretar y decidir algunos aspectos, como por ejemplo el proceso a seguir o las características del producto final (Walkington & Bernacki, 2014), y tenga tiempos y espacios propicios para incorporar sus experiencias de aprendizaje fuera de la escuela y vincularlas con dichas decisiones. De esta forma, se pretende que las actividades escolares se asimilen a la manera como se configuran las actividades en las que participa y aprende el alumnado fuera de la

escuela, que suelen ser más abiertas y suelen requerir que los participantes definan ciertas características, y así promover que establezcan conexiones.

E8) Reservar tiempos y espacios para **promover la reflexión del alumnado sobre sobre la visión que tiene de sí mismo como aprendiz en contextos escolares y no escolares**. De manera similar a la estrategia 5, se trata de incorporar actividades de enseñanza y aprendizaje en las que el alumnado pueda reflexionar, aportar y compartir cómo se concibe como aprendiz y su manera de abordar las situaciones, actividades y tareas de aprendizaje, sean escolares y no escolares, es decir, sobre su identidad de aprendiz. Poder pensar y reflexionar sobre la identidad de aprendiz implica una generalización de diferentes experiencias subjetivas de aprendizaje, ya que el hecho de que un aprendiz valore como aprende en función de las condiciones del entorno o la actividad requiere integrar cómo se ve en diferentes actividades en las que reconoce que ha aprendido y que comparten ciertas características o elementos. Además, cualquier ESA está influida por significados sobre uno mismo como aprendiz en tanto que éstos influyen en como una persona se representa, vivencia y se enfrenta a cualquier situación de aprendizaje y en el proceso de re-coconstrucción de significados de la ESA. Por tanto, dar la posibilidad para que el alumnado pueda pensar sobre sí mismo como aprendiz, y ofrecerles las herramientas y los espacios idóneos para guiarlo en este proceso, puede promover también la conexión entre diferentes ESAs del alumnado tanto en la escuela como en otros contextos.

3.6. Síntesis del capítulo

Capítulo 3. La conexión de experiencias subjetivas de aprendizaje

- La experiencia subjetiva de aprendizaje es la re-co-construcción discursiva de significados sobre la participación en una actividad, que constituye el referente situacional, en la que el sujeto reconoce que ha aprendido algo.
- La ESA se re-coconstruye haciendo referencia a diferentes componentes sobre la situación el referente situacional y sobre la persona (contexto socio-institucional, espacio-tiempo, características de la actividad, personas, significado y sentido del aprendizaje, propósitos, emociones, intereses y otros aspectos personales) que están atravesados por la configuración del contexto y la actividad, las características personales del sujeto y la situación en la que se lleva a cabo el proceso de re-coconstrucción de la vivencia.
- La ESA es de carácter discursivo, social y dialógico, dado que implica un proceso de construcción de significados sobre la situación de aprendizaje, viene delimitada por herramientas y recursos discursivos, y se lleva a cabo en interacción con otros.
- La conexión entre ESAs, que se lleva a cabo de manera discursiva y a través de sus componentes, supone superar la dicotomía entre la continuidad y discontinuidad entre contextos que plantean algunos autores, dado que alude a cualquier tipo de relación que se establezca entre dos o más experiencias.
- En el marco de la personalización del aprendizaje escolar, identificamos ocho estrategias pedagógicas que promueven las conexiones entre ESAs en las que tienen lugar aprendizajes escolares y no escolares: incorporar contenidos relacionados con la vida cotidiana del alumnado, aprovechar oportunidades del entorno comunitario, implementar metodologías de indagación, hacer uso de las TDIC, reflexionar sobre ESAs de diferentes contextos, trabajar los intereses del alumnado, permitir al alumnado de tomar decisiones sobre el proceso de aprendizaje y reflexionar sobre la IdA.

CAPÍTULO 4. Diseño de la investigación

Una vez hemos detallado la aproximación conceptual de nuestro trabajo, a continuación, nos adentramos en la aproximación empírica al objeto de estudio. Por ello, el capítulo 4 tiene como objetivo presentar los aspectos más relevantes del diseño metodológico utilizado, y lo iniciamos definiendo la finalidad de la investigación, así como los objetivos de investigación y las preguntas en las que se concretan. A continuación, detallamos el enfoque metodológico del que partimos y presentamos los tres casos de estudio. Después, concretamos cómo se ha llevado a cabo el proceso de recogida de datos y qué instrumentos y procedimientos se han diseñado y utilizado, así como los instrumentos y procesos de análisis del corpus de datos. Finalmente, señalamos algunas consideraciones en cuanto a la reflexividad y a la ética.

4.1. Objetivos y preguntas de la investigación

La finalidad de esta investigación es estudiar si las **estrategias pedagógicas de personalización** diseñadas para promover las conexiones entre contextos, aprendizajes y experiencias de diferentes contextos consiguen que el alumnado vincule sus experiencias subjetivas de aprendizajes escolares con otras experiencias que tienen lugar en contextos externos y lleve a cabo aprendizajes con valor y sentido personal.

Esta finalidad se concreta en los dos objetivos siguientes, con sus correspondientes preguntas de investigación:

Objetivo 1. Describir y analizar tres **propuestas educativas** que se están llevando a cabo actualmente en distintos centros educativos de Cataluña orientadas a favorecer que el alumnado establezca conexiones entre contextos, aprendizajes y experiencias subjetivas de aprendizajes escolares y no escolares, así como las estrategias pedagógicas utilizadas para ello.

- 1.1. ¿Qué **finalidad u objetivos** persiguen las prácticas educativas?
- 1.2. ¿Qué **contenidos de aprendizaje** se pretenden lograr con las prácticas educativas? ¿Qué características tienen estos contenidos?
- 1.3. ¿Qué características tienen las **actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación** de las prácticas educativas? ¿Cómo se estructuran las actividades a lo largo de la secuencia didáctica?
- 1.4. ¿Qué **agentes educativos** participan en las prácticas educativas? ¿Qué papel ejerce cada uno de los agentes educativos respecto al aprendizaje? ¿Qué **recursos o instrumentos pedagógicos** se utilizan en las prácticas educativas? ¿Qué uso se hace de las herramientas TDIC en la actividad conjunta del aula?
- 1.5. ¿Qué **estrategias pedagógicas de promoción de las conexiones** de experiencias subjetivas de aprendizaje de diferentes contextos se implementan en la práctica educativa? ¿En qué grado se implementan?

Objetivo 2. Identificar, describir y analizar las **experiencias subjetivas de aprendizaje** del alumnado resultantes de su participación en las prácticas educativas estudiadas, el papel que desempeñan en ellas las conexiones con otras ESAs y su impacto sobre el sentido y valor personal atribuido a los aprendizajes realizados.

2.1. ¿Cómo son las **experiencias subjetivas de aprendizaje** del alumnado resultantes de su participación en **las prácticas educativas** analizadas? ¿Qué componentes incluyen las experiencias subjetivas de aprendizaje?

2.2. Las ESAs resultantes de la participación en las prácticas educativas estudiadas ¿incluyen **conexiones explícitas con otras ESAs**, escolares y/o no escolares? En caso afirmativo, ¿con qué otras ESAs? ¿**Qué tipo de conexiones** se establecen? ¿**Mediante qué componentes** se conectan las ESAs?

2.3. ¿Qué impacto tienen las ESAs resultantes de las prácticas educativas estudiadas que incluyen referencias explícitas a las conexiones con otras ESAs en el **sentido y valor personal** que el alumnado atribuye a los aprendizajes realizados como resultado de su participación en esas prácticas?

4.2. Enfoque metodológico

El diseño metodológico de esta investigación doctoral que tiene como objeto de estudio las conexiones entre experiencias subjetivas de aprendizaje y que se presenta a lo largo del presente capítulo está fundamentado en una perspectiva teórica, epistemológica y metodológica específica. Con la intención de ser transparentes respecto a las decisiones tomadas en el estudio, en los siguientes epígrafes hacemos explícitas las asunciones sobre el mundo que queremos conocer, sobre el conocimiento que aspiramos a conseguir y sobre el papel de la investigadora en el proceso de investigación, así como el tipo de método empleado. Tanto las asunciones como las decisiones metodológicas intentan ser coherentes con el marco teórico del objeto de estudio presentado en los tres primeros capítulos y que asienta las bases en la perspectiva constructivista sociocultural del aprendizaje.

La presente investigación adopta un **enfoque metodológico cualitativo**, ya que nos interesa especialmente la manera en que las personas entienden, viven y construyen el proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar en un contexto natural como es el aula escolar (Willig, 2013). Partiendo de esta idea y desde una **perspectiva** eminentemente **fenomenológica**, asumimos que hay diferentes versiones y visiones del mundo y de los sucesos que tienen lugar y que se estudian, por lo que no existe una realidad absoluta y objetiva, sino que la realidad es construida por cada persona y va cambiando con el tiempo (Smith & Osborne, 2003). Parece lógico pensar que, desde un acercamiento ontológico en cierta manera idealista, nos interese por la subjetividad y en específico por los significados que construyen las personas sobre las situaciones y actividades en las que aprenden, que es lo que hemos definido anteriormente como experiencia subjetiva de aprendizaje. Por ello, la experiencia subjetiva que construye un sujeto ante una situación determinada, como pueden ser una actividad de aprendizaje que tiene lugar en el contexto escolar, es muy diferente a la que construye otro sujeto que participa en la misma situación.

La particularidad del fenómeno psicológico que estudiamos hace que el objetivo de la investigación sea describir, analizar y comprender en profundidad una realidad. La complejidad asociada al estudio de la experiencia desde una perspectiva ideográfica requiere restringir la cantidad de casos y participantes a estudiar, ya que prima la

profundidad ante la cantidad. Es por ello por lo que no buscamos generalizar empíricamente los resultados obtenidos (Cohen et al., 2007; Kilbourn, 2006; Willig, 2013), tal y como se hace desde perspectivas más cuantitativas, pero sí a nivel teórico, que es lo que guía la selección intencional de casos y participantes. Al respecto hay que añadir que es una investigación naturalista (Cohen et al., 2007) en la que estudiamos prácticas sociales no fragmentadas para poder comprender un contexto determinado, y dichas prácticas se caracterizan por ser ricas, complejas, contradictorias y estar conectadas a otras prácticas. En este caso, el objeto de estudio son prácticas educativas que tienen lugar en el contexto de educación formal.

Desde esta perspectiva epistemológica, el papel que asume la investigadora es el de observar y escuchar la realidad que estudia, es decir, las prácticas educativas y las experiencias. No obstante, sería ingenuo pensar que su presencia en los contextos que estudia y las acciones que lleva a cabo y que persiguen la obtención de datos no afectan de ninguna manera a la realidad. De esta forma, entendemos que la investigadora, y su posición teórica, ontológica y epistemológica, influye en cierta manera en el contexto de estudio (Willig, 2013). Por un lado, el hecho de seleccionar ciertas prácticas educativas y realizar un seguimiento de las mismas por su interés teórico, si bien no se busca intervenir en ellas, no hace que queden exentas de cierta reactividad. En otras palabras, los encargados de diseñar e implementar las prácticas que son objeto de seguimiento por parte de la investigadora pueden actuar diferente al sentirse observados. Por otro lado, las experiencias subjetivas de aprendizaje se construyen en un momento y contexto determinado en el que el sujeto dispone de unas herramientas y recursos específicos que determinan cómo se construye la experiencia. Con la finalidad de obtener datos empíricos sobre las ESAs, la investigadora diseña y genera situaciones, en forma de entrevistas, para que cada sujeto re-coconstruya la experiencia subjetiva asociada a la práctica educativa que es objeto de estudio. Por tanto, además de poner al alcance de los participantes diferentes recursos discursivos, asumimos que las entrevistas están pensadas específicamente para ayudar a los sujetos a re-coconstruir sus experiencias. Por todo ello, es importante ser consciente y llevar a cabo un ejercicio de reflexión y explicitación de las creencias que guían las decisiones y acciones en el marco de investigación (Kilbourn, 2006).

Dentro de la perspectiva fenomenológica, nos posicionamos en un **enfoque fenomenológico interpretativo** que, como señalan Smith y Osborne (2003), tiene como objetivo la exploración y comprensión del contenido y la complejidad del significado que construyen los sujetos a través de la interacción entre el mundo social y el personal. De esta forma, desde una aproximación ideográfica (Pietkiewicz y Smith, 2012), se pretende dar voz a los participantes (Larkin & Thompson, 2011) para que puedan reflexionar y expresar su perspectiva del mundo. A diferencia de otras fenomenologías de carácter meramente descriptivo, asumimos que los significados no están disponibles a simple vista, de manera transparente: toda descripción conlleva cierta interpretación, puesto que se acepta la imposibilidad de acceder directamente al mundo de los sujetos y no se entiende la interpretación como un error (Pietkiewicz y Smith, 2012; Willig, 2013). Es decir, la investigadora describe e interpreta la vivencia que tiene un sujeto de un fenómeno, como es en este caso su participación en una actividad de aprendizaje. De hecho, interpretar significa dotar de sentido y significado a la información que recopilamos. Para dotar de significado a los fenómenos observados es necesario tener en cuenta tanto las partes que lo componen como el todo (Smith & Osborne, 2003), y eso solo es posible a partir de una inmersión en la realidad que permita un análisis en profundidad de la misma. Asimismo, la teoría generada por investigaciones anteriores sobre los fenómenos que son objeto de estudio también es una fuente de información para guiar el proceso de interpretación de la información recabada.

Por último, la complejidad que caracteriza las prácticas educativas que son objeto de estudio nos hace plantearnos el **estudio de casos** como estrategia metodológica, con la finalidad de describir y comprender en profundidad un caso en el que se refleja el fenómeno objeto de estudio utilizando fuentes de información complementarias (Stake, 1995; Yin, 2006). De hecho, es la única que nos permite precisamente llevar a cabo una aproximación en profundidad a los contextos de estudio que requiere la perspectiva fenomenológica para poder identificar las particularidades y complejidades que los caracterizan. Por caso de estudio entendemos una situación única que se produce en un espacio y tiempo determinados, y que se define y selecciona en coherencia con el fenómeno que se está estudiando ya que el objetivo es comprobar las aproximaciones teóricas y abstractas que se hacen a priori (Cohen et al., 2007; Stake, 1995). En nuestro

estudio, tal y como es habitual en el ámbito educativo, tomamos como caso una práctica educativa que se desarrolla en el marco de una escuela o instituto, ya que ello nos permite acceder a la actividad conjunta que se produce y que constituye el referente experiencial de las experiencias subjetivas de aprendizaje que se quieren analizar.

Por tanto, se trata de casos naturales en tanto que son contextos y actividades que se dan de manera natural en los centros educativos donde se llevan a cabo las prácticas sin realizar ninguna intervención en el diseño de la actividad. En concreto, teniendo en cuenta que el estudio de más de un caso aporta robustez a las conclusiones que se obtengan (Stake, 2007; Yin, 2006), hemos seleccionado tres casos en los que se llevan a cabo prácticas educativas para promover la conexión entre ESA de diferentes contextos. Partiendo de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, se utilizó como unidad básica de observación y análisis de la actividad conjunta la **secuencia didáctica** (SD), entendida como el fragmento mínimo que incluye un proceso completo de enseñanza y aprendizaje (objetivos, contenidos, actividades de enseñanza y aprendizaje y de evaluación) y en el que es posible identificar un inicio, un desarrollo y un final (Coll, 2005; Coll et al., 2008; Colomina, Onrubia y Rochera, 2001). Utilizamos diferentes instrumentos para obtener información sobre diferentes puntos de vista de una misma secuencia didáctica, incluyendo cómo se desarrolla la actividad, cómo la diseña y la implementa el profesorado responsable y cómo la vive y experimenta el alumnado que participa. Los procedimientos e instrumentos de recogida y análisis de datos, que especificaremos más adelante, están adaptados a la naturaleza y exigencias de cada uno de los casos.

4.3. Casos de estudio: contextos, situaciones de observación y participantes

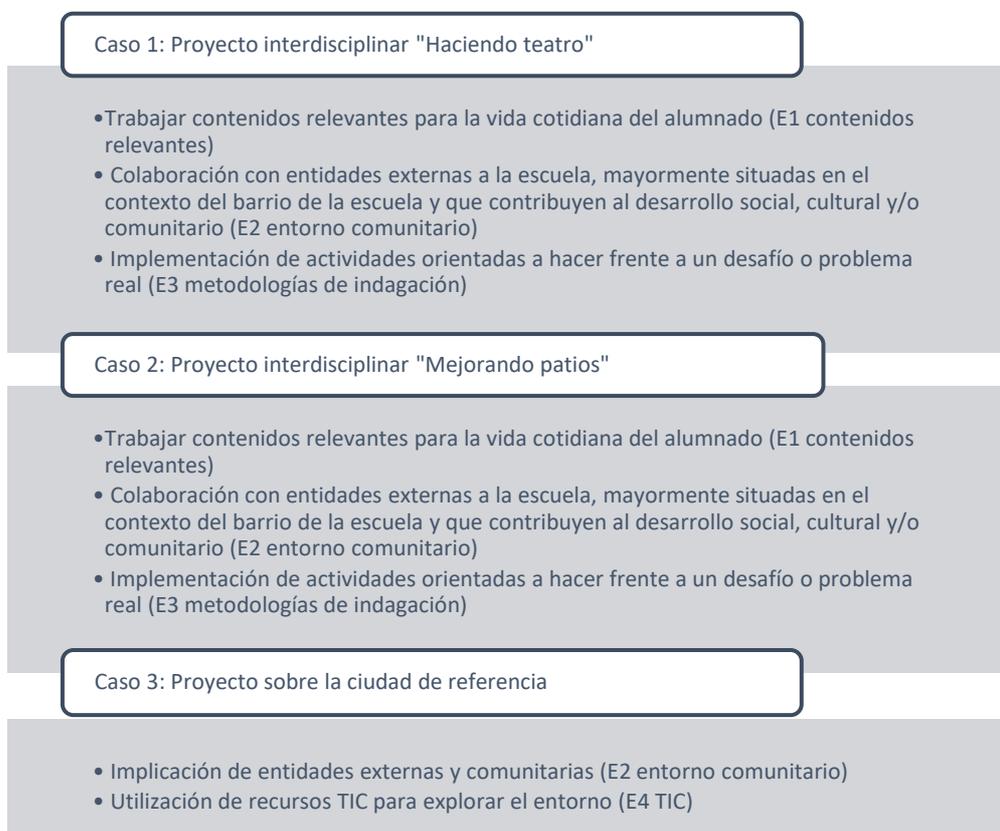
Para llevar a cabo esta investigación, se escogieron tres casos de estudio que corresponden a situaciones naturales de enseñanza y aprendizaje. En concreto, los casos que se incluyen en este estudio corresponden a tres prácticas educativas que se desarrollan e implementan en dos centros educativos de secundaria de Catalunya. En contraposición al muestreo probabilístico o aleatorio, la selección de los casos fue teórica y deliberada, seleccionando tres casos o prácticas que se consideran óptimas (Yin, 2006)

para la conexión de experiencias de aprendizaje dentro y fuera de la escuela atendiendo a lo que la literatura científica sobre el tema ha indicado y se ha reflejado en el marco teórico de esta tesis. En otras palabras, seleccionamos lo que consideramos inicialmente buenas prácticas educativas de conexión de ESAs teniendo en cuenta el análisis preliminar de los datos relacionados con estas prácticas que se obtuvieron en el estudio piloto previo.

En la figura 4.1 exponemos los criterios específicos por los que fueron seleccionados deliberadamente cada uno de los casos que constituyen las prácticas educativas, que se relacionan directamente con la presencia, *a priori*, de algunas de las estrategias de promoción de las conexiones identificadas en el capítulo 3. Además, hay que tener en cuenta que, ante todo, consideramos la predisposición mostrada por los equipos directivos de los centros y los docentes implicados en las prácticas a participar en la investigación.

Figura 4.1

Casos de estudio y criterios de selección relacionados con las estrategias de promoción de las conexiones



Cada uno de los casos se corresponde a una secuencia didáctica (SD1, SD2 y SD3, respectivamente) y se sitúan en dos centros educativos diferentes. En la tabla 4.1 exponemos las características generales de los dos centros educativos a los que corresponden los casos. La información remite al curso 2018-19, que fue cuando se llevó a cabo el seguimiento y la recogida de datos de las prácticas educativas.

Tabla 4.1

Descripción de los centros educativos en los que se desarrollan los tres casos de estudio (curso 2018-19)

	Centro caso 1 y caso 2	Centro caso 3
Etapas educativas	ESO y Bachillerato	ESO, Bachillerato y PFI
Ubicación	Barcelona	Manresa
Titularidad	Pública	Pública
Número de alumnos/as	572	562
Número de profesores/as	48	49

En los siguientes apartados vamos a describir a grandes rasgos cada una de las prácticas, haciendo mención al contexto en el que se desarrollan, es decir, al centro educativo en el que se insertan y las líneas pedagógicas a las que responden. Teniendo en cuenta que el caso 1 y 2 se desarrollan en el mismo centro educativo y que las prácticas comparten algunas características, las presentaremos de manera conjunta, indicando las especificidades de cada una.

4.3.1. Casos de estudio 1 y 2: Proyectos interdisciplinares con colaboraciones externas

El centro educativo de los casos 1 y 2 es un instituto público de secundaria de la ciudad de Barcelona que está situado en el distrito de Sant Martí. Su oferta formativa es de ESO

y diferentes especialidades de bachillerato. Inició su actividad en el curso 2011-12 con un proyecto educativo que desde el inicio fue reconocido como innovador. Durante el curso 2018-19, tuvo tres líneas por curso, con un total de 572 alumnos/as matriculados y 48 profesores en plantilla.

En términos generales, su propuesta educativa, en la que el alumnado está en el centro de la acción educativa, se basa en la búsqueda de la excelencia en todos los alumnos/as, en el principio de equidad, igualdad de oportunidad y justicia social y en la formación integral de los jóvenes, incluyendo el ámbito intelectual, académico y en valores y convivencia. Destaca la vinculación del centro en diferentes proyectos comunitarios y con diferentes entidades, instituciones y asociaciones de su entorno con fines culturales y sociales. A nivel metodológico, hace una fuerte apuesta por el trabajo por proyectos y las metodologías de indagación, así como por el aprendizaje cooperativo, y se destaca especialmente el uso que se hace de las TDIC como un recurso más de soporte cotidiano en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Las cuatro grandes franjas de actividades en las que se estructura el horario semanal del alumnado son: las asignaturas instrumentales, las asignaturas optativas, los proyectos interdisciplinares y el espacio de tutoría.

Desde el curso 2017-18, en 3º y 4º curso de la ESO se realizan los proyectos interdisciplinares, a pesar de que para esta tesis fueron seleccionados únicamente proyectos de 4º. Los proyectos interdisciplinares, por tanto, son conjuntos de actividades basados en metodologías de indagación en los que se plantea un problema, reto o situación y su abordaje o resolución implica elaborar uno o varios productos de naturaleza muy variada, desde una maqueta a un libro o un objeto (como por ejemplo el diseño e impresión 3D de una cuchara adaptada a personas con movilidad reducida), que al finalizarse se difundirá por diferentes medios (redes sociales, exposiciones en el instituto o fuera, etc.). En algunos de estos proyectos participan una o varias entidades o instituciones externas al centro, normalmente situadas en su entorno más cercano, cuyo papel puede llegar a ser muy variado: plantear el problema o el reto a abordar a modo de demanda o encargo, ofrecer recursos, procedimientos o conocimientos para llevar a cabo el proyecto (ya sea trayéndolos al propio centro y/u ofreciendo la oportunidad que

el alumnado visite las instalaciones y haga uso de los materiales de los que disponen), guiar algunas actividades, asesorarles en temáticas específicas, etc.

Para llevar a cabo las tareas vinculadas al proyecto, es necesario que el alumnado trabaje en grupos colaborativos, que suelen organizarse autónomamente, aunque con la guía y supervisión del profesor responsable, y cuentan con diferentes herramientas tecnológicas tanto con funcionalidades generales (correo electrónico, plataformas para compartir documentación, procesador de textos, etc.) como específicas según el ámbito o la tarea a abordar (software de diseño de objetos, impresoras 3D, edición de libros, etc.). Asimismo, tienen el Dossier de Aprendizaje de proyectos, una herramienta común a todos los proyectos del centro que tiene como objetivo hacer reflexionar al alumnado sobre su aprendizaje y facilitar al profesorado la tarea de seguimiento del alumnado en los diferentes proyectos en los que participa a lo largo de un curso escolar. En el Dossier, cada estudiante aporta evidencias de su proceso de trabajo mediante las fichas que los docentes les proporcionan al inicio y al final del proyecto.

Los proyectos tienen una duración media de entre cinco y seis semanas y una dedicación de seis horas semanales distribuidas en cuatro sesiones. En un curso escolar, se llevan a cabo seis turnos de proyectos y en cada turno hay dos bloques de proyectos, lo que quiere decir que el alumnado realiza paralelamente dos proyectos en cada turno. Cada alumno/a hace un total de 12 proyectos diferentes a lo largo de un curso escolar. Otra característica particular de esta práctica es que es el alumnado quien escoge el proyecto específico a realizar de entre la oferta ofrecida por el profesorado en función de diferentes ámbitos o áreas, de manera que los alumnos/as pueden crearse su propio itinerario formativo. Algunos ejemplos de ámbitos son creación literaria, biomedicina, cultura audiovisual, expresión corporal y actividades físicas, investigación científica, investigación histórica o social o programación y diseño. Para hacer la elección, se pide al alumnado que haga una lista de los tres proyectos por los que esté más interesado, por orden de prioridad, y la profesora que coordina los proyectos hace la asignación procurando respetar sus prioridades. Como criterios de elección de proyectos, desde el profesorado se pone énfasis que el alumnado de 4º de la ESO creen su itinerario teniendo en cuenta sus intereses y sus perspectivas académicas y laborales futuras.

Entre los diferentes proyectos realizados en 4º de la ESO durante el curso 2018-19, para la investigación se seleccionaron en específico dos proyectos del tercer turno (es decir, se realizaron entre el 8 de enero y el 15 de febrero de 2019), que corresponden a dos casos y secuencias didácticas diferentes, que se explican en los siguientes párrafos. Estos proyectos fueron escogidos siguiendo tres criterios: que implicaran la colaboración con una o varias entidades externas, que los docentes responsables estuvieran de acuerdo en participar en la investigación y que fueran de ámbito o temáticas distintos.

Por un lado, seleccionamos el **proyecto “Haciendo teatro”**, del ámbito de creación literaria en castellano, que constituye la **secuencia didáctica 1 (SD1) del caso 1**. Está dinamizado por una profesora de lengua y literatura española y en él participan 20 alumnos/as. El desafío consiste en crear una obra de teatro para adolescentes que trate temas relevantes para ellos, teniendo en cuenta que los temas y la manera de abordarlos en el teatro convencional no suelen ser atractivos para el público juvenil. Por tanto, el producto a elaborar es un guion teatral. En este proyecto participa un profesional de la Sala Becket², una sala de teatro ubicada en el mismo barrio del instituto, supervisando y asesorando al alumnado en la creación y escritura de la obra de teatro.

Por otro lado, seleccionamos el **proyecto “Mejorando patios”**, del ámbito de aplicaciones tecnológicas, que constituye la **secuencia didáctica 2 (SD2) del caso 2**. Está dinamizado por una profesora del área de tecnología y en él participan 24 alumnos/as. En este caso el encargo, que viene del propio instituto y forma parte de un proyecto más amplio en el que se participa desde distintos proyectos, es repensar y rediseñar algunos de los espacios de ocio del instituto ya que la gran mayoría alumnado no está conforme y cómodos en ellos. Dentro de este encargo, en este proyecto se centran en pensar y elaborar propuestas de rediseño de los espacios en cuestión y recabar la opinión del centro sobre estas propuestas, así como en la limpieza y reajuste de algunos de los elementos disponibles en estos espacios. En este proyecto colaboran: un equipo de

² La Sala Becket es un espacio de creación, formación y experimentación teatral dedicado especialmente a la promoción de la dramaturgia contemporánea y la difusión de la autoría teatral catalana que se encuentra en una antigua cooperativa de trabajadores. Es un punto de encuentro de diferentes profesionales y disciplinas de creación artística y se lleva a cabo una intensa actividad de producción y producción de eventos y actividades de todo tipo (además de espectáculos, también organizan cursos, conferencias, encuentros, etc.).

arquitectos, que ya habían colaborado previamente con el instituto; un grupo de jardineros del TEB Verd³, una entidad social que ofrece formación en diferentes áreas a colectivos con diversidad funcional; y un carpintero, el abuelo de una alumna del centro cuyo papel se centró en enseñar y dar soporte al alumnado en tareas de limpieza, carpintería y construcción de diferentes elementos (bancos, jardineras, etc.).

4.3.2. Caso de estudio 3: Proyecto de exploración de la ciudad

El centro educativo en el que se desarrolla la práctica que corresponde al caso 3 es un instituto público de la localidad de Manresa. Está situado en uno de los barrios periféricos de la ciudad y el alumnado que acude es tanto del barrio como de otros barrios y municipios adyacentes. Inició su actividad en el curso 2008-09 y su oferta formativa es amplia, incluyendo ESO, bachillerato y Formación Profesional Básica (FPB). En el curso 2018-19, en el que se recogieron los datos, el centro ha contado con 562 alumnos/as y 49 profesores/as, distribuidos en tres o cuatro líneas por curso de la ESO, dos en bachillerato y una en FPB.

Desde su creación, con la intención de mejorar y adquirir las herramientas y las habilidades necesarias para ofrecer al alumnado el soporte que necesita ha llevado al claustro a formar parte de una red de centros que, con el apoyo del departamento de educación, trabajan curso tras curso para mejorar su proyecto educativo y sus prácticas de enseñanza. La finalidad última es diseñar e implementar espacios y actividades de enseñanza y aprendizaje que orientados a que el alumnado desarrolle las competencias necesarias para poder llevar a cabo su proyecto de vida personal, académico y profesional.

A nivel pedagógico, el centro educativo apuesta principalmente por tres aspectos. En primer lugar, el uso de las TDIC como herramienta pedagógica habitual en las actividades de enseñanza y aprendizaje de las aulas y de comunicación con el alumnado y sus

³ Cooperativa dirigida a personas con discapacidad intelectual que centra su actividad en el ámbito medioambiental. El cuidado de la naturaleza a través de tareas de jardinería y limpieza y mantenimiento de espacios naturales, así como la agricultura ecológica, permite potenciar la autoestima de las personas con algún tipo de discapacidad y potenciar su desarrollo personal y profesional. Forma parte del grupo cooperativo TEB (Taller Escola Barcelona) que ofrece servicios de terapia ocupacional y de inserción en diferentes ámbitos profesionales y actividades productivas.

familias. La incorporación al proyecto 1x1 les ha permitido dotar al alumnado de un ordenador de uso personal, lo que ha generado la creación e implementación de diferentes iniciativas, herramientas y actividades en torno al uso de las TDIC en el aula por parte del profesorado. En segundo lugar, es un centro reconocido en el municipio por implementar medidas de atención a la diversidad del alumnado y, en este sentido, cuenta con una unidad de apoyo a la educación especial. En tercer y último lugar, prioriza dar a conocer al alumnado el entorno que les rodea, llevando a cabo iniciativas para mejorarlo a través de la participación en diversos proyectos tanto de centro como municipales. En esta línea, el centro participa en diferentes proyectos comunitarios, utiliza instalaciones municipales para actividades cotidianas con el alumnado y tiene convenios con diferentes instituciones, entidades y asociaciones con fines culturales y sociales.

El horario escolar está estructurado por las asignaturas que establece el currículum oficial (lengua catalana, lengua castellana, matemáticas, conocimiento del medio natural, conocimiento del medio social, etc.). La práctica educativa seleccionada forma parte de una de las asignaturas optativas que se ofrecen en 1º de la ESO, a las que se reservan dos horas semanales en dos sesiones. El alumnado puede escoger entre contribuir a la revista del centro, asistir a clases de alemán o participar en un proyecto sobre la ciudad de Manresa, que es la práctica seleccionada para el estudio de casos y que gira en torno a una yincana. A pesar de que en el proyecto sobre la ciudad solo participa aquella parte del alumnado que lo escoge como optativa, la yincana es realizada por todo el alumnado de 1º de la ESO.

La yincana por la ciudad de Manresa es una actividad que organiza una asociación de profesores de Cataluña desde el 2013 y en la que participan estudiantes de diferentes institutos de la ciudad y de municipios colindantes. La actividad consiste en que el alumnado, organizado en pequeños grupos, recorre diferentes lugares emblemáticos de la ciudad y que en cada uno de ellos debe realizar una actividad. Para llevarla a cabo, cuentan con la ayuda de dispositivos móviles para guiarse, para realizar las pruebas y compartirlas en las redes sociales y para comunicarse con el profesorado, que hace un seguimiento de su recorrido.

Un grupo de profesoras del centro ha desarrollado un proyecto que se lleva a cabo durante todo el curso en torno a esta yincana. Así, realizan actividades anteriores y posteriores para aprovechar la yincana y conocer y explorar el entorno físico, cultural y social. Este proyecto pretende que el alumnado conozca en profundidad su ciudad, conectando con los lugares y espacios que son relevantes para ellos. En el proyecto trabajan e indagan sobre la localización, la historia, etc. de diferentes puntos de la ciudad, así como entidades de distintos ámbitos. El proyecto se lleva a cabo paralelamente en tres grupos de aproximadamente 20 alumnos/as y cada grupo cuenta con dos profesoras. Las seis profesoras se coordinan en todo momento, por lo que en los tres grupos se llevan a cabo las mismas actividades.

4.3.3. Participantes de la investigación

Los participantes en la investigación son el profesorado responsable de cada secuencia didáctica, los agentes externos que colaboran en ellas y el alumnado participante. Dentro de cada secuencia didáctica, se escogió una muestra de alumnado participante para realizar las entrevistas en profundidad. Este alumnado fue seleccionado siguiendo tres criterios: representación equitativa del género masculino y el género femenino, variabilidad de niveles de implicación y participación en las tareas escolares, así como rendimiento académico, y la voluntad de los chicos y chicas de participar en la investigación. El profesorado responsable de las secuencias didácticas fue el encargado de seleccionar a los participantes debido a su mayor conocimiento del alumnado. Una vez hecha la primera selección, el profesorado expuso brevemente a los y las estudiantes seleccionados en qué consistía el proyecto y les consultó su intención de participar con el objetivo de garantizar la voluntad y predisposición de participar en la investigación. Se hicieron algunos cambios en la selección de los participantes en aquellos casos que mostraron su disconformidad en participar. Posteriormente, tanto el alumnado seleccionado para las entrevistas como el resto de alumnado de las prácticas fueron informados en detalle sobre la investigación que estábamos llevando a cabo y sus implicaciones.

4.4. Instrumentos y procedimiento de recogida de datos

La información necesaria para estudiar empíricamente la conexión de experiencias subjetivas de aprendizaje de dentro y de fuera de la escuela se recogió teniendo en cuenta los objetivos de investigación. Por un lado, el análisis del diseño y la implementación de las actividades que se desarrollan en el marco de cada una de las tres secuencias didácticas que han sido seleccionadas. Para ello, llevamos a cabo observaciones de las actividades vinculadas a las prácticas educativas, incluyendo la recogida de la documentación relacionada con estas situaciones, y entrevistas al profesorado responsable para conocer los motivos que guiaban la toma de decisiones relacionada con las prácticas. Por otro lado, la perspectiva de los alumnos/as de dichas actividades a través de la construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje, que se ha obtenido a partir de entrevistas a una pequeña muestra del alumnado participante. Sin embargo, ambas perspectivas están interrelacionadas puesto que comprender la actividad en el aula sirve para entender la perspectiva del alumnado, y viceversa. Es por ello que, a pesar de que los diferentes procedimientos e instrumentos utilizados para la recogida de datos responden de manera más directa a uno de los dos objetivos, en todos los casos aportan información susceptible de ser utilizada para ambos.

Tanto los instrumentos como el procedimiento de recogida de datos llevado a cabo en el curso 2018-19 se ha diseñado como resultado de un primer proceso de recogida de datos, en el curso 2017-18, a modo de **estudio piloto**. Esa primera recogida de datos, que se hizo tomando en consideración las mismas prácticas educativas que el estudio final pero en diferentes secuencias didácticas, tuvo dos finalidades. La primera era llevar a cabo una aproximación inicial a los contextos con los que se iba a trabajar, para conocer tanto las prácticas educativas como a los participantes implicados en ellas. De este modo la obtención y análisis de la documentación del centro y de las prácticas en cuestión fue esencial. Este contacto inicial con el centro fue de especial utilidad para compartir información acerca de la práctica y de la investigación que estábamos llevando a cabo y entablar una relación de confianza con el profesorado. El segundo de los objetivos era poner en práctica los instrumentos de recogida de datos que se habían diseñado partiendo de la teoría, así como el procedimiento de recogida de datos y su adaptación a cada uno de los casos de estudio. Con los datos obtenidos, se llevó a cabo un análisis

preliminar y no sistemático teniendo en cuenta los objetivos a los que se respondía y el objeto de estudio de la investigación. Este análisis derivó en decisiones metodológicas relevantes, como son la concreción de una pauta de observación de las actividades de las prácticas, la redefinición de la estrategia de abordaje de la entrevista al alumnado, y la adaptación del proceso de recogida de datos a cada una de las prácticas con la intención de optimizarlo al máximo. Sin embargo, estas modificaciones nos hicieron optar por no incluir los datos del estudio piloto como parte de los resultados finales de la tesis.

En los próximos subapartados se presentan los tres instrumentos de recogida de datos utilizados: la observación de aula, la entrevista al profesorado y la entrevista a alumnado. El último subapartado está reservado a exponer el procedimiento mediante el cual se lleva a cabo la recogida de datos mediante dichos instrumentos, que se concreta de forma diferente en cada caso de estudio en función de las características de las prácticas.

4.4.1. Observaciones de la actividad

Las observaciones de la actividad responden de manera directa al análisis de las prácticas educativas necesario para lograr el objetivo 1 y responder a las preguntas de investigación que de él se desprenden. Aun así, las observaciones mantienen una estrecha relación con el objetivo 2 y el análisis de las conexiones entre ESAs en tanto que, como hemos dicho anteriormente, las actividades observadas constituyen el referente situacional de las ESAs que se re-coonstruyen en las entrevistas con el alumnado.

En las observaciones realizadas se observa el contexto y las actividades que constituyen las secuencias didácticas sin llevar a cabo ninguna intervención. No obstante, asumimos que cualquier observación de una situación natural implica la incorporación de un elemento externo a la actividad, que en este caso es la investigadora, que influye en cierto modo en cómo se desarrolla la actividad. En este sentido, el rol de la observadora era, además de tomar notas de lo que sucede en el aula, interactuar con el alumnado y hacerle preguntas informales sobre la actividad o el producto que estaban realizando en cada ocasión. Estas interacciones se daban con pequeños grupos de alumnado o, incluso, de forma individual, y únicamente en momentos en los que no interrumpían o dificultaban el desarrollo de las tareas. Dicha interacción permitió establecer una relación

cercana y de confianza entre la observadora y los observados que minimiza la reactividad y favorece un acercamiento y conocimiento más profundo de la situación y de los participantes.

Para llevar a cabo el registro de la observación en vivo (Bakeman & Quera, 2011), se optó por el **formato narrativo** a través de un instrumento diseñado para que la observadora pudiera anotar y relatar todo aquello que tiene que ver con el desarrollo de las actividades planteadas. Optamos por esta manera de registrar la actividad por tres motivos. Primero, la intención no era hacer una observación exhaustiva de todo lo que sucede en el aula, incluyendo los diálogos y las interacciones entre los participantes. Nuestra intención era más bien conocer cómo se concretan e implementan las prácticas educativas que constituyen los referentes situacionales de las ESAs que se reconstruyen en las entrevistas y poner el foco en aquellos aspectos de la actividad conjunta que se relacionan más estrechamente con los dos objetivos de la investigación. Un registro observacional abierto hace posible que la observadora señale los aspectos clave que ayudan a entender la situación y recoja también toda aquella información relevante relativa a los intercambios comunicativos informales que tienen lugar entre los diferentes participantes.

El segundo motivo tiene que ver con el intrusismo que supone introducir una cámara en el aula y el efecto que puede tener en el comportamiento tanto del alumnado como del profesorado (Bakeman & Quera, 2011), lo que nos hizo descartar la idea de registrar audiovisualmente las situaciones de aula. Además, hay que tener en cuenta que buena parte de la actividad de las SD observadas transcurren en pequeños grupos de trabajo que, en ocasiones, interaccionan en diferentes espacios del centro o fuera de él. La grabación de esas situaciones hubiera sido imposible y no hubiera aportado todos los datos relevantes de dichas actividades. Por último, al haber realizado observaciones previas de actividades y prácticas similares de los mismos centros, la investigadora conocía en profundidad las características de la actividad que se desarrollaba y el contexto del centro. Además, realizaba de forma paralela las entrevistas con el profesorado responsable y parte del alumnado, lo que le ayudaba a obtener una visión más completa de las situaciones de observación. Por todo ello, la narración permitió reflejar la perspectiva de la observadora de las situaciones de enseñanza y aprendizaje y

aprovechar su conocimiento previo sobre las prácticas educativas y el contexto en el que se desarrollan para realizar dicha interpretación.

El **registro narrativo** (ver tabla 4.2) está formado por una primera parte para registrar la información básica sobre la situación observada y una segunda parte dedicada al registro de la actividad propiamente dicho. Respecto a esta segunda parte, el apartado de observaciones es el que se destina a anotar el relato de la observadora de la situación y en el cual también es posible añadir imágenes de la actividad (por ejemplo, fotografías de la pizarra con anotaciones o de la distribución del alumnado, o capturas de pantalla de un recurso *online* que se esté utilizando). Como parte de la observación de las actividades, se recogían **los documentos** utilizados en las situaciones de observación. Por ello, el apartado de observaciones se complementa con el relatorio de los documentos u otros recursos utilizados en la situación observada, ya sean recursos del profesorado para el desarrollo de la actividad o productos elaborados por el alumnado como consecuencia de su participación en la actividad, que ayudan a entender y analizar la práctica. También se reserva un apartado para la anotación de otras informaciones importantes para el seguimiento de la práctica, como puede ser algún acuerdo al que se ha llegado con el profesor responsable sobre la recogida de datos o la planificación de próximas sesiones. Por último, se incorpora un espacio para que la investigadora pueda, en un periodo de tiempo breve desde la finalización de la observación, anotar aquellos aspectos clave sobre la situación observada que puedan ser relevantes para el análisis posterior y que no haya quedado reflejados en apartados anteriores.

Tabla 4.2.

Apartados del registro narrativo de la observación de la actividad

REGISTRO NARRATIVO	
Centro	Ámbito (actividad, materia curricular)
Fecha	Participantes
Hora (inicio y fin)	(profesorado, alumnado, otros)
Duración	Observador/a

Lugar
Observaciones (dinámica global)
Documentación u otros materiales
Otra información relevante
Vaciado inicial del registro

Por último, en cuanto al procedimiento llevado a cabo para las observaciones, se han seleccionado sesiones clave de la totalidad de las sesiones que componen cada secuencia didáctica de las prácticas educativas para ser observadas. En este sentido, las sesiones seleccionadas son aquellas en las que se llevan a cabo actividades relevantes desde el punto de vista de las estrategias de promoción de las conexiones. De esta forma, se observaron las sesiones iniciales y finales de las secuencias didácticas, y todas aquellas en las que se llevaban a cabo actividades o tareas relevantes para el conjunto de la secuencia didáctica o bien que estuvieran directamente relacionadas con las estrategias de promoción de las conexiones. Por el contrario, no se incluyeron para la observación aquellas sesiones que implicaban un trabajo autónomo por parte del alumnado y que se desarrollaba a lo largo de diferentes sesiones. La selección de estas sesiones fue acordada previamente con el profesor/a responsable de la actividad en función de la planificación prevista y se iba revisando semanalmente para realizar posibles cambios.

4.4.2. Entrevistas al profesorado

Las entrevistas al profesorado responsable de implementar las prácticas educativas son **complementarias a las observaciones de la actividad** y contribuyen al análisis de las prácticas educativas necesario para lograr el objetivo 1. La finalidad de dichas entrevistas era obtener información sobre cómo se plantean la secuencia didáctica en general y en particular como se planifican y valoran la implementación de las actividades en el aula. En este sentido, se pone especial hincapié en las estrategias de promoción de las

conexiones que se identificaron inicialmente en las prácticas educativas y que han constituido los criterios de selección de los tres casos de estudio.

Las entrevistas al profesorado responsable fueron de carácter abierto en tanto que se definen unos temas generales a tratar. Se llevaron a cabo dos entrevistas de aproximadamente media hora a cada profesor/a: una entrevista previa al inicio de la secuencia didáctica y la observación de sesiones, donde se ponía el foco en la planificación y expectativas previas, y otra al finalizar la secuencia didáctica y las observaciones, en la que se hablaba sobre la valoración de la implementación de la práctica. Ambas entrevistas tenían objetivos ligeramente diferentes, aunque en ambas se recogían dos grandes dimensiones, como se puede ver en la tabla 4.3: por un lado, la práctica educativa en general y, por otro, las estrategias de promoción de las conexiones. Además, se utiliza la entrevista inicial con el profesorado, así como otros intercambios informales a lo largo de las secuencias didácticas, para hablar o acordar aspectos de la recogida de datos como, por ejemplo, la selección de las sesiones que van a ser objeto de evaluación, la selección del alumnado al que se va a entrevistar o la facilitación de los documentos o recursos que se utilizan.

Tabla 4.3

Dimensiones de la entrevista profesorado responsable

	Entrevista 1	Entrevista 2
Dimensión 1. Práctica educativa	Planteamiento general de la práctica educativa (finalidad, competencias, producto, evaluación) Planificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje Expectativas sobre la implicación y participación del alumnado	Valoración de la implementación de las actividades de enseñanza y aprendizaje y el cumplimiento de la finalidad y los objetivos Valoración de la implicación y participación del alumnado
Dimensión 2. Estrategias de promoción de las conexiones	Vinculación de la práctica con las estrategias de promoción de las conexiones identificadas, a priori	Valoración de la implementación de las estrategias de promoción de las conexiones

El registro de estas entrevistas se hace a través de una grabación de audio y se realiza un primer vaciado de contenido en el que se recogen los temas tratados y se señalan los comentarios y apreciaciones de la entrevistadora respecto de la entrevista.

4.4.3. Entrevistas al alumnado

La **entrevista** al alumnado se propone como el instrumento de recogida de datos principal para lograr el objetivo 2 y las preguntas de investigación vinculadas a él, ya que permite **crear una situación propicia de re-coconstrucción de experiencias subjetivas de aprendizaje**. Por tanto, la finalidad de la entrevista es indagar en las experiencias subjetivas de aprendizaje que el alumnado tiene como consecuencia de su participación en prácticas educativas específicas, las conexiones que establecen entre esas y otras experiencias de aprendizaje vinculadas a diferentes contextos (tanto escolares como no escolares), los elementos de la actividad que promueven dichas conexiones y el impacto que tienen estas prácticas en el sentido que el alumno da a lo que aprende en dicha práctica. De esta manera, en la entrevista obtuvimos información sobre la re-coconstrucción discursiva que hace conjuntamente el alumno con la entrevistadora de las ESAs que tienen como referente una práctica educativa en particular y de otras ESAs. En coherencia con lo que hemos señalado en el capítulo 3 de la aproximación teórica, esta re-coconstrucción discursiva depende tanto de los recursos y estrategias discursivas con las que cuenta el aprendiz, que en este caso son en general más bien escasas al tratarse de niños y adolescentes, como de la relación que se establezca entre el entrevistado y la entrevistadora en la interacción y los recursos que le pueda aportar esta última.

Teniendo en cuenta la finalidad, nos planteamos una **entrevista en profundidad** que ahonda en el mundo social y personal de los participantes, al que pertenece la experiencia subjetiva de aprendizaje. Por otro lado, la entrevista era **semiestructurada** en tanto que parte de un guion con dimensiones y subdimensiones, concretadas en posibles preguntas y propuestas de abordaje, que permite a la entrevistadora preparar la situación y dotarse de estrategias para abordar ciertas dificultades que puedan surgir. Sin embargo, el guion de la entrevista no se concibe como el listado ordenado de temáticas por las que ir pasando en la conversación. Nuestra manera de concebir las ESAs y el

proceso de re-coconstrucción de significados que requiere nos hacen optar por entender la entrevista como un espacio abierto en la que la entrevistadora debe ir proponiendo los temas a tratar en función de las intervenciones del entrevistado. De hecho, el guion se utilizó como una herramienta flexible y permitía a la entrevistadora adaptar los temas de conversación o las preguntas a la manera como se iba desarrollando la interacción para explorar las diferentes dimensiones y subdimensiones que iban surgiendo.

Con ello, el **papel de la entrevistadora** era el de facilitar y guiar la conversación por los temas que interesaba tratar, pero sobre todo crear un vínculo cercano con el entrevistado y generar una situación en la que le fuera posible abrirse y así poder construir conjuntamente los significados sobre las experiencias subjetivas de aprendizaje. Al respecto, nos remitimos al apartado 3 del tercer capítulo del marco teórico en el que planteamos que una ESA siempre se reconstruye con otros. En este caso, más allá de las personas que puedan ser importantes para el entrevistado, no podemos negar que la entrevistadora participa activamente en la construcción de las experiencias y, por tanto, que se construyen colaborativamente mediante la negociación de significados las ESAs. Cabe añadir, además, que las observaciones realizadas por parte de la entrevistadora de las actividades de aula fueron esenciales para guiar la conversación ya que, como hemos dicho, esas actividades constituyen el referente situacional de una parte de las ESAs que se busca reconstruir.

A continuación, explicamos en detalle las cuatro dimensiones de exploración de las que se compone el guion de la entrevista:

1. Re-coconstrucción discursiva de las ESAs vinculadas a la práctica educativa. El propósito era re-coconstruir con el alumnado las experiencias subjetivas de aprendizaje que tienen como referente situacional las prácticas educativas que son objeto de análisis. Para ello se tomaron en consideración como subdimensiones los diferentes componentes que teóricamente tienen las ESAs.
2. Re-coconstrucción discursiva de ESAs fuera de la práctica educativa. El propósito era re-coconstruir con el alumnado las experiencias subjetivas de aprendizaje tanto escolares como no escolares con las que relacionan las ESAs de las prácticas educativas. Por ello se tomaron en consideración los componentes

de las ESAs, los elementos que se ponen en relación y la relación que se establece entre esos diferentes elementos.

3. Sentido del aprendizaje. El propósito era indagar en cómo impactan la práctica educativa y las conexiones establecidas en la posibilidad de llevar a cabo aprendizajes con sentido y valor personal. En este sentido se considera la relación con los significados sobre uno mismo y sobre el mundo y la dimensión temporal.

4. Valoración de la entrevista. El propósito era indagar en cómo han vivido los participantes las entrevistas que se han realizado y si la conversación generada les ha ayudado a reflexionar. Esta dimensión responde al interés secundario de valorar si en las entrevistas se ha construido realmente una situación idónea para ayudar al alumnado a re-coconstruir ESAs.

La concreción de las dimensiones y subdimensiones en preguntas específicas para la entrevista varia en función de la práctica educativa y la actividad a la que se refiera. Sin embargo, en la tabla 4.4 se presenta el guion de la entrevista con las dimensiones y subdimensiones, así como algunas preguntas genéricas en las que se concretan. En cualquier caso, las preguntas sirvieron de guía para promover que el entrevistado aporte información sobre las experiencias de aprendizaje, por lo que se adaptaron en todo momento a la información que iba aportando.

Tabla 4.4

Guion de la entrevista al alumnado con las dimensiones, subdimensiones y preguntas

Dimensión	Subdimensiones	Algunas preguntas en las que se concretan
1. Re-coconstrucción discursiva de ESAs vinculadas a la práctica educativa	1.1. Actividad/tarea	¿En qué consiste exactamente la actividad que estás haciendo?
	1.2. Espacio y momento	¿Qué pretendéis conseguir o hacer en esta actividad?
	1.3. Contenido de aprendizaje	¿Has escogido participar en esta actividad? ¿Por qué motivos?
		¿Qué has aprendido participando en la actividad?
	1.4. Participantes	¿Cuándo y dónde has hecho la actividad?
	1.5. Recursos	¿Qué ha hecho el profesor/a? ¿Cómo te ha ayudado a aprender?
	1.6. Utilidad	¿Qué han hecho tus compañeros? ¿Cómo ha ayudado a aprender?
	1.7. Motivos	
	1.8. Emociones	¿Con qué entidad trabajáis? ¿Cómo estáis trabajando con esa entidad? ¿Cómo ha ayudado a aprender?
1.9. Intereses		

		<p>¿Qué otras personas te han ayudado a aprender en esta actividad?</p> <p>¿Por qué te gusta/no te gusta esta actividad?</p> <p>¿Cómo te has sentido haciendo esta actividad?</p> <p>¿Qué te ha aportado esta actividad?</p> <p>¿Os han dejado tomar decisiones sobre cómo llevar a cabo la actividad?</p> <p>¿Para qué te ha servido esta actividad?</p> <p>¿Estás satisfecho/a con el trabajo que has llevado a cabo?</p>
2. Re-costrucción discursiva de otras ESAs fuera de la práctica educativa	<p>2.1. ESAs de fuera de la práctica educativa</p> <p>2.2. Elementos de las ESA que se conectan</p> <p>2.3. Tipo de relación establecida entre ESAs</p>	<p>¿Has relacionado la actividad con otros momentos, aprendizajes o actividades que hayas realizado?</p> <p>¿Con qué otros momentos?</p> <p>¿Qué te ha permitido relacionar estos momentos?</p> <p>¿Te ha ayudado haber realizado anteriormente esta otra actividad para enfrentarte a la actividad escolar?</p> <p>¿En qué situaciones crees que te ayudará en el futuro lo que has aprendido en esta actividad?</p>
3. Sentido del aprendizaje	<p>3.1. Significados sobre el mundo</p> <p>3.2. Significados sobre el aprendizaje</p> <p>3.3. Intereses personales</p> <p>3.4. Decisiones futuras</p> <p>3.5. Visión de uno mismo como aprendiz</p>	<p>¿Qué te ha aportado hacer esta actividad?</p> <p>¿Has cambiado la manera de pensar sobre algún aspecto relacionado gracias a esta relación?</p> <p>¿Has cambiado la manera de pensar sobre cómo aprendemos?</p> <p>¿Te ha servido para replantearte tus intereses personales?</p> <p>¿Te ha servido para tomar decisiones futuras o cambiar alguna decisión que hayas tomado?</p> <p>¿Has cambiado la manera de pensar sobre cómo aprendes?</p>
4. Valoración de la entrevista	<p>4.1. Aprendizaje</p> <p>4.2. Conexiones</p>	<p>¿Las entrevistas te han ayudado a pensar sobre lo que aprendes y cómo lo aprendes?</p> <p>¿Las entrevistas que hemos hecho han facilitado que establezcas relaciones con lo que haces y aprendes fuera de la escuela?</p>

Las investigaciones y tesis doctorales que se han llevado a cabo hasta el momento sobre las experiencias subjetivas de aprendizaje han demostrado la complejidad que supone estudiar este fenómeno discursivo, dado que requiere ciertos niveles de reflexión y abstracción sobre el aprendizaje. Sin embargo, la mayor parte de estos trabajos han tenido como participantes aprendices adultos, por lo que esta dificultad se ve aumentada al tratarse de adolescentes de entre 12 y 15 años que, mayoritariamente, no están acostumbrados ni se les ha enseñado a reflexionar. Para facilitar el logro de la finalidad de la entrevista y obtener los datos necesarios de las diferentes dimensiones, diseñamos

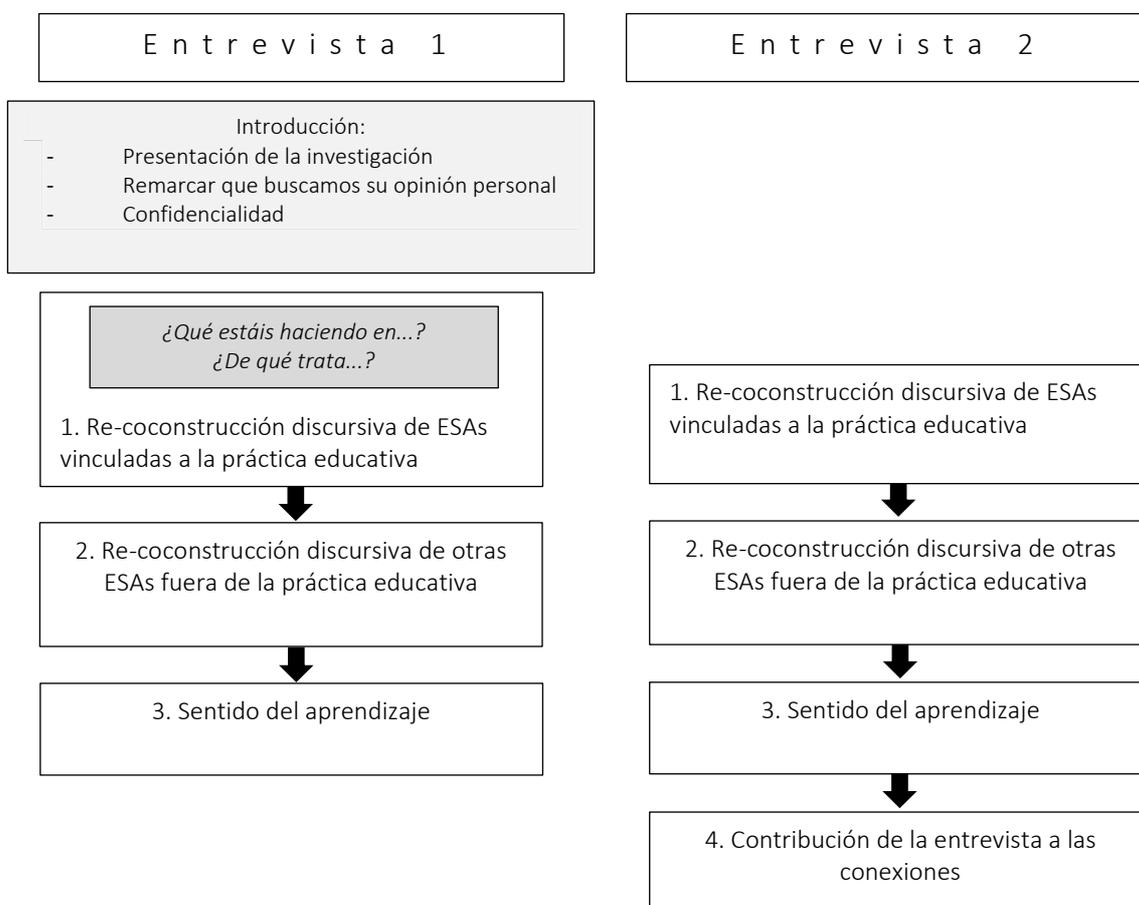
una **estrategia de abordaje** basándonos en la técnica del embudo (Willig, 2013): ir de lo más general a lo más específico. Una vez presentada brevemente la investigación, las cuestiones de confidencialidad y habiendo insistido en que lo que nos interesaba era su opinión, se iniciaba la primera entrevista con cada participante preguntado de manera general por la práctica educativa en la que participan (figura 4.2). De esta forma se les daba la posibilidad de que explicaran lo que quisieran sobre la práctica, lo que contribuye a evitar dificultades de comprensión o mal entendidos en el inicio de la conversación que deriven en un distanciamiento con el participante. En la segunda entrevista no fue necesario ese inicio puesto que ya se había establecido una relación y se compartían varios referentes.

Posteriormente a este inicio se iba profundizando sobre las diferentes dimensiones y subdimensiones del guion en función de cómo fueran surgiendo en la conversación. La intención era procurar abordar todas las subdimensiones que fueran surgiendo o en las que el entrevistado quiera entrar al detalle, incluso contemplando la opción de tratar temas que no fueran relevantes para los objetivos de la entrevista, pero que ayudasen a establecer o mantener esa relación de confianza entre el entrevistado y la entrevistadora. También se contemplaba que la entrevistadora aludiera a referencias del propio entrevistado en momento anteriores de la entrevista o a situaciones o tareas de la práctica educativa que había observado para abordar algún tema en particular o solicitar una aclaración. En la segunda entrevista y como tema final, se abordó la cuarta dimensión sobre su vivencia de las entrevistas como espacio de re-coconstrucción y conexión de ESAs vinculadas a la práctica educativa.

En cuanto al registro de las entrevistas, éstas fueron grabadas en audio y se hizo un primer vaciado de contenido en un periodo de tiempo breve después de llevarse a cabo con la intención de recoger, además de los temas tratados, comentarios o apreciaciones de la entrevistadora respecto a la situación de entrevista (por ejemplo, relación establecida con el entrevistado, fluidez de la conversación, etc.).

Figura 4.2

Estrategia de abordaje de las entrevistas al alumnado



4.4.4. Procedimiento de recogida de datos

En la tabla 4.5 se expone el procedimiento genérico de recogida de datos para los tres casos de estudio, donde se define la organización de los instrumentos en los tres momentos diferentes del periodo de actividad que fue objeto de seguimiento. No obstante, las situaciones y actividades que corresponden a cada caso de estudio eran de naturaleza y complejidad muy diversas, abarcando desde practicas educativas centradas en una o varias áreas curriculares hasta otras que implican al conjunto de un centro educativo. También era diversa la duración de las prácticas educativas y las actividades de aprendizaje y enseñanza en las que se concretaban, habiendo algunas que se desarrollan en una sesión, otras durante unas semanas de forma intensiva y otras de forma extensiva a lo largo de todo el curso. Por ello, fue necesario tomar decisiones metodológicas específicas respecto a cada caso que se traducen en una manera

específica de implementar la recogida de datos y los instrumentos que acabamos de describir.

Tabla 4.5

Procedimiento de recogida de datos para los tres casos de estudio

	Fuente	Instrumento	Información recogida
Antes de la SD	Profesorado	Entrevista semiestructurada	Planteamiento de la práctica educativa Planificación de las actividades Expectativas sobre el desarrollo de la actividad Valoración de las estrategias de conexiones
		Documentación	Descripción de la práctica educativa Planificación de las actividades
Durante la SD	Actividad conjunta	Observación	Actividades implementadas en el marco de la práctica educativa Estrategias de conexiones implementadas
	Profesorado	Documentación	Recursos utilizados en las actividades
	Alumnado	Documentación	Productos individuales y grupales generados por el alumnado como consecuencia de su participación en las actividades
		Entrevista semiestructurada	Experiencia subjetiva de aprendizaje de la práctica educativa Otras experiencias con la que conectan la experiencia de la práctica Sentido y valor personal que atribuyen al aprendizaje
Después de la SD	Profesorado	Entrevista semiestructurada	Valoración del desarrollo de la actividad Valoración de las estrategias de conexiones
	Alumnado	Entrevista semiestructurada	Experiencia subjetiva de aprendizaje de la práctica educativa Otras experiencias con la que conectan la experiencia de la práctica Sentido y valor personal que atribuyen al aprendizaje Valoración de la entrevista

Con todo, la información recogida como resultado de la implementación de este proceso de recogida de datos a cada secuencia didáctica y que finalmente compone el corpus de datos para el análisis se refleja en la tabla 4.6.

Tabla 4.6.

Corpus de datos de la investigación

	Caso 1 (SD1)	Caso 2 (SD2)	Caso 3 (SD3)
Registro narrativo de las observaciones de actividades	12	8	15
Registro audio de entrevistas a alumnado (nº alumnos/as)	8 (4)	8 (4)	6 (3)
Registro audio de entrevistas a profesorado (nº profesores/as)	2 (1)	2 (1)	2 (2)

4.5. Procedimientos e instrumentos para el análisis de datos

Atendiendo a los dos objetivos de la tesis doctoral, el procedimiento de análisis del conjunto de datos recopilados se inició organizando los datos en dos apartados respondiendo a los dos tipos de análisis que se han llevado a cabo. Por un lado, correspondiente al objetivo 1, se llevó a cabo el análisis de las prácticas educativas y las estrategias de promoción de las conexiones, para el cual se utilizaron los datos disponibles de las observaciones de la actividad, y a modo complementario los documentos vinculados a esas observaciones y las entrevistas al profesorado. Por otro lado, en relación con el objetivo 2, se llevó a cabo el análisis de las experiencias subjetivas de aprendizaje del alumnado en esas prácticas con la intención de identificar las conexiones con experiencias de aprendizaje externas a la práctica. A continuación, detallamos cómo se ha hecho el análisis en cada caso.

4.5.1. Análisis de las prácticas educativas

El análisis de las prácticas educativas se hizo por medio del análisis temático a partir de categorías deductivas basadas en la teoría. La unidad de observación y de análisis de las prácticas educativas, como hemos dicho anteriormente, es la secuencia didáctica. Para el análisis de las tres secuencias didácticas, utilizamos la pauta de análisis de prácticas

educativas (Tabla 4.7), que constituye una adaptación y desarrollo de la pauta elaborada originalmente por Coll (1999). En ella, se encuentran recogidos los parámetros del diseño de las prácticas (para qué, qué, con quién, cómo, y cuándo), además de otras dimensiones relevantes como el producto o la evaluación.

Este análisis implica la identificación y descripción de actividades. Para la identificación y segmentación de las actividades, se ha tenido en cuenta la naturaleza de la actividad que se esté llevando a cabo, donde se incluye el objetivo y el contenido, y la organización social y las actuaciones típicas de los participantes.

Tabla 4.7

Pauta de análisis de las prácticas educativas

Dimensiones	Subdimensiones	Descripción
Contextualización	Ubicación en el curso	Ubicación de la secuencia didáctica o la actividad observada en relación con el curso escolar
	Ubicación en la secuencia didáctica	Con qué otras secuencias didácticas se relacionan
	Duración	Duración de la secuencia didáctica o las actividades observadas que forman parte de una secuencia
Objetivos y competencias (para qué)	Objetivos	Objetivos de aprendizaje de la práctica educativa
	Competencias	Competencias que se pretenden desarrollar
Contenidos de aprendizaje (qué)	Tipo de contenidos	Contenidos conceptuales, procedimentales y/o actitudinales
	Ámbito de conocimiento	Lengua, matemáticas, conocimiento del medio, valores, etc.
Producto	Características del producto	Producto que se debe elaborar o encargo que se debe atender, quién lo formula, cómo se concreta.
Agentes educativos (con quién)	Docente/s responsables	Papel que ejerce, relación con alumnado y con otros participantes
	Alumnado	Número de alumnos/as, papel que ejerce, relación con el profesorado y con otros participantes
	Otros agentes externos a la escuela	Participación de otros agentes, papel que ejerce, relación con el profesorado, relación con el alumnado
	Descripción de la actividad	Duración Objetivos, tareas y/o subproductos Reglas de participación

Actividades de enseñanza y aprendizaje y secuenciación* (cómo y cuando)	Tipo de actividad	Grado de pautaación: sugerencias, preguntas abiertas, orientaciones, instrucciones precisas, etc. grado de definición del producto final
*Para cada una de las actividades	Organización social	Grupo clase, pequeño grupo, parejas, individual, etc.
	Estrategias de promoción de conexiones	E1. Contenidos relevantes E2. Entorno comunitario E3. Metodologías de indagación E4. TDIC E5. Reflexión experiencias E6. Intereses E7. Decisiones E8. Reflexión sobre sí mismos
Recursos (con qué)	Instrumentos, materiales y/o recursos	portafolio, diario de aprendizaje, rúbricas, entrevistas, etc.
	Dispositivos y herramientas TDIC y su uso	Teléfono móvil, tableta, ordenador, etc.. Aplicaciones tecnológicas, etc. Uso que se hace de las TDIC en la actividad conjunta (Coll, Onrubia y Mauri, 2007)
Evaluación	Valoración del producto	Quién, cuándo y cómo valora el producto elaborado
	Ubicación de las actividades de evaluación	Inicio, durante y/o al final de la secuencia didáctica o las actividades observadas
	Tipo de evaluación y condiciones	Autoevaluación, coevaluación, etc., y las informaciones, orientaciones, etc. que se ofrecen
	Comunicación de la evaluación	Quién, cuándo y cómo comunica la evaluación

Dado que el análisis de las prácticas educativas está orientado a ver cómo se concretan e implementan las estrategias de promoción de las conexiones entre experiencias subjetivas de aprendizaje identificadas en el capítulo 3, la aplicación de la pauta de análisis tiene como finalidad determinar el grado de presencia de dichas estrategias. En este sentido, establecimos cinco niveles (del 0 al 4) en función del porcentaje de actividades (teniendo en cuenta la duración de estas) en las que se identifica una estrategia determinada (Tabla 4.8).

Tabla 4.8.*Grado de presencia de las estrategias de promoción de las conexiones*

Menor 0	1	2	3	Mayor 4
No se identifica la estrategia en ninguna actividad	Se identifica la estrategia como máximo en el 20% de las actividades	Se identifica la estrategia entre el 21 y 40% de las actividades	Se identifica la estrategia entre el 41 y 70% de las actividades	Se identifica la estrategia en más del 70% de las actividades

4.5.2. Análisis de las experiencias subjetivas de aprendizaje del alumnado

El análisis de las experiencias subjetivas de aprendizaje tiene como objetivo entender las características de las ESA re-coonstruidas en las entrevistas y sus interconexiones a través de construcciones discursivas. Para ello, se llevó a cabo un **análisis temático** por medio del cual se identificaron temas, entendidos como configuraciones reconocibles y particulares de los significados que se coproducen de manera significativa y sistemática, y no aleatoria (Willig, 2013). Anteriormente hemos mencionado que esta investigación adopta un enfoque fenomenológico interpretativo en tanto que se interesa en cómo las personas dan sentido a su experiencia (Smith y Osborne, 2003), y pone énfasis en conocer su subjetividad. El análisis de las ESAs y las que conexiones que se dan entre ESAs busca, a través de la codificación de las construcciones discursivas utilizadas en el diálogo generado en la entrevista entre la investigadora y los sujetos, seleccionar e individualizar las ESA para poder extraer patrones y relaciones entre los diferentes códigos.

El interés por la experiencia y el significado hace que nos inclinemos por el **análisis del discurso**, ya que es a través del discurso, en forma de construcciones discursivas, que se reflejan los significados con los que una persona interpreta el mundo. En otras palabras, asumimos que lo que dice una persona corresponde con su pensamiento y estado emocional, ya que el discurso es lo que permite pensar, reflexionar, compartir, negociar o intercambiar los significados sobre el mundo. En el capítulo 3 donde exponíamos las características de la ESA, señalábamos que las vivencias de una situación de aprendizaje se re-coonstruyen discursivamente y llamábamos la atención sobre la importancia que

adquiere el lenguaje al respecto (Vygostky, 1995; Wertsch, 1985). El lenguaje se concibe como la herramienta a través de la cual se construyen los significados sobre realidad, por lo que a la vez influyen, limitan y dan forma a los significados. Sin embargo, el lenguaje no puede ser interpretado al margen del contexto y la interacción en la que se utiliza, sino que depende del uso que se hace en la práctica social y en el marco socio-cultural que comparten las personas que interactúan en ella. Por tanto, el discurso, por medio del lenguaje, permite materializar y, en este caso, acercarnos y comprender las experiencias subjetivas de aprendizaje y las conexiones que se dan entre ellas.

Tanto Vygotsky como otros autores posteriores que se inspiran en él (Dieumegard et al., 2020; Veresov, 2017) coinciden en ver la *perezhivanie*, o experiencia emocional, como una unidad de análisis, es decir, una herramienta que permite poner en relación lo intra y lo interpsicológico, y estudiar la influencia del entorno en el desarrollo del sujeto. En esta misma línea, pero salvando las diferencias que hemos apuntado en el apartado 3.1. del capítulo 3 del marco teórico respecto a nuestra conceptualización de la ESA y su re-costrucción discursiva, la **ESA constituye la unidad de análisis** de los datos obtenidos mediante las entrevistas al alumnado. Es conveniente recordar que entendemos la ESA como la re-costrucción discursiva de significados sobre la participación en una actividad en la que el sujeto reconoce que ha aprendido.

Teniendo en cuenta lo anterior, el análisis de las entrevistas consta de **tres niveles o fases de análisis**:

- Nivel 1: identificación de las ESA. La investigadora hace una primera revisión de toda la entrevista en su globalidad y se identifican delimitan tanto las ESA referidas a las prácticas educativas objeto de análisis en la investigación como las ESA que tienen lugar en otras situaciones o actividades de aprendizaje numerándolas sucesivamente por orden cronológico de aparición (ESA 1, ESA 2, ESA n, etc.). Este proceso permite segmentar los datos de la entrevista en fragmentos extensos, pero autosuficientes a nivel de contenido. Es habitual que un sujeto re-costruya una misma experiencia en diferentes momentos de una misma entrevista, por lo que es importante la numeración de las experiencias para su posterior análisis. Sin embargo, de manera coherente con la definición de la ESA, la reconstrucción de una misma situación de aprendizaje en dos

entrevistas diferentes se considerará como dos ESAs diferentes, ya que se trata de dos situaciones de reconstrucción diferentes. En este mismo nivel de análisis, se identifica también la tipología de ESA, codificándolas con un código de amplitud (específica o transituacional) y otro de contexto (dentro, fuera, dentro-fuera o indeterminada).

- Nivel 2: análisis de las ESA. La investigadora hace una segunda revisión de la entrevista enfocada por experiencias cuya finalidad es analizar en detalle las ESA identificadas en el nivel anterior en función de las dimensiones y categorías para entenderlas en profundidad. Por ello, se identifican los fragmentos o construcciones discursivas con significados respecto a cada una de las dimensiones y se atribuye un código correspondiente a una categoría.
- Nivel 3: identificación y análisis de las conexiones entre ESA. En este nivel de análisis, la investigadora hace una revisión de las entrevistas poniendo en foco en aquellos fragmentos en los que se vinculan dos o más ESA. Teniendo en cuenta el análisis detallado de las experiencias de aprendizaje que se ha hecho en los anteriores niveles, se identifican los fragmentos en los que se establece una relación entre dos ESA, que se codifican señalando los números de las ESA que se conectan. Para caracterizar las conexiones, también se utilizan códigos sobre el tipo de relación establecida y la dimensión o categoría a través de la cual se relacionan las ESA.

En la tabla 4.9 se presentan las dimensiones correspondientes a cada nivel de análisis, con una pequeña definición, así como las categorías en las que se concretan en cada caso. Las **dimensiones** que se consideran para el análisis de las ESA y de las conexiones entre ESA responden a la definición conceptual de la ESA y las conexiones que se ha hecho en el capítulo 3 del marco teórico. El primer nivel de análisis, correspondiente a la tipología de las ESAs, comprende dos dimensiones: la de amplitud, que tiene que ver con el número de referentes situacionales que se re-coonstruyen; y la del contexto, que responde a la necesidad de clasificar las ESAs que tienen lugar en la escuela y las que tienen lugar en otros contextos para poder analizar, posteriormente, las conexiones. El segundo nivel de análisis está comprendido por las dimensiones relativas a los componentes de la ESA que se han detallado en el marco teórico: contexto socio-institucional, tiempo, actividades y sus características, agentes educativos, significados

aprendidos, sentido del aprendizaje, emociones, propósitos e intereses. Sin embargo, dado que algunas de las ESAs a analizar tienen que ver con una práctica educativa escolar, se han incorporado dos dimensiones que tienen que ver con las dimensiones de la secuencia didáctica que, de hecho, se relacionan directamente con las características de la actividad: los recursos utilizados para aprender y la organización social de la actividad. El tercer y último nivel de análisis, que corresponde a la identificación y análisis de las conexiones, tiene dos únicas dimensiones: el tipo de relación establecida entre las ESA y el elemento o elementos de las ESAs que se ponen en relación, para lo cual hay que remitir a las dimensiones y categorías del nivel 2.

Tabla 4.9

Dimensiones y códigos del análisis de las entrevistas

	Dimensión	Descripción	Categorías
Nivel 1	Amplitud	Tipología de ESA en función de los referentes situacionales que se re-coconstruyan.	ESA específica ESA transituacional
	Contexto dentro o fuera de la escuela	Tipología de ESA en función de los contextos en los que tengan lugar los referentes situacionales, tomando el contexto educativo formal como referente.	Dentro de la escuela Fuera de la escuela Dentro-fuera de la escuela Contexto indeterminado
Nivel 2	Contexto	Construcciones discursivas en las que se hace referencia o se describe los contextos socio-institucionales donde tienen lugar la actividad a la que remite la ESA.	Educación primaria Educación secundaria Educación no formal Familiar Entidad cultural Entidad comunitaria
	Tiempo	Construcciones discursivas en las que el alumno/a hace referencia o se describe el espacio de tiempo en el que tiene lugar la actividad a la que remite la ESA.	Pasado Presente Futuro Condicional
	Actividades	Construcciones discursivas en las que el alumno/a hace referencia o se describe la tipología de acciones implicadas en la actividad o tarea a la que remite la ESA.	Manipular Escribir Exponer Reflexionar Evaluar Discutir Salida Varios
	Características de la actividad	Construcciones discursivas en las que el alumno/a hace referencia o se describen características de la actividad en sí misma o las acciones que la integran, como por ejemplo la autenticidad, la relevancia social o la apertura.	Apertura Autenticidad Complejidad Relevancia social

Agentes educativos	Construcciones discursivas en las que el alumno/a hace referencia o se describe la participación de otras personas en la actividad a la que remite la ESA y que tienen un papel significativo en el aprendizaje del sujeto.	Profesor Compañeros Profesionales Familia Otros
Organización social	Construcciones discursivas en las que el alumno/a hace referencia o describe la manera como se agrupan, organizan y relacionan los diferentes participantes en la actividad a la que remite la ESA.	Colaboración Competición Individual
Recursos	Construcciones discursivas en las que el alumno/a hace referencia o describe el tipo de recursos o herramientas que se utilizan en la actividad a la que remite la ESA y que se utilizan para aprender	TDIC Información Instrumentos Ayuda otros
Significados aprendidos	Construcciones discursivas en las que el alumno/a hace referencia o describen los aprendizajes que la persona reconoce que realiza en la actividad a la que remite la ESA, que tienen que ver con el mundo que le rodea, sobre sí mismo o sobre el aprendizaje gracias a la actividad a la que remite la ESA.	Conceptos Procedimientos Actitudes Intereses Aprendizaje Identidad de Aprendiz
Valoración de los significados construidos	Construcciones discursivas en las que el alumno/a hace referencia a las valoraciones sobre diferentes aspectos de los aprendizajes realizados, como la cotidianidad, cantidad o funcionalidad, de los significados que la persona reconoce que construye o reconstruidos en la actividad a la que remite la ESA	Cantidad Importancia Funcionalidad Cotidiano
Sentido	Construcciones discursivas en las que el alumno/a hace referencia al sentido o valor personal que la persona atribuye al aprendizaje realizado en la actividad a la que remite la ESA, es decir, a como relaciona los aprendizajes realizados con experiencias o conocimientos pasados, con la manera de verse y reconocerse a sí mismo y con sus perspectivas de futuro, así como con su manera de ver el mundo y de actuar sobre él.	Sentido - pasado Sentido - presente Sentido - futuro
Propósitos	Construcciones discursivas en las que el alumno/a hace referencia o describen los objetivos o propósitos que se pretenden satisfacer o por los que se participa en la actividad a la que remite la ESA.	Objetivo intereses Objetivo futuro Objetivo necesidad Objetivo otros Objetivo explorar
Intereses	Construcciones discursivas en las que el alumno/a hace referencia o describe el interés o la falta de interés del sujeto por un tema relacionado con la actividad a la que remite la ESA.	Interés por un tema Interés por una actividad
Emociones	Construcciones discursivas en las que el alumno/a hace referencia o describen tipos de emociones o sentimientos asociados a la actividad a la que remite la ESA.	Emoción positiva Emoción negativa Emoción neutra Emoción aburrimiento Emoción satisfacción

Nivel 3	Relaciones	Construcciones discursivas en las que el alumno/a vincula dos ESA estableciendo algún tipo de relación entre ellas y/o sus elementos.	Relación de identificación Relación de oposición Relación de aplicación Relación de semejanza y oposición Relación de semejanza y aplicación Relación de oposición y aplicación
	Elemento de conexión	Construcciones discursivas en las que el alumno/a hace referencia al elemento de la ESA que se está relacionando.	

El análisis y codificación de las entrevistas se ha llevado a cabo mediante el software informático de análisis cualitativo Atlas.ti versión 8. Como se especificará más adelante, no se llevó a cabo la transcripción de la totalidad de las entrevistas, sino únicamente de aquellas que se analizaron en un primer momento y que sirvieron para definir y redefinir el protocolo de análisis. No obstante, de las entrevistas analizadas directamente del audio se transcribieron los fragmentos significativos respecto a cada dimensión y que se incluyen en la relatoría de resultados.

En el **protocolo** construido para el análisis de las ESA y las conexiones en las entrevistas al alumnado, que se puede consultar en el Anexo 2 de este documento, se especifican los referentes, los procedimientos y los criterios de análisis y codificación con la intención de ser transparentes, facilitar la replicabilidad y garantizar así la calidad de los procesos de análisis de los resultados. Este protocolo ha sido construido a partir de un proceso de carácter deductivo e inductivo que ha implicado un acercamiento iterativo a los datos objeto de análisis integrando la teoría. De esta forma, en las próximas líneas detallaremos el **proceso de análisis de los datos** que se ha llevado a cabo.

Inicialmente, con la intención de hacer una primera aproximación a los datos y anotar todos los matices percibidos por la investigadora en las entrevistas, se llevó a cabo un vaciado inicial o primera descripción de cada una de las entrevistas tomando como única referencia las dimensiones de abordaje de la entrevista. Posteriormente, se organizaron los datos recogidos por proyectos de atlas.ti que corresponden a cada participante, por lo que cada proyecto consta de dos entrevistas con sus correspondientes documentos primarios: el registro audio de la entrevista y/o su transcripción. Paralelamente, se llevó a cabo la construcción de una versión inicial del protocolo de análisis de manera

deductiva, para el cual fue necesario hacer un esfuerzo por explicitar y operativizar las cuestiones teóricas con el fin de dar respuesta a las preguntas de investigación. En esta primera versión se definieron las dimensiones, que responden a los componentes de la ESA, así como algunas categorías de cada dimensión *a priori*.

En un tercer momento, se llevó a cabo la transcripción de las dos entrevistas realizadas con tres participantes, uno por cada SD analizada, para facilitar una primera aproximación a los datos a partir del protocolo disponible. Este análisis inicial de dichas entrevistas permitió la definición de una segunda versión del protocolo, en la que se modificaron y concretaron aspectos del procedimiento de análisis, así como se definieron las categorías de cada una de las dimensiones. Cabe decir que este proceso de ida y vuelta entre la teoría y los datos permitió determinar los criterios de aplicación de las categorías del tercer nivel de análisis, sobre las conexiones, a partir de las relaciones y los elementos que se ponen en relación.

En cuarto lugar, se recuperaron las entrevistas de los tres participantes analizadas inicialmente y se volvieron a analizar de nuevo utilizando el protocolo actualizado. Además, estas entrevistas fueron objeto de discusión en varias sesiones de contraste llevadas a cabo con otros investigadores, discusiones que enriquecieron tanto el análisis como el protocolo, y que aseguraron la calidad del proceso de análisis y los resultados. Como consecuencia, se incorporaron todos los cambios, precisiones y reformulaciones a la luz del análisis y de las discusiones y se consiguió una nueva versión del protocolo.

En quinto lugar, se llevó a cabo una segunda rueda de análisis de entrevistas de otros tres participantes, que se transcribieron previamente. En esta ocasión, las modificaciones que se incorporaron en el protocolo como consecuencia de estos análisis fueron mínimas. Posteriormente, se llevó a cabo el análisis de las entrevistas restantes utilizando el registro audio como único documento primario y se utilizaron para acabar de ajustar y modificar las categorías y los criterios de aplicación. En este caso, solo se transcribieron los fragmentos que se consideraron más relevantes. Por último, hizo un análisis de las relaciones entre las diferentes dimensiones y categorías del conjunto de las entrevistas de una SD y se identificaron los fragmentos significativos de cada entrevista, que se organizaron por orden analítico para elaborar el informe de resultados que se verá en el siguiente capítulo.

4.6. Reflexividad y cuestiones éticas

Esta tesis doctoral toma en consideración los seis principios éticos y de integridad que deben regir cualquier investigación según el *Codi d'integritat en la recerca de la Universitat de Barcelona* (aprobado en mayo de 2020): honestidad, responsabilidad y rendición de cuentas, fiabilidad, rigor, respeto e independencia. Al tratarse de una investigación con seres humanos, la recogida, análisis y difusión de los datos se desarrolla siguiendo los principios internacionales y la normativa vigente en materia de protección de datos. Teniendo en cuenta lo anterior a continuación, se hacen tres apuntes que tienen que ver con la reflexividad en el proceso de investigación, el consentimiento informado de los participantes y el tratamiento de los datos personales.

En primer lugar, es necesario mencionar la reflexividad, entendida como el ejercicio mediante el cual la investigadora explora y reconoce la interferencia personal y epistemológica con la que ha afectado al proceso de construcción de conocimiento (Willig, 2013), y que permite garantizar la rigurosidad de la investigación de carácter cualitativo. Durante todo el proceso de investigación, la investigadora ha procurado ser consciente, reflejar y explicitar las ideas y aproximaciones conceptuales y epistemológicas que afectaban a las decisiones que se iban tomando. Asimismo, también ha contado con espacios de discusión y reflexión con otros investigadores que trabajan en el mismo grupo y línea de investigación, que han permitido garantizar este proceso de reflexividad aportando otros puntos de vista y contraste.

Una cuestión que preocupaba especialmente a la investigadora eran las entrevistas, entendidas como situaciones de re-coconstrucción de ESAs, en las que la entrevistadora ejercía como co-constructora de dichas experiencias. De tal forma, la finalidad de sus intervenciones era alentar a los entrevistados a expresar con sus propias palabras los significados sobre sus experiencias, utilizando en ocasiones paráfrasis o reformulaciones de sus ideas para verificar la comprensión de lo que expresaban o profundizar en algún aspecto relevante para los objetivos de la investigación. A pesar de que estas interacciones implicaban ofrecer significados y recursos semióticos a los participantes, se procuró que en ningún momento reflejaran la perspectiva personal de la investigadora. Hay que mencionar, además, que los participantes no fueron indiferentes al proceso de recogida de datos ya que, aunque las entrevistas tuvieran una finalidad de investigación,

implicaron que tanto el alumnado como el profesorado revisaran y resignificaran ciertas decisiones y/o vivencias y tomaran consciencia de aspectos que no habían pensado hasta el momento, tal y como reconocieron algunos de ellos.

En segundo lugar, se garantiza la participación voluntaria del profesorado y del alumnado de los centros educativos seleccionados para la recogida de datos, de los que se obtuvo que consentimiento informado. Previamente al inicio de la recogida de datos, la investigadora informa verbalmente y por escrito al profesorado implicado en las SD del foco, los objetivos y las características de la investigación. Fueron los docentes los encargados de presentar el proyecto a su alumnado así como de seleccionar a los participantes en las entrevistas siguiendo los criterios de la investigadora, a quienes se les dio la opción de participar. La investigadora informó verbalmente tanto al profesorado responsable como al alumnado seleccionado de los objetivos y periodicidad de las entrevistas, el anonimato en el procesamiento y tratamiento de los datos recogidos, y su derecho a decidir abandonar la participación en la investigación en cualquier momento. Dado que el alumnado participante es menor de edad, fue necesaria la autorización de participación por escrito de los padres o tutores legales, que se gestionó con la ayuda de los equipos directivos de los centros educativos.

En tercer y último lugar, se asegura la preservación de la identidad y los antecedentes de las personas que participan como informantes de la investigación procurando no dar datos explícitos sobre los centros educativos a los que pertenecen así como utilizando nombres ficticios en la presentación de los resultados en este documento.

4.7. Síntesis de los procedimientos e instrumentos de recogida y análisis de los datos

En la tabla 4.10 exponemos la relación entre los objetivos y los instrumentos y procedimientos de recogida y análisis de datos.

Tabla 4.10*Relación entre objetivos y procedimientos e instrumentos de recogida y análisis de datos*

Objetivos	Recogida de datos		Análisis de datos	
	Fuente	Instrumento	Procedimiento	Instrumento
O1. Describir y analizar tres propuestas educativas orientadas a favorecer que el alumnado establezca conexiones entre aprendizajes escolares y no escolares, así como las estrategias pedagógicas utilizadas para ello.	Profesorado	Entrevista	Análisis de la práctica educativa	Pauta de análisis de las prácticas educativas
	Práctica educativa	Observación Documentación		
O2. Identificar, describir y analizar las ESAs del alumnado resultantes de su participación en las prácticas educativas estudiadas, el papel que desempeñan en ellas las conexiones con otras ESAs y su impacto sobre el sentido y valor personal atribuido a los aprendizajes realizados.	Alumnado	Entrevista	Análisis del discurso	Protocolo de análisis de conexiones entre ESAs

4.8. Síntesis del capítulo

Capítulo 4: Diseño de la investigación

- Esta tesis doctoral tiene dos objetivos: describir y analizar tres propuestas educativas orientadas a favorecer que el alumnado establezca conexiones entre contextos, aprendizajes y experiencias subjetivas de aprendizajes escolares y no escolares; y analizar las experiencias subjetivas de aprendizaje del alumnado resultantes de su participación en las prácticas educativas estudiadas, el papel que desempeñan en ellas las conexiones con otras ESAs y su impacto sobre el sentido y valor personal atribuido a los aprendizajes realizados.
- La investigación adopta un enfoque metodológico cualitativo y una perspectiva fenomenológica interpretativa que permite captar la complejidad de la subjetividad y los significados que construyen las personas sobre situaciones y actividades en las que aprenden.
- El diseño metodológico es un estudio de casos múltiple, en los que cada uno de los tres casos corresponden a prácticas educativas que se llevan a cabo en diferentes institutos de Catalunya y que seleccionamos intencionalmente siguiendo los referentes teóricos del trabajo.
- Como instrumentos de recogida de datos, contamos con observaciones de aula a lo largo de las prácticas educativas, complementándola con un análisis documental, y entrevistas en profundidad al profesorado y al alumnado. Se llevó a cabo un análisis temático de los datos a partir de pautas y protocolos de análisis contruidos inductiva y deductivamente.

CAPÍTULO 5. Resultados de la investigación

Como resultado de la aplicación del diseño metodológico detallado en el capítulo anterior, se han obtenido unos resultados que presentamos en el capítulo 5 organizados siguiendo los dos objetivos de la investigación. Por ello, en el primer apartado presentamos los resultados relativos al análisis de las SD de cada uno de los 3 casos, atendiendo a los diferentes elementos de las prácticas educativas, así como a las estrategias pedagógicas de promoción de las conexiones entre las ESA dentro y fuera de la escuela. En el segundo apartado presentamos los resultados relativos al análisis de las ESA que re-coonstruye el alumnado sobre las prácticas educativas, las conexiones que establecen con otras ESA y el sentido y valor personal que atribuye a los aprendizajes realizados. En este caso los resultados también están organizados por las tres SD analizadas, dado que las ESA de la práctica tienen como referentes experienciales precisamente esas SD.

5.1. Resultados del análisis de las estrategias y prácticas educativas de promoción de las conexiones

5.1.1. Análisis de la secuencia didáctica 1

a) Contextualización

El proyecto “Haciendo teatro” tiene una duración de siete semanas y se lleva a cabo durante el segundo trimestre del curso 2018-19. Se dedican un total de 6 horas semanales distribuidas en cuatro sesiones.

b) Objetivos y competencias

El proyecto tiene como objetivo crear una obra de teatro hecha por y para adolescentes que trate temas relevantes para ellos, teniendo en cuenta que los temas y la manera de abordarlos en el teatro convencional no suelen ser atractivos para éstos, por lo que no les suele gustar ver obras de teatro.

En este proyecto las competencias que se pretenden desarrollar son: el dominio conceptual, el pensamiento crítico, el tratamiento de la información, la capacidad de comunicar, el uso de herramientas y aplicaciones, la capacidad de aprender a aprender y el trabajo en equipo.

c) Contenidos de aprendizaje

En este proyecto se pone énfasis en contenidos procedimentales en tanto que se pretende trabajar, sobre todo, la expresión oral y escrita a través del género teatral. Dentro del área de creación literaria en lengua castellana, se trabajan los contenidos específicos de búsqueda, organización y presentación de la información, elaboración de un guion teatral, exposición de los productos y dramatización y representación del guion elaborado. Aun así, también se trabajan contenidos conceptuales, como pueden ser las características del género teatral o la estructura de un guion de teatro, y actitudinales, como el gusto y la puesta en valor del teatro o el respeto a las opiniones de los compañeros.

Los agentes implicados destacan la funcionalidad que tienen las habilidades que trabajan dado que realizan tareas de creación y no se pone énfasis en contenidos conceptuales. El tipo de contenidos y actividades hacen que la implicación y motivación del alumnado

vaya aumentando conforme van desarrollando el proyecto, y que vaya aumentando el reconocimiento de la dificultad de las tareas que están realizando. Para poder escoger diferentes aspectos sobre la obra de teatro, se pide al alumnado que identifique sus intereses, sus motivaciones y sus puntos fuertes y débiles para poder aportar lo mejor de ellos mismos y/o desarrollar aquellos aspectos que quieran, lo que promueve que el alumnado se conozca más y se establezcan relaciones con sus metas y objetivos personales de aprendizaje.

d) Producto

El producto es el guion de una obra de teatro cuyos protagonistas son jóvenes que deben afrontar situaciones que les son familiares al alumnado participante. El guion consta de diferentes escenas a través de las cuales se desarrollan diferentes tramas. De cada escena se detalla el escenario, los diálogos y las actitudes y gestos de los personajes. El guion, como producto final, da respuesta al encargo que deben hacer frente en el proyecto y que es formulado por la profesora responsable. El alumnado tiene la opción de decidir las características de este producto (los personajes, las tramas, los escenarios, etc.). Como cierre del proyecto y finalización de la obra, el alumnado decide realizar la representación de las escenas escritas por los grupos de trabajo.

e) Agentes educativos

Docente/s responsable/s. La docente responsable ejerce un papel de guía del proceso de creación del guion, por lo que sus intervenciones suelen limitarse a presentar las tareas que deben ir haciendo a modo de pasos de elaboración del guion y a gestionar el debate o discusión que se genera entre el alumnado en torno a las decisiones que tienen que tomar conjuntamente. Establece una relación cercana y de confianza con el alumnado, utilizando un lenguaje similar a ellos, que facilita que manifiesten sus intereses sobre los cuales basar la trama, los personajes y los escenarios de la obra de teatro y que acudan a ella para resolver las dudas que les surgen.

Alumnado. Grupo de conformado por 20 alumnos/as de 4º de la ESO (15 chicas y 5 chicos). La mayor parte no había pedido de manera prioritaria participar en este proyecto (en la mayoría de casos era la segunda o tercera opción de sus peticiones). Sin embargo, todo el alumnado hace una valoración muy positiva del proyecto y se muestra interesado

y motivado en la creación del guion. Conjuntamente, por medio de discusiones y votaciones, toman decisiones sobre las características de la obra de teatro que deben escribir. En general tienen una participación activa en las dinámicas de grupo que genera discusiones ricas. Aun así, la elevada iniciativa de una parte del alumnado hace que otros se sientan en ocasiones menos cómodos para participar y expresar su opinión.

Otros agentes. Un profesional de la sala Becket colabora con el proyecto básicamente en dos aspectos: por un lado, les hace una visita guiada por la entidad y les explica el proceso de creación y representación de las obras de teatro (preparación, ensayos, tiempos, montaje de las escenas, etc.), y por otro, les asesora y acompaña en la creación del guion teatral. Más allá de la visita a la sala Becket, el profesional acude al centro en dos ocasiones: en la primera para debatir sobre los posibles temas y tramas en los que centrar la obra y la segunda para hacer la valoración de las primeras versiones de las escenas, aportando ideas, propuestas y recursos literarios. La relación que establece el alumnado con el profesional de la sala Becket no es demasiado cercana. Dado que solo tienen contacto en tres ocasiones, lo perciben como un experto externo al proyecto que únicamente viene en momentos puntuales para aportar su opinión respecto al producto, y a quien pueden pedir consejo y aprender de él, pero no como alguien con quien pueden discutir el proceso de trabajo.

f) Actividades de enseñanza y aprendizaje

Las actividades que conforman la secuencia didáctica constituyen, en su gran mayoría, tareas abiertas para las cuales la docente responsable ofrece una serie de orientaciones que guían su realización y que tienen como resultado diferentes subproductos que forman, en su conjunto, el guion teatral. Solo en tareas puntuales tienen instrucciones precisas que deben seguir. De esta forma, a pesar de que la demanda y el producto final está definido inicialmente por la profesora, es el alumnado el que decide conjuntamente las características de este producto a lo largo de las actividades que les propone. Aun así, en un inicio ella propone, como cierre del proyecto, la lectura dramatizada del guion, pero finalmente el alumnado decide hacer una representación de algunas escenas de la obra.

La organización social para la resolución de las actividades es variada: individual, en pequeño grupo o en el grupo completo. Las tareas individuales son más bien puntuales.

Las tareas en pequeño grupo son las más habituales y se conforman grupos para cada una de ellas en función de los intereses del alumnado. Los pequeños grupos más estables los conforman 2-3 alumnos/as y los crean ellos mismos, y su tarea consiste en la redacción de las escenas que les asignan. También llevan a cabo diversas tareas con el grupo completo en las que hacen lluvia de ideas, discusión de las propuestas y toma de decisiones.

En la tabla 5.1. se presentan con detalle las 15 actividades de las que consta la secuencia didáctica 1 “Haciendo teatro”, que se llevan a cabo a lo largo de 24 sesiones.

Tabla 5.1.

Descripción detallada de las actividades de la secuencia didáctica 1

<i>Actividad 1</i>	<i>Presentación</i>	<i>1 sesión</i>
	<p>Antes de explicar en qué consiste el proyecto, la profesora comparte con el alumnado un cuestionario <i>online</i> con preguntas abiertas que tiene como objetivo que reflexionen y expliciten los motivos que les han llevado a escoger participar en el proyecto, las expectativas que tienen, las experiencias previas que tienen relacionadas con el teatro vinculadas tanto al instituto como fuera de él (E5. Reflexión experiencias), los temas sobre los que quieren escribir y que tengan que ver con su vida cotidiana y sus intereses o tareas que se les de bien con las que puedan contribuir al proyecto (8. Reflexión sobre sí mismo). De forma paralela, la profesora pide al alumnado que complete la ficha inicial del Dossier de aprendizaje⁴ del proyecto que están iniciando. Este primer momento de la actividad es individual. Posteriormente se hace una puesta en común con el grupo clase completo en la que la profesora aprovecha para relacionar sus expectativas e intereses con lo que está previsto que hagan en el proyecto (E6. intereses).</p>	
<i>Actividad 2</i>	<i>Lectura muestra “Teatro joven”</i>	<i>2 sesiones</i>
	<p>Con el objetivo de iniciarse en la escritura de teatro, la profesora les comparte el guion de una obra de teatro destinada a público joven (“Plastilina” de Marta Buchaca) (E4. TDIC). La autora forma parte del equipo de la sala Becket (E2. Entorno comunitario). Hacen la lectura en voz alta distribuyéndose los diferentes personajes. La profesora pide, antes de empezar, que se fijen en el lenguaje, las acotaciones, las descripciones, etc., ya que les será de utilidad para su obra de teatro. Al acabar, hacen un coloquio sobre la obra, donde comparten impresiones y señalan los aspectos que les serán útiles para el guion que deben elaborar a partir de las preguntas guía que plantea la profesora. La actividad se hace con el grupo clase completo.</p>	

⁴ Herramienta de reflexión sobre el aprendizaje que se implementa en todos los proyectos. En el apartado “4.3.1. Caso de estudio 1: proyectos interdisciplinares con colaboraciones externas” de la metodología se concretan las características de este instrumento.

<i>Actividad 3</i>	<i>Elección del tema principal</i>	<i>0,5 sesión</i>
<p>La profesora crea un documento compartido y pide al alumnado que individualmente introduzca posibles temas sobre los que puede tratar la obra, a modo de lluvia de ideas conjunta. Deben tener en cuenta que sean temas que interesen a los jóvenes y adolescentes y que se les pueda sacar partido en una obra de teatro, como por ejemplo las drogas, las relaciones afectivas o las relaciones tóxicas (E1. Contenidos relevantes). Una vez tienen la lista, cada alumno/a valora las diferentes opciones pensando cual podría ser el eje central en torno al cual se plantee la trama y posteriormente hacen una votación. El tema más votado será el tema principal, pero se podrán incluir otros temas de manera secundaria (E7. Decisiones).</p>		
<i>Actividad 4</i>	<i>Investigación por grupos</i>	<i>1,5 sesión</i>
<p>Con el objetivo de documentarse sobre las temáticas, seleccionan los cinco temas más votados y los comentan con el profesional de la sala Becket, que asiste a una sesión con la intención de presentarse y ayudarles a plantear la obra de teatro (E2. Entorno comunitario). El alumnado, agrupados en función de sus intereses por los temas (E7. Decisiones), hacen una investigación o búsqueda de información sobre uno de los temas. Cada pequeño grupo elabora una infografía con el resultado de la investigación, que comparte con sus compañeros/as, y hace una presentación de su trabajo ante el grupo completo. La profesora no especifica como debe ser la infografía y se limita a seguir el trabajo de cada grupo y a atender sus dudas.</p>		
<i>Actividad 5</i>	<i>Visita a la Sala Becket</i>	<i>1 sesión</i>
<p>El profesional de la sala Becket les hace una visita por las instalaciones de la entidad cultural, explicándoles la funcionalidad de cada uno de los espacios y elementos del local para la realización de obras teatrales (E2. Entorno comunitario). Durante la visita, enfatiza algunos aspectos que deben tener en cuenta a la hora de escribir su historia y que diferencian el teatro de otros géneros como la novela o el cine.</p>		
<i>Actividad 6</i>	<i>Posibles historias</i>	<i>1 sesión</i>
<p>La profesora propone que cada alumno/a escriba una posible historia para su obra de teatro en un folio cómo máximo. Les recuerda la estructura de cualquier historia y, por tanto, las partes que debe tener su texto. Para la escritura individual, utilizan una técnica de escritura en concreto, por lo que les va dando indicaciones específicas y va marcando los tiempos para realizar para instrucción. A pesar de que la actividad es muy pautada, les da la opción de que escriban la historia a mano o en un procesador de textos (E7. Decisiones), pero en cualquiera de los casos tienen que compartirla con sus compañeros.</p>		
<i>Actividad 7</i>	<i>Escenas y personajes</i>	<i>3 sesiones</i>
<p>El objetivo de esta actividad es elegir y definir detalladamente, tanto física como psicológica y socialmente, los personajes de la historia, así como las escenas, los escenarios y las tramas que se desarrollaran en la obra de teatro y el desenlace de la historia (E7. Decisiones). Para ello, llevan a cabo una conversación conjunta de todo el grupo clase, en forma de debate, en la que participan</p>		

activamente la gran mayoría del alumnado y en la que se plantean propuestas de personajes y escenas partiendo de las historias breves que han escrito individualmente en la actividad anterior, comparten sus opiniones respecto a las diferentes propuestas y llevan a cabo votaciones. En esta conversación algunos alumnos/as manifiestan experiencias personales e intereses (E5. Reflexión experiencias) con la intención de valorar el grado de realismo de las opciones que plantean y la cercanía con la vida diaria de los jóvenes (E1. Contenidos relevantes). Varias alumnas se encargan de anotar las diferentes opciones en la pizarra y de registrar las decisiones que van tomando. La profesora solo interviene en la conversación para la gestión del tiempo, para dar ideas muy específicas y/o para hacer propuestas de dinámicas, como por ejemplo realizar una votación cuando ya tienen varias opciones.

<i>Actividad 8</i>	<i>Escritura del guion de las escenas</i>	<i>3 sesiones</i>
--------------------	---	-------------------

A partir de las escenas que componen la historia completa y que han decidido en la actividad anterior, se organizan en pequeños grupos cooperativos de tres alumnos/as y cada grupo se responsabiliza de redactar el primer borrador de dos escenas. La profesora observa cómo trabajan en grupos y atiende las dudas que le plantean.

<i>Actividad 9</i>	<i>Valoración del primer borrador</i>	<i>2 sesiones</i>
--------------------	---------------------------------------	-------------------

Una vez dan por finalizado la primera versión de las escenas, hacen una puesta en común con la lectura dramatizada del guion de cada escena y una posterior valoración de la escena apuntando los aspectos a mejorar para la siguiente versión, teniendo en cuenta sobre todo la visión de conjunto y la coherencia de todas las escenas. Varias alumnas se encargan de anotar en un documento compartido todos los cambios que han decidido realizar en cada escena para que luego cada grupo pueda llevarlos a cabo (E7. Decisiones). En esta actividad, la profesora tiene un rol meramente de observadora, anotando algunas observaciones personales, y solo interviene en momentos muy puntuales.

<i>Actividad 10</i>	<i>Valoración del primer borrador con el profesional</i>	<i>1 sesión</i>
---------------------	--	-----------------

En el contexto de la valoración de las primeras versiones de las escenas, el profesional de la sala Becket (E2. Entorno comunitario) acude a una sesión de trabajo en la que el alumnado hace la lectura dramatizada de algunas escenas. Después de cada escena, el profesional comenta los puntos fuertes y débiles teniendo en cuenta las características del género teatral y lo que implica luego llevarlo a los escenarios y les aporta posibles ideas para incorporar. De esta forma, se crea un pequeño debate o diálogo entre el alumnado y el profesional sobre los diferentes aspectos que comenta. En esta actividad, la profesora tiene un rol meramente de observadora, anotando algunas observaciones personales, y solo interviene en momentos muy puntuales.

<i>Actividad 11</i>	<i>Corrección de las escenas</i>	<i>2 sesiones</i>
---------------------	----------------------------------	-------------------

Después de la revisión y valoración hecha por el alumnado y por el profesional de la sala Becket, se vuelven a organizar en pequeños grupos y incorporan las modificaciones y ajustes acordados conjuntamente en cada una de las escenas. Para ello, cuentan con el documento que han elaborado con los cambios acordados. El papel de la profesora es de observar la actividad y ofrecerles las ayudas que le solicitan.

<i>Actividad 12</i>	<i>Instrucciones de formato</i>	<i>0,5 sesión</i>
<p>La profesora comparte con el alumnado un documento con las indicaciones formales y de estilo (letra, tamaño, espaciado, etc.) que deben seguir los guiones de las escenas para unificar el formato. Los pequeños grupos editan sus textos siguiendo estas indicaciones.</p>		
<i>Actividad 13</i>	<i>Propuestas de título</i>	<i>0,5 sesión</i>
<p>La profesora propone que decidan conjuntamente el título de la obra de teatro que ya tienen finalizada. Para eso, hacen conjuntamente una primera lluvia de ideas de posibles títulos y, después de valorar y debatir brevemente las posibilidades que se proponen, votan las tres opciones que han considerado más apropiadas (E7. Decisiones).</p>		
<i>Actividad 14</i>	<i>Representación de la obra de teatro</i>	<i>4 sesiones</i>
<p>Inicialmente, la profesora había propuesto llevar a cabo una lectura dramatizada de la obra como actividad de cierre del proyecto. Sin embargo, el alumnado decide hacer una representación de algunas escenas de la obra de teatro (E7. Decisiones) dado que, como se evidencia al inicio del proyecto, son varios los alumnos/as que han escogido participar en el proyecto por su interés personal por la interpretación y la actuación y su participación previa en diversas actividades de representación de teatro (E6. Intereses). De esta forma, se organizan por grupos de cinco o seis alumnos/as, escogen a los que representaran cada personaje en las diferentes escenas y acuerdan que no es necesario aprenderse de memoria el guion, sino que pueden leer del papel. La profesora les comparte los criterios que tendrán en cuenta para coevaluarse entre ellos la representación teatral, teniendo en cuenta las competencias que se pretenden trabajar. En los grupos de trabajo se distribuyen las tareas y acuerdan el vestuario y los elementos escenográficos que utilizarán para representar la escena que les ha sido asignada, además de hacer pequeños ensayos. Finalmente, llevan a cabo la representación de las escenas por grupos, mientras que el resto del alumnado que observa valora la representación mediante la rúbrica de evaluación que les comparte la profesora, que también cumplimenta la rúbrica y toma notas de la actividad.</p>		
<i>Actividad 15</i>	<i>Valoración del BRCS</i>	<i>2 sesiones</i>
<p>Se dedican las dos últimas sesiones a hacer una valoración global del proyecto. Para ello, hacen en primer lugar una valoración conjunta en forma de debate en la que señalan los aspectos positivos y mejorables del guion teatral, de la representación y del proceso que han llevado a cabo. Posteriormente, la profesora comparte con el alumnado un cuestionario <i>online</i> con preguntas abiertas que tiene como objetivo que reflexionen y expliciten la valoración que hacen de su participación en las diferentes actividades individuales, en pequeños grupos y con el grupo completo, de su proceso de aprendizaje en el proyecto (E5. Reflexión experiencias) y de los aprendizajes realizados (E8. Reflexión sobre sí mismos). De forma paralela, la profesora pide al alumnado que complete la ficha de la actividad destacada y la ficha final del Dossier de aprendizaje del proyecto.</p>		

En la tabla 5.2. se reflejan las estrategias de promoción de las conexiones que se pueden identificar en cada una de las actividades y que se han ido señalando en la tabla anterior.

Sin embargo, hay que hacer dos apuntes. La estrategia E3. Metodologías de indagación se refleja en todas las actividades en tanto que la secuencia didáctica en su conjunto es un proyecto que se centra en el área de lengua y literatura y trabajan el área de manera experiencial, vinculada a una situación-problema (la poca atracción de los adolescentes y los jóvenes por el teatro) que deben resolver mediante la elaboración de un producto (un guion de teatro). Por otro lado, más allá de la presencia de la estrategia E7. Decisiones en actividades específicas de la secuencia didáctica, cabe tener en cuenta que el alumnado tiene la oportunidad de decidir en cuales de los diferentes proyectos que se le ofrece quiere participar.

Tabla 5.2

Estrategias de promoción de las conexiones entre ESAs presentes en cada actividad de la secuencia didáctica 1

	Número de sesiones	E1. Contenidos relevantes	E2. Entorno comunitario	E3. Metodologías de indagación	E4. TDIC	E5. Reflexión experiencias	E6. Intereses	E7. Decisiones	E8. Reflexión sobre sí mismos
Actividad 1. Presentación	1		x		X	X		X	
Actividad 2. Lectura muestra "teatro joven"	2	X	x	X					
Actividad 3. Elección del tema principal	0,5	X	x				X		
Actividad 4. Investigación por grupos	1,5	X	x				X		
Actividad 5. Visita a la Sala Becket	1	X	x						
Actividad 6. Posibles historias	1		x				X		
Actividad 7. Escenas y personajes	1	X	x		X		X		
Actividad 8. Escritura del guion de las escenas	3		x						
Actividad 9. Valoración del primer borrador	2		x				X		

<i>Actividad 10. Valoración del primer borrador con el profesional</i>	1		X	x					
<i>Actividad 11. Corrección de las escenas</i>	2			x					
<i>Actividad 12. Instrucciones de formato</i>	0,5			x					
<i>Actividad 13. Propuestas de título</i>	0,5			x				X	
<i>Actividad 14. Representación de la obra de teatro</i>	4			x			X	X	
<i>Actividad 15. Valoración del BRCS</i>	2			x		X			X

g) Recursos de aprendizaje

Se hace uso del Dossier de aprendizaje y, de forma paralela, la docente responsable les propone otras fichas con la intención de reflexionar y profundizar en algunos aspectos, como por ejemplo sus intereses y motivaciones al inicio o la valoración y propuestas de mejora que hacen del proyecto una vez acabado.

La profesora crea un espacio en *Google Classroom* en el que publica las directrices de todas las actividades o tareas que van realizando y a través del cual el alumnado entrega evidencias de aprendizaje, como diferentes productos que elaboran, sobre los que la profesora da retroalimentación. Además, a través de este medio, la profesora también comparte recursos de aprendizaje como, por ejemplo, modelos de guiones teatrales o webs o herramientas para consultar o utilizar en diferentes tareas.

Tomando en consideración la tipología de usos de las TDIC planteada por Coll y colaboradores (2008), en esta secuencia didáctica se pueden observar un uso de las TDIC como instrumento mediador de la actividad conjunta entre profesor, alumnado y contenidos, ya que permite al alumnado buscar información, acceder a repositorios de tareas y elaborar productos y al profesorado hacer un seguimiento de los avances y ofrecer retroalimentación y ayuda en la creación del producto. En algunos momentos las TDIC sirven como instrumento configurador de entornos de aprendizaje virtual colaborativo, en tanto que posibilita que se de el aprendizaje cooperativo permitiendo al alumnado que trabaje conjuntamente y comparta puntos de vista.

h) Evaluación

La evaluación se lleva a cabo tanto de los productos como del proceso de elaboración de estos, en el cual se evidencia el desarrollo de las competencias y los contenidos que son objeto de aprendizaje.

Se llevan a cabo diferentes tipos de evaluación: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. En primer lugar, la evaluación de la profesora a lo largo de todo el proceso se evidencia en los comentarios que va aportando a los documentos que va entregando el alumnado, así como las observaciones que va haciendo de la actividad de aula y sus intervenciones y orientaciones. Al inicio la profesora pone énfasis en la función de diagnóstico o conocimiento de las expectativas y experiencias previas del alumnado. Durante el proyecto, la evaluación tiene como objetivo proveer de *feedback* que permita al alumnado seguir desarrollando el producto que está elaborando, así como las competencias que se están trabajando, señalando los aspectos de mejora y apuntando formas específicas de mejorarlos. Al final, la evaluación sirve para evidenciar los aprendizajes logrados por parte del alumnado por medio de la creación y la representación de la obra de teatro. En momentos puntuales también se da heteroevaluación del producto por parte del profesional de la sala Becket, que critica las escenas y aporta ideas basadas en sus conocimientos y experiencias sobre el mundo del teatro.

En segundo lugar, se lleva a cabo una coevaluación entre los diferentes pequeños grupos de trabajo de las infografías, de las escenas del guion y de la representación de las escenas. De este modo, se reservan diversas actividades que tienen como objetivo la puesta en común del trabajo elaborado en pequeños grupos, en la que se critica constructivamente proponiendo mejoras teniendo en cuenta, sobre todo, la visión global de toda la obra. Por otro lado, también se lleva a cabo coevaluación entre los miembros de un mismo pequeño grupo para valorar el proceso de trabajo colaborativo. Por último, también se autoevalúan al final del proyecto a través del dossier de aprendizaje y de las preguntas abiertas que les aporta la profesora y que les invitan a reflexionar sobre su implicación en las actividades y los aprendizajes realizados.

La profesora ha elaborado diferentes rúbricas de evaluación para valorar el desarrollo de cada una de las competencias específicas que se trabajan. Algunas de estas rúbricas son utilizadas también por el alumnado para valorar los productos o partes de ellos. Además,

la profesora hace uso de la aplicación AddittioApp, por medio de la cual se facilita el registro de las valoraciones y el proceso de compartir la evaluación que hace cada pequeño grupo de los trabajos del resto de grupos.

La evaluación se comunica tanto de manera escrita como oral y tanto por parte de la profesora responsable como por parte del propio alumnado. La comunicación oral de la evaluación se da en conversaciones y discusiones de todo el grupo, pero también en los pequeños grupos de trabajo.

i) Estrategias de conexión de experiencias subjetivas de aprendizaje

La tabla 5.3 muestra el grado de presencia de cada una de las estrategias de promoción de las conexiones en el conjunto de la secuencia didáctica y está elaborada a partir de la identificación de las estrategias en las diferentes actividades, que se muestra en la tabla 5.2. Como se puede ver, en esta secuencia didáctica se reflejan las ocho estrategias de promoción de las conexiones entre experiencias subjetivas de aprendizaje de diferentes contextos, aunque en diferentes grados de presencia.

Tabla 5.3

Grado de presencia de las estrategias de conexión en la secuencia didáctica 1

	Grado de presencia				
	Menor 0	1	2	3	Mayor 4
E1. Presencia de actividades que incorporen contenidos social y culturalmente relevantes y relacionados con la vida cotidiana del alumnado			X		
E2. Presencia de actividades en las que se aprovechen oportunidades y/o recursos que se encuentran en el entorno comunitario del alumnado				X	
E3. Presencia de actividades en las que se implementen metodologías de indagación que implican resolver una situación-problema auténtico mediante el uso integrado de contenidos de diferentes áreas					X
E4. Presencia de actividades en las que se utilizan las TDIC como herramientas para establecer puentes entre diferentes contextos y experiencias de aprendizaje		X			
E5. Presencia de actividades en las que se reserven tiempos y espacios específicos para la revisión, reflexión y valoración de experiencias de aprendizaje significativas para el alumnado con independencia del contexto de actividad, escolar o no escolar, en que hayan tenido lugar				X	

E6. Presencia de actividades que tienen como finalidad identificar, valorar, contrastar o generar intereses en el alumnado para promover que establezcan conexiones con las actividades en las que participan fuera de la escuela	X
E7. Presencia de actividades en las que se permita que el alumnado tome decisiones sobre algunos de los componentes del proceso de aprendizaje (contenidos, materiales, productos, actividades, recursos...)	X
E8. Presencia de actividades y/o actuaciones del profesorado dirigidas a promover la reflexión del alumnado sobre la visión que tienen de sí mismos como aprendices en contextos escolares y no escolares.	X

Nota: Leyenda de los grados de presencia:

Menor 0	1	2	3	Mayor 4
No se identifica la estrategia en ninguna actividad	Se identifica la estrategia como máximo en el 20% de las actividades	Se identifica la estrategia entre el 21 y 40% de las actividades	Se identifica la estrategia entre el 41 y 70% de las actividades	Se identifica la estrategia en más del 70% de las actividades

Las dos estrategias que están presentes en más del 70% de las actividades son la E3. Metodologías de indagación, dado que el proyecto implica un proceso de creación en el que se interrelacionan diferentes ámbitos de conocimiento, y la E7. Toma de decisiones, que evidencia el elevado traspaso de control de la profesora al alumnado en cuanto a la organización de las tareas y la elaboración del producto.

Tres de las estrategias están presentes entre un 40 y 70% de las actividades: la E2. Entorno comunitario, vinculado a la participación de la Sala Becket ofreciendo diferentes tipos de recursos para el aprendizaje (visita a la entidad, asesoramiento, guion de una obra de teatro juvenil); la E5. Reflexión experiencias, en tanto que se reservan espacios y herramientas al inicio y al final de la SD a reflexionar sobre las expectativas, las experiencias previas del alumnado y el proceso seguido; y la E6. Intereses, relacionada con las diferentes actividades en las que la profesora intenta explicitar los intereses del alumnado y vincularlos con la tarea en cuestión.

Las estrategias E1. Contenidos relevantes y E8. Reflexión sobre sí mismos se encuentran presentes entre un 21 y 40% de las actividades, la primera vinculada a las actividades de definición de las tramas, los personajes y los escenarios, y la segunda en las actividades iniciales y finales de reflexión y desarrollo del Dossier de aprendizaje. Por último, la única

estrategia que se identifica en menos del 20% de las actividades es la E4. TDIC. A pesar de que se utilizan dispositivos y herramientas tecnológicas en la gran mayoría de actividades, su uso no está dirigido a conectar diferentes contextos. Únicamente cumple con dicha función en la actividad 2, ya que permite que el alumnado pueda conocer una escritora de género teatral y una de sus obras de teatro joven a través de la visualización de videos y la lectura del guion de la obra que les ha facilitado la Sala Becket.

j) Valoración general de la SD1

A modo de síntesis del análisis de la SD1, podemos señalar que se trata de una práctica educativa con un gran potencial para promover las conexiones entre ESAs de diferentes contextos, a pesar de que también es posible identificar aspectos que podrían ser más explotados. El primer aspecto que conviene destacar es que se trata de un proyecto interdisciplinar que se orienta a atender una demanda realista y, para ello, se trabajan de manera integrada contenidos de aprendizaje del área de lengua con otros contenidos de diferentes materias. De ahí que se ponga el acento en el proceso de creación, que requiere que el alumnado movilice y desarrolle parte de sus conocimientos, competencias y habilidades, se implique de manera personal y adquiera cierta autonomía. Este marco general facilita que el alumnado pueda ver la creación de la obra teatral como una tarea significativa y auténtica que se asemeja en gran medida a las actividades que puede realizar o que se realizan en otros contextos externos a la escuela, que son relevantes tanto para ellos como para el tejido comunitario y cultural al que pertenecen. Relacionado con esto, el hecho de tratar el género literario teatral desde la vertiente de la creación, pero combinándola también con la representación y la producción, hace que sea más fácil que el alumnado pueda relacionar su experiencia en la práctica con otras experiencias que han tenido fuera del contexto escolar y vinculadas a intereses personales.

En segundo lugar, la finalidad de la secuencia didáctica es acercar el teatro al alumnado, que habitualmente no atrae a los jóvenes y adolescentes ya que se representan obras clásicas que poco tiene que ver con ellos, haciendo que ellos mismos creen una obra de teatro con tramas, personajes y escenas que se vinculen con ellos mismos. De esta forma, más allá del teatro, se procura ofrecer la oportunidad de que el alumnado se implique en las tareas del proyecto a través de sus intereses personales y las preocupaciones propias

de los adolescentes, que pueden servir como eje temático sobre los cuales centrar las tramas de la obra y que se convierten en objeto de discusión y escritura. Eso, a su vez, facilita que los alumnos/as participantes puedan traer a la práctica experiencias personales que pueden servirles de inspiración para el proceso de escritura y/o para la discusión con los compañeros sobre la definición de los diferentes elementos de la obra.

En tercer lugar, la participación de la sala Becket supone un valor añadido para la práctica educativa y en especial para la promoción de las conexiones, ya que es una entidad que forma parte del entorno comunitario y es un referente para la cultura de la ciudad y en especial para la creación y difusión del género teatral. Gracias a esta colaboración, el alumnado aprende cómo se prepara la representación de una obra de teatro y tiene el asesoramiento de un profesional del ámbito para la elaboración de su guion, lo que hace que la actividad se desarrolle de manera similar a como se realiza a nivel profesional, aportando autenticidad a la tarea. Aun así, el profesional que participa actúa como un agente externo en tanto que no ha participado en el proceso de definición del proyecto (tanto antes del inicio del proyecto como durante su implementación), sus intervenciones son muy puntuales y no se da una coordinación con la profesora responsable a lo largo del proceso que garantice una actuación conjunta.

Otro aspecto que aparece como especialmente relevante en la SD analizada es la oportunidad que tiene el alumnado de tomar decisiones respecto a diferentes elementos del proceso de aprendizaje. Inicialmente, el alumnado puede escoger en que proyecto participar, por lo que la mayoría realizan el proyecto “Haciendo teatro” de *mutu propio*, tal y como suele pasar en las actividades en las que participan y aprenden fuera de la escuela (podemos pensar, por ejemplo, en las actividades extraescolares). Por otro lado, es el alumnado quien decide, con la ayuda y guía de la profesora responsable, las tramas, los personajes y las escenas que componen la obra de teatro; por tanto, son ellos los que dan forma al producto final. A esto hay que añadirle que también toman la decisión de hacer la representación de algunas escenas de la obra que han escrito, actividad que no tenía prevista inicialmente la docente y que surge como iniciativa del alumnado, dado que muchos de ellos, al empezar el proyecto, tenían la expectativa de poder interpretar y no solo escribir. La posibilidad de que el alumnado dé forma a las actividades y al producto final hace que el contexto de aprendizaje que se genere incorpore

características de los contextos de actividad externos a la escuela, en los que, a contraposición de las actividades escolares habituales, el alumnado tiene mayor capacidad para configurar las actividades y su participación debido a que las formas de participación no están tan institucionalizadas. En otras palabras, el hecho de que el alumnado adquiera un papel protagónico en el proyecto puede facilitar que se establezcan conexiones dado que se incorporen características de las actividades más propias de otros contextos.

En quinto lugar, se dedican tiempos, espacios y herramientas (Dosier de aprendizaje, preguntas iniciales y finales de la profesora) para que el alumnado reflexione sobre sus expectativas y sus experiencias previas, sus intereses y su identidad de aprendiz, y sobre su proceso de aprendizaje y la valoración que hace del producto y del proyecto en general. Sin embargo, como hemos señalado, solo se reservan espacios para la reflexión mayoritariamente en los momentos iniciales y finales de la secuencia didáctica, y no a lo largo de todo el proceso como sería deseable para promover las conexiones entre experiencias. De forma similar, los espacios dedicados a la exploración, desarrollo y reflexión sobre los intereses personales del alumnado son también puntuales, a pesar de que en este caso se dan en actividades que se sitúan en diferentes momentos de la SD y no solo al inicio y/o al final.

Por último, el uso de las TDIC se limita en prácticamente todo el proyecto a la búsqueda de información, al procesamiento de información y de textos y a la relación entre profesora y alumnado, dado que el alumnado entrega los subproductos de aprendizaje a través de un entorno digital y la profesora le ofrece *feedback* para mejorarlos. No obstante, solo se utilizan las TDIC en una actividad para acceder e incorporar elementos de otros contextos de actividad, como en este caso es la sala Becket, a la práctica educativa. Por todo lo anterior, podemos afirmar que no se aprovecha el potencial de las TDIC para promover las conexiones entre experiencias de diferentes contextos estableciendo puentes con otros contextos familiares para el alumnado, a pesar de que son herramientas que se utilizan en todas las actividades.

5.1.2. Análisis de la secuencia didáctica 2

a) Contextualización

El proyecto “Mejorando patios” tiene una duración de siete semanas y se lleva a cabo durante el segundo trimestre del curso 2018-19. Se dedican un total de 6 horas semanales distribuidas en cuatro sesiones. Esta secuencia didáctica forma parte de un conjunto de proyectos que van realizando en el centro desde el curso 2017-18 y que tienen como finalidad hacer que las instalaciones sean más ecológicas y agradables para las personas que conviven en ellas en el marco de un proyecto más amplio sobre el clima subvencionado por el ayuntamiento del municipio. En concreto, el proyecto “Mejorando patios” constituye la continuación de otro proyecto realizado en el curso anterior en el que el alumnado participante hizo la propuesta de diseño, con la ayuda de un equipo de arquitectos, de algunos espacios al aire libre utilizados para el tiempo de recreo.

b) Objetivos y competencias

El proyecto tiene como finalidad contribuir al mantenimiento, remodelación y mejora de los espacios externos y comunitarios de las instalaciones del instituto destinados especialmente para el descanso, el encuentro informal y la recreación.

En este proyecto las competencias transversales que se pretenden desarrollar son: la capacidad de trabajar en equipo, la autonomía y la iniciativa personal, y la capacidad de organizar y planificar la tarea y ejecutarla de forma ordenada.

c) Contenidos de aprendizaje

En este proyecto se trabajan mayoritariamente contenidos de aprendizaje de tipo procedimental y actitudinal que tienen que ver con el uso de herramientas de marquetería, el diseño e implementación de propuestas o mejoras en los diferentes espacios, la interpretación de planos o el conocimiento y cuidado de las plantas, entre otros muchos. Al haber poca presencia de contenidos de aprendizaje de tipo conceptual (como es habitual en las actividades escolares) e implicar tareas que tienen que ver más con “hacer” y no con contenidos académicos clásicos y explicaciones por parte del profesor, se destaca por parte de los agentes implicados la funcionalidad que tienen las habilidades que trabajan tanto para el día a día como para su futuro. Por el mismo motivo,

a pesar de que la mayor parte del alumnado muestra una alta implicación en las tareas, señalan que no son tareas difíciles y que requieren poco esfuerzo por su parte. Sin embargo, le dan mucho valor al hecho de tratarse de un proyecto de carácter más manual en el que se trabajan otro tipo de actividades y talentos respecto a lo que están acostumbrados en el instituto.

Para poder escoger las tareas específicas en las que colaborar, se pide al alumnado que identifique sus intereses, sus motivaciones y sus puntos fuertes y débiles para poder aportar lo mejor de si y/o desarrollar aquellos aspectos que quieran. De esta forma, deben establecerse objetivos específicos e individuales a cumplir con su participación en el proyecto, que serán los que se evalúen al final de este. Todo esto promueve que el alumnado se conozca más y se establezcan relaciones con sus metas y objetivos personales de aprendizaje.

d) Producto

En este proyecto, vinculado a la mejora de los espacios dedicados al tiempo libre, se atendían dos encargos. Por un lado, el mantenimiento de dos espacios del instituto al aire libre y todos los elementos que lo componen (bancos, mesas, plantas, etc.). Por otro lado, dar a conocer y difundir a la comunidad educativa del centro la propuesta de diseño de los espacios de tiempo libre realizada en un proyecto anterior y recopilar información sobre sus opiniones para tomar las decisiones finales respecto a la propuesta. Estos encargos provienen de una necesidad detectada unos meses atrás en la comunidad educativa, por lo que es la docente la que los formula y comparte con el alumnado, dando continuidad los proyectos realizados anteriormente.

e) Agentes educativos

Docente/s responsable/s. La docente responsable del proyecto es la que presenta los encargos y propone la organización de la actividad en diferentes tareas a realizar al inicio, pero una vez organizados por tareas da autonomía a cada equipo. La muestra de que la docente ofrece el control prácticamente desde el inicio a los/las alumnos/as es que en ciertas tareas trabajan en diferentes espacios del centro, por lo que ella no puede estar presente en todo momento. Su papel en el desarrollo del proyecto es supervisar el trabajo y ofrecer orientaciones y ayuda cuando lo necesitan, valorando la viabilidad de

las ideas que van desarrollando. Durante las dos primeras semanas y mientras van realizando otras tareas, la profesora se dedica a ir hablando individualmente con el alumnado para comentar su trayectoria en los proyectos anteriores y definir los objetivos personales a cumplir en el proyecto actual. Para esta tarea de tutorización, prioriza al alumnado que presenta más dificultades, a pesar de que su intención inicial era realizarla con todos. Paralelamente se encarga de coordinar las visitas de los diferentes profesionales que acuden al centro y de proveer del material necesario en cada ocasión.

Alumnado. El grupo que participa en este proyecto está formado por 22 alumnos/as, 10 chicas y 12 chicos, de 4º de la ESO. La totalidad del alumnado había pedido de manera prioritaria participar en este proyecto (en la mayoría de los casos era la primera opción de sus peticiones) dado que mostraban un elevado interés en mejorar las instalaciones del instituto. Aun así, a lo largo del proyecto presentan diferentes grados de implicación y participación en las tareas, obteniendo como resultado productos de calidad muy variable. Se organizan en grupos según sus intereses o sus preferencias de realización de una tarea u otra, pero en muchas ocasiones coinciden en esos grupos con sus amigos. La relación con la profesora es muy variable en función del alumno. En algunos casos tienen una relación muy cercana, pero en otros es más bien distante, ya que las interacciones consisten en reclamar el trabajo no realizado o pedir más calidad y el alumnado no es capaz de pedirle ayuda cuando lo necesita.

En cuanto a los otros agentes que participan, al intervenir de manera puntual en el proyecto, la relación que establece el alumnado es a modo de profesionales externos al proyecto que asesoran en aspectos concretos: los alumnos/as muestran que están acostumbrados a tratar con personas externas y que se sienten confiados en expresar sus dudas, pero el poco tiempo que trabajan conjuntamente no permite que se conviertan en referentes o guías en su proceso de aprendizaje. La única excepción se da con el carpintero, que asiste al centro de manera habitual a lo largo del proyecto y trabaja con el alumnado en las tareas manuales. No todo el alumnado que participa en el proyecto trabaja con él (solo los que se han asignado tareas que requieran este tipo de acciones), pero para los que lo hacen se convierte en un referente y agente educativo dado que establecen una relación muy cercana y les muestra sus conocimientos, habilidades y pasión por la carpintería.

Otros agentes. En primer lugar, participan dos arquitectos que han trabajado anteriormente en el diseño del espacio del patio que realizaron en un proyecto del curso anterior. Su participación se limita a una sesión en la que presentan el plano de la propuesta de diseño del espacio y lo discuten con el alumnado, que expresa sus intereses y sus ideas respecto al patio como usuarios. Los arquitectos aportan sus conocimientos para valorar la viabilidad de las propuestas del alumnado y juntos acuerdan varias mejoras respecto a la propuesta inicial.

En segundo lugar, también asisten jardineros que ejercen de formadores en el TEB Verd y usuarios de esta cooperativa. Su participación en el proyecto se da en una sesión en la que explican las características de las plantas que tienen en uno de los espacios exteriores del centro y el mantenimiento que requieren, y realizan con el alumnado algunas de las tareas de mantenimiento necesarias. También les aconsejan sobre qué tipo de plantas pueden adquirir para aumentar el espacio verde, que es una de sus ideas. A pesar de que su vinculación directa con el proyecto se da solo en una sesión, ya estaba acordado con la profesora de antemano que asistieran al instituto a lo largo del curso para seguir con este mantenimiento.

En tercer lugar, en las tres últimas semanas del proyecto cuentan con la colaboración de un familiar de una alumna del instituto que es carpintero y que asiste a la mayor parte de sesiones del proyecto de esas semanas. Su participación consiste en dar soporte, asesoramiento y supervisar al alumnado en las tareas de mantenimiento y construcción del mobiliario de madera (por ejemplo, lijar o barnizar bancos, mesas, macetas, etc.), por lo que siempre se encuentra en el taller de tecnología del instituto. De esta forma, les enseña cómo utilizar las herramientas de las que disponen, las técnicas a utilizar, los pasos a seguir, etc.

f) Actividades de enseñanza y aprendizaje

En el desarrollo del proyecto se llevan a cabo de manera paralela las tareas vinculadas a cada encargo, que son de dos tipos. Es la profesora la encargada de indicar en qué sesiones se aborda un encargo u otro.

Las tareas vinculadas a cada uno de los encargos vienen definidas por la profesora responsable y son tareas abiertas que tienen diferentes maneras de realizarse y que es

el alumnado quien tiene que acabar de definir. Para llevarlas a término, cuenta con la supervisión y el soporte de la profesora y de los diferentes profesionales, que les ofrecen ayudas en forma de sugerencias o instrucciones precisas en función de la necesidad y la solicitud que hagan.

El alumnado se organiza la mayor parte del tiempo en pequeños grupos de tres, cuatro o cinco miembros para abordar las diferentes tareas de los dos encargos. De esta forma, cada alumno/a trabaja en los dos encargos y forma parte de un grupo de trabajo diferente para cada uno. La profesora remarca la necesidad de hacer los grupos en función de las preferencias personales del alumnado, y no por la afinidad con los compañeros que se han inscrito a la tarea. Esto hace que haya una distribución de grupos diferentes para cada encargo y, por tanto, que los alumnos/as tengan la oportunidad de trabajar con diferentes compañeros. Los grupos, por tanto, son constituidos por el propio alumnado, aunque la profesora hace pequeños cambios para conseguir un equilibrio en cuanto a la implicación y a las compatibilidades. Las actividades individuales o con el grupo completo son muy puntuales. Las individuales se limitan a la realización del dossier de aprendizaje y su revisión por parte de la profesora, y los momentos de grupo grande se dan únicamente para hacer explicaciones o aclaraciones, organizarse o discutir, decidir conjuntamente aspectos puntuales o valorar el trabajo realizado por los pequeños grupos.

En la tabla 5.4. se presentan con detalle las 9 actividades de las que consta la secuencia didáctica de “Mejorando patios”, que se llevan a cabo a lo largo de 24 sesiones. No obstante, hay que tener en cuenta que, con excepción de las actividades iniciales y finales, las actividades no están presentadas en orden cronológico ya que algunas de ellas se llevan a cabo de manera paralela. De este modo, las actividades 5, 6, 7 y 8 se realizan paralelamente, dedicando sesiones intercaladas del proyecto a uno u otro encargo. Al inicio es la profesora la que indica qué encargo deben trabajar en cada sesión, y hacia el final es el alumnado el que decide a qué tarea dedicarse en función de lo avanzadas que lleven las tareas. Por ello, para calcular el número de sesiones dedicadas a cada una de estas actividades se ha hecho una aproximación.

Tabla 5.4*Descripción detallada de las actividades de la secuencia didáctica 2*

<i>Actividad 1</i>	<i>Presentación</i>	<i>1 sesión</i>
--------------------	---------------------	-----------------

La profesora empieza explicando el encargo que tienen que atender, situándolo dentro de los diferentes proyectos que se han hecho anteriormente sobre la mejora de los patios entorno a la participación del instituto en una iniciativa para hacer más sostenibles los centros educativos. Para ello, les muestra algunos productos elaborados por sus compañeros en estos proyectos, evidenciando el trabajo que han hecho hasta el momento, como por ejemplo los resultados de la encuesta que pasaron el curso anterior para conocer la opinión del alumnado sobre el estado de los espacios dedicados al ocio y tiempo libre, las fotografías del estado previo y posterior de los espacios externos que ya han sido reformados (por ejemplo, lo que se conoce en el centro como *chill out*), la maqueta que construyeron representando la propuesta de rediseño del patio o las conclusiones a las que llegaron. En este sentido, ellos deben encargarse en concreto de difundir la propuesta de rediseño del patio principal que se elaboró con la ayuda de un equipo de arquitectos en el anterior proyecto, así como llevar a cabo algunas tareas de mantenimiento de los espacios y el mobiliario que se encuentra en él. La profesora insiste en la importancia de estos proyectos para mejorar los espacios que utilizan en su día a día. Para cerrar la sesión, el alumnado debe completar individualmente la ficha inicial del dossier de aprendizaje y responder a unas preguntas que les plantea la profesora a través del *Google Classroom*, que tienen la intención de explicitar sus expectativas e identificar sus intereses (E6. Intereses) y su implicación en el proyecto (E8. Reflexión sobre sí mismos).

<i>Actividad 2</i>	<i>Presentación de la propuesta de rediseño del patio</i>	<i>1 sesión</i>
--------------------	---	-----------------

Dos de los arquitectos que participaron en el diseño del patio acuden a la segunda sesión para presentarles y explicarles en detalle la propuesta que elaboraron con el alumnado que participó en el proyecto anterior (E2. Entorno comunitario). Como la mayor parte de los participantes del proyecto actual no participaron en el anterior proyecto, la profesora insiste en que se aseguren de estar atentos y entender la propuesta, ya que una de sus tareas será darla a conocer a la comunidad educativa. Para ello, los arquitectos muestran el plano del patio y van explicando los diferentes elementos que aparecen en él (E1. Contenidos relevantes). Mientras van entrando al detalle de cada zona, el alumnado hace preguntas o propuestas. Por tanto, se establece una discusión conjunta sobre las diferentes ideas reflejadas en la que el alumnado participa aportando su opinión y propuestas como usuarios del espacio, que contrasta con la perspectiva de los profesionales, que valoran la viabilidad de sus propuestas.

<i>Actividad 3</i>	<i>Organización del mantenimiento de los espacios externos</i>	<i>0,5 sesión</i>
--------------------	--	-------------------

La profesora comparte una tabla con el listado de las siete tareas que deben llevar a cabo vinculadas al encargo de mantenimiento de los espacios externos y teniendo en cuenta el análisis preliminar que han hecho sobre el estado de los diferentes espacios: limpieza del patio subterráneo, limpieza de sofás de pallets, limpieza del suelo del *chill out*, limpieza de la zona de las alfombras, limpieza de la pared con plantas, mantenimiento del sistema de riego y limpieza de cojines y baúles. En todos los casos, el alumnado debe hacer propuestas de mejora del espacio o elemento en el que trabajan. Leen

conjuntamente la lista, aclarando las dudas que le va surgiendo al alumnado, y la profesora les pide que piensen en qué tarea se quieren involucrar, teniendo en cuenta la cantidad de alumnos/as que ella ha calculado que requiere cada tarea (E7. Decisiones). De este modo, pone énfasis en que hagan los grupos según la tarea que más les interese y donde más puedan aprender y/o aportar (E6. Intereses), y no solo por los compañeros/as con los que vayan a trabajar. Les da unos minutos para que lo piensen y se anoten en el documento, que comparte a través de Google Classroom. En este tiempo, el alumnado habla entre sí y se pone de acuerdo para distribuirse. En algunas tareas son más alumnos/as de los que la profesora prevé en un inicio, pero después de consultarle les permite hacer esos grupos dado el interés que muestran en las tareas. Una vez han creado los grupos de trabajo, la profesora les comparte un documento, a modo de guion de trabajo, en el que deben detallar el estado actual del espacio o elemento a mantener, las decisiones o tareas que pretenden llevar a cabo, el estado final y las propuestas de mejora una vez hechas las tareas de mantenimiento.

<i>Actividad 4</i>	<i>Objetivos personales</i>	<i>0,5 sesión</i>
--------------------	-----------------------------	-------------------

La profesora pide al alumnado que, individualmente, detallen en un documento los objetivos personales que se plantean en relación con los dos encargos que deben atender: la difusión de la propuesta de rediseño del patio y el mantenimiento de los espacios externos. Pide que sean lo más específicos posibles, dado que al acabar el proyecto deberán valorar el logro de dichos objetivos (E8. Reflexión sobre sí mismos).

<i>Actividad 5*</i>	<i>Mantenimiento de los espacios externos</i>	<i>10 sesiones</i>
---------------------	---	--------------------

El alumnado, agrupado por las tareas a las que se inscribieron inicialmente, se distribuye por los diferentes espacios del instituto para realizar la tarea que le pertoca. Algunos trabajan en los espacios exteriores, mientras otros suelen estar en el taller de tecnología, donde se encuentra el carpintero (E2. Entorno comunitario) ayudándoles y guiándoles en las tareas de mantenimiento como pulir maderas, pintar o construir una maceta (E1. Contenidos relevantes). La profesora, una vez ha ubicado a todos los grupos y les ha facilitado el material que necesitan, va pasando por los diferentes espacios en los que se encuentran para supervisar el trabajo que están haciendo o que el alumnado le consulte dudas, aunque la mayor parte del tiempo se encuentra en el aula o en alguno de los espacios. En algunas ocasiones, los grupos trabajan en el aula detallando las propuestas de modificaciones que pueden hacer y buscando información de las diferentes opciones, como por ejemplo el precio del material o de un servicio, que deben valorar (E7. Decisiones).

<i>Actividad 6*</i>	<i>Preparación de la difusión de la propuesta de rediseño del patio</i>	<i>4 sesiones</i>
---------------------	---	-------------------

Para abordar el encargo de difusión de la propuesta de rediseño del patio, el alumnado decide no quedarse simplemente en un nivel de exposición de la propuesta y complementan la explicación con actividades o dinámicas específicamente pensadas para cada público con el objetivo de atraer su atención y que se impliquen en compartir su opinión sobre la propuesta (E7. Decisiones). Así mismo, diseñan un cuestionario para recabar la opinión de la comunidad educativa. El alumnado se organiza en pequeños grupos teniendo en cuenta el público al que quieren dirigir la exposición: alumnado de diferentes cursos, AMPA, profesorado, consejo escolar, personal de servicios, etc. En función de su público, cada grupo diseña un tipo de actividad u otra para dar a conocer la propuesta y promover que respondan el cuestionario, como por ejemplo una yincana por el patio para los primeros cursos

de la ESO o el uso de una aplicación para responder preguntas en el caso del alumnado de bachillerato. Estas tareas se llevan a cabo en el aula ordinaria utilizando las *tablets* personales del alumnado y diferentes aplicaciones, como el *Google Forms* o las presentaciones. La profesora observa el trabajo de los grupos y resuelve dudas o aporta ideas, además de encargarse de la planificación de las sesiones de difusión, teniendo en cuenta los horarios, y de informar al resto de profesorado de las franjas en las que su alumnado asistirá a las aulas para hacer la presentación y las actividades que se hayan preparado.

<i>Actividad 7*</i>	<i>Difusión de la propuesta de rediseño del patio</i>	<i>3 sesiones</i>
---------------------	---	-------------------

El alumnado se distribuye por el instituto, siguiendo la planificación acordada, para llevar a cabo las exposiciones en las diferentes clases y a los diferentes colectivos. En algunas ocasiones tienen que llevar a cabo estas exposiciones en otras franjas horarias, dado que deben ajustarse a cada colectivo (por ejemplo, equipo directo, consejo escolar, etc.). La profesora acompaña a algunos grupos en sus presentaciones, especialmente en las primeras que realizan, y al acabar intenta mantener una conversación con cada grupo para valorar cómo ha ido y pensar en posibles cambios para las siguientes presentaciones.

<i>Actividad 8*</i>	<i>Mantenimiento de las plantas</i>	<i>1 sesión</i>
---------------------	-------------------------------------	-----------------

En una sesión de la tercera semana del proyecto asisten un grupo de profesores y usuarios del TEB Verd, que se encargan específicamente del mantenimiento de las plantas y del sistema de riego (E2. Entorno comunitario). Después de una presentación inicial, se organizan por grupos constituidos tanto por alumnado del instituto como por profesores y usuarios de la asociación y cada grupo se encarga de una tarea específica, como puede ser mover la grava de un sitio a otro, ver el estado de las plantas, etc. En estas actividades los profesionales y usuarios del TEB Verd les van explicando al alumnado con el que trabajan cierta información sobre el mantenimiento de las plantas, como por ejemplo el agua que necesita una especie o la exposición a la luz del sol (E1. Contenidos relevantes). Al acabar la sesión, acuerdan que una de las tareas para la que necesitan ayuda del TEB Verd es seguir con el mantenimiento de las plantas y incorporar nuevos ejemplares para hacer más verde aún ciertos espacios.

<i>Actividad 9</i>	<i>Valoración final individual</i>	<i>2 sesiones</i>
--------------------	------------------------------------	-------------------

La profesora reparte la ficha de la actividad destacada y la ficha final del dossier para que el alumnado la complete. Por otro lado, les comparte un documento a través del Google Classroom con una tabla que tiene como finalidad que valoren el grado de logro de los objetivos personales planteados en un inicio respecto a cada uno de los encargos (E8. Reflexión sobre sí mismos). Para ello, deben contar también con la valoración de la profesora y de los compañeros de grupo, por lo que se establecen conversaciones en las que se valoran mutuamente su participación e implicación en el proyecto (E5. Reflexión experiencias).

<i>Actividad 10</i>	<i>Valoración final grupal</i>	<i>1 sesión</i>
---------------------	--------------------------------	-----------------

El proyecto finaliza con una puesta en común del trabajo que han llevado a cabo durante el proyecto, exponiendo brevemente las tareas realizadas por cada grupo, cómo han quedado los espacios

remodelados, qué otras propuestas o mejoras están pendientes de hacer y cómo ha ido la difusión de la propuesta de rediseño del patio. En esta conversación conjunta, la profesora y el alumnado valoran lo que han avanzado y lo que queda por hacer para seguir contribuyendo a hacer un instituto más agradable y sostenible. A pesar de haber acabado el proyecto, la profesora les informa que están invitados a participar en las tareas y actividades que se llevarán a cabo posteriormente al proyecto para el mantenimiento y la mejora de los patios, como por ejemplo nuevas visitas de los jardineros del TEB Verd para el cuidado de las plantas.

En la tabla 5.5 se reflejan las estrategias de promoción de las conexiones que se pueden identificar en cada una de las actividades y que se han ido señalando en la tabla anterior. Sin embargo, hay que hacer dos apuntes. La estrategia E3. Metodologías de indagación se refleja en todas las actividades en tanto que la secuencia didáctica en su conjunto es un proyecto que se centra en el área de tecnología y trabajan el área de manera experiencial, vinculada a una situación-problema (la incomodidad y desagrado manifestado por el alumnado hacia los espacios de recreo) que deben resolver mediante el abordaje de diferentes encargos (mantenimiento de los espacios y difusión de la propuesta del diseño). Por otro lado, más allá de la presencia de la estrategia E7. Decisiones en actividades específicas de la secuencia didáctica, cabe tener en cuenta que el alumnado tiene la oportunidad de decidir en cuales de los diferentes proyectos que se le ofrece quiere participar.

Tabla 5.5

Estrategias de promoción de las conexiones entre ESAs presentes en cada actividad de la secuencia didáctica 2

	Número de sesiones	E1. Contenidos relevantes	E2. Entorno comunitario	E3. Metodologías de indagación	E4. TDIC	E5. Reflexión experiencias	E6. Intereses	E7. Decisiones	E8. Reflexión sobre sí mismos
Actividad 1. Presentación	1			x					X
Actividad 2. Presentación de la propuesta de rediseño del patio	1	X	X	x					
Actividad 3. Organización del mantenimiento de los espacios externos	0,5			x		X	X		
Actividad 4. Objetivos personales	0,5			x					X
Actividad 5. Mantenimiento de los espacios externos	10	X	X	x				X	
Actividad 6. Preparación de la difusión de la propuesta de rediseño del patio	4			x			X		
Actividad 7. Difusión de la propuesta de rediseño del patio	3			x					
Actividad 8. Mantenimiento de las plantas	1	X	X	x					
Actividad 9. Valoración final individual	2			x		X			X
Actividad 10. Valoración final grupal	1			x					

g) Recursos de aprendizaje

Se hace uso del Dossier de aprendizaje y las diferentes fichas de reflexión que lo componen y, de forma paralela, la docente responsable propone otras preguntas que ayudan al alumnado a concretar la reflexión que hacen sobre su proceso de aprendizaje.

Como una parte del proyecto implica la realización de tareas manuales, se utiliza todo tipo de herramientas e instrumentos propios del taller de tecnología y otros objetos para

la limpieza de los espacios. Además, en la visita del TEB Verd los jardineros proporcionan herramientas específicas del cuidado de plantas.

La profesora crea un espacio en *Google Classroom* en el que el alumnado entrega las actividades que realizan vinculadas a las tareas de difusión de la propuesta y que tienen como producto un documento. Además, la docente también solicita documentos puntuales de organización respecto a las tareas de mantenimiento de los espacios. Por otro lado, utilizan las tabletas personales para buscar información sobre técnicas de construcción, ideas para espacios exteriores, instrucciones para el montaje de muebles o el coste de un producto o un servicio que se plantean en su propuesta. Finalmente, para la tarea de difusión de la propuesta, utilizan diferentes herramientas y aplicaciones de comunicación e interacción con el público al que va dirigido (programa de presentación de diapositivas, de lectura y generación de códigos QR, de cuestionario, etc.), así como publicar una noticia en la web del instituto.

Tomando en consideración la tipología de usos de las TDIC planteada por Coll y colaboradores (2008), en esta secuencia didáctica se pueden observar un uso de las TDIC como instrumento mediador de la actividad conjunta entre profesor, alumnado y contenidos. Por un lado, permite al alumnado buscar información, acceder a repositorios de tareas y elaborar partes del producto en el marco de la actividad conjunta. Por otro lado, permite al profesorado hacer un seguimiento de los avances en los procesos de aprendizaje del alumnado y de elaboración de los productos, así como ofrecer retroalimentación y ayuda en la creación de los productos.

h) Evaluación

La evaluación se lleva a cabo tanto de los productos como del proceso de elaboración de estos, en el cual se evidencia el desarrollo de las competencias y los contenidos que son objeto de aprendizaje.

Se llevan a cabo diferentes tipos de evaluación: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. En primer lugar, la evaluación de la profesora, que va haciendo la valoración del trabajo que realiza el alumnado y su participación a lo largo de todo el proceso y les invita a modificar y mejorar ciertos aspectos, ofreciéndoles ideas y soportes. Al inicio pone énfasis en el conocimiento de las expectativas del alumnado y la fijación de

unos objetivos personales respecto a las tareas que tenían que realizar. Durante el proceso, la evaluación tiene lugar en forma de observaciones de las situaciones de trabajo y como una herramienta para ir supervisando y mejorando las tareas y se establecen tiempos específicos, de manera puntual, para valorar lo que se ha hecho hasta el momento y lo que queda por hacer en función de los objetivos marcados. La profesora va tomando notas de las observaciones realizadas a lo largo de las sesiones. Al final se hace conjuntamente un balance de todo el proceso y los objetivos logrados, y se valora la implicación y la participación del alumnado. En momentos puntuales también se da heteroevaluación del producto por parte del carpintero, que hace valoraciones de las tareas que va realizando el alumnado y les da indicaciones precisas de cómo mejorar el producto.

En segundo lugar, se lleva a cabo una coevaluación del trabajo realizado al final del proyecto en el que los miembros de cada grupo se tienen que valorar entre sí. Por último, también se autoevalúan al final del proyecto a través del dossier de aprendizaje y de las preguntas abiertas que les propone la profesora y que les invitan a reflexionar sobre su implicación en las actividades y los aprendizajes realizados.

La profesora ha elaborado diferentes recursos para que puedan ir evaluando el trabajo. Por un lado, disponen de documentos para el planteamiento y el seguimiento de las metas personales de aprendizaje, que lo utiliza solo con los alumnos/as que necesitaban más apoyo y por medio de la conversación individual que tiene con ellos. Por otro lado, también tienen una rúbrica de seguimiento de las tareas del proyecto, en la que se pueden autoevaluar y coevaluar. Para la docente, el dossier de aprendizaje también supone una herramienta muy importante de evaluación y toma las diferentes fichas que completa el alumnado como evidencias de su proceso de trabajo.

La evaluación se comunica mayormente a través de interacciones de la profesora con los alumnos/as, ya sea de manera individual o con los grupos de trabajo. Una parte de estas interacciones con los grupos se orientan a plantear formas alternativas de plantear la tarea que están abordando u ofrecerles soporte y ayuda. Otra parte de las interacciones, en este caso individuales, se utilizan para comentar la trayectoria en los diferentes proyectos que han participado hasta el momento y cómo es su participación en el proyecto actual, para poder seguir desarrollando las competencias transversales. Para

este tipo de conversaciones, que requieren de espacios de tiempo individual con el alumno, se prioriza a aquellos que muestran dificultades o reticencias para implicarse en el proyecto, ya sea porque no les interesa o por cualquier otro motivo, y que no están aprovechando las oportunidades que se les ofrece para desarrollar competencias.

i) Estrategias de conexión de experiencias subjetivas de aprendizaje

La tabla 5.6 muestra el grado de presencia de cada una de las estrategias de promoción de las conexiones en el conjunto de la secuencia didáctica y está elaborada a partir de la identificación de las estrategias en las diferentes actividades, que se muestra en la tabla 5.5. En esta secuencia didáctica se reflejan seis de las ocho estrategias de promoción de las conexiones entre experiencias subjetivas de aprendizaje de diferentes contextos, aunque en diferentes grados de presencia.

Tabla 5.6

Grado de presencia de las estrategias de conexión en la secuencia didáctica 2

	Grado de presencia				
	Menor 0	1	2	3	Mayor 4
E1. Presencia de actividades que incorporen contenidos social y culturalmente relevantes y relacionados con la vida cotidiana del alumnado			X		
E2. Presencia de actividades en las que se aprovechen oportunidades y/o recursos que se encuentran en el entorno comunitario del alumnado					X
E3. Presencia de actividades en las que se implementen metodologías de indagación que implican resolver una situación-problema auténtico mediante el uso integrado de contenidos de diferentes áreas					X
E4. Presencia de actividades en las que se utilizan las TDIC como herramientas para establecer puentes entre diferentes contextos y experiencias de aprendizaje	X				
E5. Presencia de actividades en las que se reserven tiempos y espacios específicos para la revisión, reflexión y valoración de experiencias de aprendizaje significativas para el alumnado con independencia del contexto de actividad, escolar o no escolar, en que hayan tenido lugar		X			
E6. Presencia de actividades que tienen como finalidad identificar, valorar, contrastar o generar intereses en el alumnado para promover que establezcan conexiones con las actividades en las que participan fuera de la escuela		X			
E7. Presencia de actividades en las que se permita que el alumnado tome decisiones sobre algunos de los componentes				X	

del proceso de aprendizaje (contenidos, materiales, productos, actividades, recursos...)

E8. Presencia de actividades y/o actuaciones del profesorado dirigidas a promover la reflexión del alumnado sobre la visión que tienen de sí mismos como aprendices en contextos escolares y no escolares.

X

Nota: Leyenda de los grados de presencia:

Menor 0	1	2	3	Mayor 4
No se identifica la estrategia en ninguna actividad	Se identifica la estrategia como máximo en el 20% de las actividades	Se identifica la estrategia entre el 21 y 40% de las actividades	Se identifica la estrategia entre el 41 y 70% de las actividades	Se identifica la estrategia en más del 70% de las actividades

Las dos estrategias que están presentes en más del 70% de las actividades son la E3. Metodologías de indagación, dado que el proyecto en si implica afrontar un encargo auténtico, y la E2. Entorno comunitario, debido a la colaboración de diferentes agentes y entidades externas al centro a lo largo del proyecto. La estrategia E7. Decisiones está presente en un 45% aproximadamente de las actividades, lo que demuestra la relevancia que tiene la autonomía que se les da al alumnado.

Dos de las estrategias que están presentes entre un 21% y 40% son: E1. Contenidos relevantes, en tanto que en algunas actividades se trabajan aspectos que pueden ser útiles y se pueden vincular a la vida del alumnado; y E8. Reflexión sobre sí mismos, relacionada con las actividades iniciales y finales de planteamiento y valoración de los objetivos personales establecidos. La estrategia E6. Intereses está presente en menos del 20% de las actividades, ya que solo se trabajan o vinculan los intereses al inicio del proyecto, en el momento de plantear los objetivos y organizar la tarea. De igual forma, la estrategia E5. Reflexión experiencias se identifica únicamente en la penúltima actividad de reflexión sobre el proceso llevado a cabo. Por último, no se identifica ninguna actividad en la que estén presentes la estrategia E4. TDIC: a pesar de que se utilizan dispositivos y herramientas tecnológicas en la gran mayoría de actividades, en ningún caso su uso está dirigido a conectar la escuela con otros contextos externos a ella.

i) Valoración general de la SD2

A modo de síntesis del análisis de la SD2, podemos señalar que, al igual que la SD1, se trata de una práctica educativa con un elevado potencial para promover las conexiones

entre ESAs de diferentes contextos, aunque también es posible identificar algunos aspectos que no se explotan lo suficiente y/o que se reflejan únicamente en momentos específicos de la SD, perdiendo parte de su potencial. El primer aspecto que destacar es que se trata de un proyecto que atiende una demanda relevante para el alumnado participante ya que tiene que ver con el espacio en el que desarrollar una gran cantidad de actividades en su día a día. Esto hace que sea un proyecto en el que se puedan llevar a cabo aprendizajes de manera experiencial y vivencial, ya que implica tanto a los estudiantes como al profesorado de una manera directa. Además, muchas de las actividades y tareas que deben realizarse forma son tareas que fácilmente se relacionan con el día a día del alumnado. De ahí que sea fácil que el alumnado esté motivado y se esfuerce en las tareas que le son asignadas, además de que establezca conexiones con experiencias que tienen en otros contextos.

En esta misma línea, también debemos mencionar que la manera como se desarrolla el proyecto hace que haya una integración real de conocimientos y habilidades propias de diferentes ámbitos, aunque se circunscriba al ámbito de aplicaciones tecnológicas. Por ello, los participantes perciben como se asemeja, en gran medida, lo que están haciendo en el marco del proyecto con otro tipo de actividades fuera de la escuela en las que también es posible aprender, aunque de manera implícita, lo que sin duda alguna facilita que puedan establecer vínculos con otras ESA. Sin embargo, esto puede explicar que haya una tendencia a ver las actividades con un bajo grado de dificultad y que algunos de los alumnos/as no se impliquen lo suficiente, al no ser consideradas actividades de aprendizaje que requieran un esfuerzo por su parte. Esto también se puede deber al traspaso de control que hace la profesora hacia el alumnado desde un inicio permitiéndoles que se organicen en las diferentes tareas, lo que requiere una autonomía para la que no todo el alumnado tiene las competencias suficientes.

En tercer lugar, pero vinculado a lo anterior, el proyecto incluye actividades que están relacionadas con la vida cotidiana del alumnado. Ello, a pesar de que es positivo, también puede implicar que el alumnado no sea consciente de los procesos de aprendizaje que está llevando cabo y del esfuerzo que requieren y, por tanto, se corre el riesgo de que las actividades pierdan parte de su potencial para promover las conexiones con otras ESAs. Para ello es de vital importancia que la reflexión esté presente a lo largo de todo el

proyecto, ya que es un mecanismo que permite tomar consciencia de lo que se está haciendo y aprendido y, así, orientar los esfuerzos para mejorar los aspectos necesarios. En esta SD las actividades en las que se promueve la reflexión se dan en los momentos iniciales y finales del proyecto y, además, se pone énfasis únicamente en la reflexión sobre sí mismos. En consecuencia, se echa en falta reservar espacios para la reflexión a lo largo de todo el proceso y incorporar las experiencias que tiene el alumnado en otros contextos relacionadas con el proyecto como objeto de reflexión.

En cuarto lugar, la participación de entidades externas al instituto es uno de los puntos fuertes de esta SD, dado que participan tres entidades o profesionales de diferentes ámbitos que aportan al proyecto los conocimientos, herramientas, recursos o estrategias que desde el instituto no se le puede ofrecer al alumnado. De ahí que podamos reconocer su gran potencial para mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje del alumnado y hacer que las actividades sean más auténticas, además de promover la conexión entre ESA. Tanto en el caso de los arquitectos como en el caso del TEB Verd, su participación en el proyecto se da únicamente en una sesión, en contraposición a la relación con el carpintero, a pesar de que en ambos casos la implicación en el centro, coordinada por la profesora responsable del proyecto, viene de actividades anteriores (en el caso de los arquitectos y del carpintero) y/o se extiende en actividades posteriores (en el caso del TEB Verd). Esto nos hace señalar que, al tratarse de una SD que forma parte de un proyecto más amplio que se va desarrollando en diferentes espacios y actividades, la práctica que analizamos es solo una pequeña parte de la colaboración y participación de esas entidades y profesionales para lograr la finalidad última, que es hacer que el instituto sea un espacio más agradable y ecológico y que el alumnado sea partícipe del proceso. Por tanto, se evidencia una colaboración del centro con estas entidades a largo plazo que se va desarrollando de manera coordinada en diferentes momentos y actividades.

En quinto lugar, por lo que respecta a la vinculación con los intereses, es relevante que en el inicio del proyecto se haga un esfuerzo por vincular los intereses del alumnado a la definición de sus objetivos personales y la organización de las tareas (es decir, seleccionar la tarea en la que cada alumno/a quiere participar y como concretarla). Sin embargo, en ningún momento de la secuencia didáctica se realiza un trabajo explícito para ayudar al alumnado a reflexionar, tomar consciencia y desarrollar sus intereses, y tampoco se

continúa con este esfuerzo inicial a lo largo de las actividades, lo que implicaría mayores oportunidades para promover las conexiones. Por tanto, el hecho de limitar la vinculación del proyecto con los intereses personales únicamente al inicio demuestra que no se toma el interés como elemento generador de conexiones con otras experiencias de aprendizaje, ya que se aprovecha poco para que el alumnado incorpore experiencias pasadas o proyecte nuevas experiencias en el futuro.

Por último, las TDIC se conciben como una herramienta más en el proyecto que les permite realizar las actividades, ofreciéndoles información, recursos, estrategias, ideas, etc. Aun así, en ninguna de las actividades se utiliza en concreto para traer recursos de otros contextos de actividad. Por eso, de igual forma que pasaba en la SD1, a pesar de que se utilizan dispositivos y herramientas tecnológicas en la gran mayoría de actividades, su uso no está dirigido a conectar diferentes contextos.

5.1.3. Análisis de la secuencia didáctica 3

a) Contextualización

El proyecto sobre la ciudad de referencia tiene una duración de 15 semanas y se lleva a cabo durante el primer y segundo trimestre del curso 2018-19. Se dedican un total de 2 horas semanales distribuidas en dos sesiones. La yincana, que constituye la actividad clave y que se realiza en la última semana del proyecto, tiene una duración total de 5 horas y se realiza en el mes de febrero.

En este proyecto participan aproximadamente tres quintas partes del alumnado de 1º de la ESO, aunque la yincana la lleva a cabo todo el alumnado del curso.

b) Objetivos y competencias

Esta práctica educativa consiste en llevar a cabo un proyecto interdisciplinario, en el cual se incluye una yincana por su ciudad de referencia, con la finalidad de que el alumnado conozca más en profundidad su entorno más cercano y desarrolle habilidades y competencias útiles para moverse por él y participar en las prácticas sociales que tienen lugar en su entorno comunitario en su día a día.

En este proyecto las competencias transversales que se pretenden desarrollar son: la capacidad de trabajar en equipo, la autonomía y la iniciativa personal, la convivencia, la competencia artística, el conocimiento del entorno y la competencia digital.

c) Contenidos de aprendizaje

En este proyecto se trabajan contenidos de aprendizaje de tipo conceptual, procedimental y actitudinal, a pesar de que se pone énfasis especialmente en estos dos últimos. Los contenidos de aprendizaje corresponden a diferentes ámbitos de conocimiento: lengua, conocimiento del medio social, tecnología, y expresión artística.

Los contenidos son valorados de manera positiva tanto por el profesorado como por el alumnado por su alta funcionalidad, la autonomía que supone para el alumnado y la vinculación con su entorno más cercano. El alumnado tiene tendencia a ver la actividad de la yincana como una tarea lúdica, y no como una actividad de aprendizaje, por lo que el profesorado invierte esfuerzos en diferentes momentos de la actividad en vincularla con las diferentes actividades del proyecto y identificar los aprendizajes que les aporta y, por tanto, habilidades deben utilizar y desarrollar.

d) Producto

En este proyecto se realizan seis productos. En primer lugar, un mapa digital personal en el que se ubican los lugares más importantes para el alumnado, con una explicación y una fotografía. En segundo lugar, una presentación de diapositivas con información relevante sobre un lugar de la ciudad (monumento, edificio, calle, etc.). En tercer lugar, un diorama de este lugar de la ciudad. En cuarto lugar, un cuestionario con 10 preguntas sobre el lugar que han investigado para comprobar que sus compañeros han comprendido lo que les han expuesto. En quinto lugar, un texto explicativo sobre los diferentes lugares que han señalado en su mapa personal. En último lugar, en cuanto a la yincana, la recopilación de evidencias del paso del grupo por los diferentes puntos del itinerario, en los que tienen que realizar diferentes tipos de pruebas. Todos los productos responden a una demanda del profesorado y cuyas características están predefinidas por ellos, por lo que el alumnado tiene poco margen para definir la naturaleza de los productos.

e) Agentes educativos

Docente/s responsables. Los dos docentes responsables del grupo de estudiantes son los encargados de presentar las diferentes actividades del proyecto, realizar las explicaciones de las diferentes herramientas tecnológicas que utilizan y guiar y supervisar el desarrollo en grupo de los productos, ofreciendo ayudas al alumnado en cuanto a la tarea, a la gestión de las interacciones o la información que deben buscar con la intención de que profundicen en los contenidos de aprendizaje. En ocasiones establecen conversaciones con el alumnado en las que exploran sus intereses personales y sus experiencias subjetivas de aprendizaje fuera del instituto.

En cuanto a la yincana, que es la actividad en la que profesorado y alumnado asumen un rol diferente al resto de actividades, cada docente se responsabiliza de tres grupos de alumnos/as y hacen el seguimiento del recorrido del grupo desde el punto de control (una sala del ayuntamiento desde la cual el profesorado de todos los centros participantes en la yincana realizan el seguimiento de su alumnado) a través de las evidencias que van publicando en la red social y por el contacto que mantienen a través de una aplicación de mensajería o por llamada, si es necesario. Solo intervienen en situaciones en las que detectan que el alumnado está perdido o que está llevando un recorrido totalmente erróneo, dando indicaciones de cómo seguir. Al final de la yincana están en el punto de encuentro para verificar que todos los grupos (y, por tanto, todo el alumnado) llegan.

Alumnado. El grupo de estudiantes del que se hace el seguimiento está conformado por 24 alumnos/as. La mayor parte del alumnado había escogido participar en proyectos como segunda opción, dado que habían priorizado realizar la asignatura de alemán, pero no había plazas suficientes. Muestran diferentes grados de implicación y participación en las actividades del proyecto, mostrando especialmente interés y motivación por la yincana. Se organizan en pequeños grupos, que los forma el profesorado para cada actividad procurando cierta heterogeneidad en cuanto a rendimiento e implicación del alumnado.

En cuanto a la yincana, el alumnado, en pequeños grupos, realiza el recorrido que ha diseñado por la ciudad. Para ello, cuentan con la supervisión de un profesor, con quien se comunican en todo momento a través de los dispositivos móviles y a quien pueden

acudir si tienen problemas o dudas. Los miembros de los grupos deben colaborar para realizar las diferentes actividades, ya que no pueden separarse en ningún momento.

Otros agentes. Únicamente participan otras personas más allá del profesorado y el alumnado en la actividad de la yincana. Al ser una actividad en la que participan diferentes institutos de la ciudad y de municipios cercanos, el contacto con profesorado y alumnado de otros centros es inevitable. Aun así, en el diseño de la actividad no se tiene en cuenta esta interacción, por lo que se da de forma esporádica, casual y sin ser algo buscado. En el transcurso de la yincana, algunos grupos acuden a transeúntes para hacer consultas sobre cómo llegar a los diferentes puntos que deben recorrer, ya que es una de las estrategias que previamente el profesorado les ha sugerido para resolver sus dudas durante la actividad. De forma similar, algunas de las actividades que les proponen realizar en cada punto implica la participación de personas que transiten por la calle, por lo que tienen que solicitar su colaboración. En la mayoría de los casos las personas a las que solicitan ayuda o participación se muestran participativas y les explican con mucho detalle el recorrido hasta llegar a un sitio determinado.

f) Actividades de enseñanza y aprendizaje

Las actividades se organizan en tres bloques en función de los objetivos a los que responden: un primer bloque de actividades que tienen como objetivo la exploración de los conocimientos previos sobre la ciudad y de su vinculación con sus experiencias personales y su vida diaria (actividades 2 y 5), un segundo bloque que tiene como objetivo investigar y profundizar sobre diferentes lugares de la ciudad (actividades 3 y 4), y un tercer bloque de actividades que tiene como objetivo preparar y realizar la yincana por la ciudad (actividades 6, 7, 8, 9 y 10).

Las actividades del proyecto tienen un elevado grado de pautación. El profesorado invierte mucho tiempo y esfuerzo en ofrecer instrucciones y pautas claras para cada una de las tareas. A pesar de estas pautas, también ofrece al alumnado la posibilidad de tomar algunas decisiones sobre las tareas o los productos: los pequeños grupos de trabajo pueden escoger el lugar de la ciudad sobre el cual hacer la búsqueda de información o, en la yincana, los grupos diseñan la ruta por la ciudad para recorrer los diferentes puntos que les ha tocado.

La organización social es la mayor parte del tiempo cooperativa, en pequeños grupos de trabajo, aunque hay algunas actividades que realizan individualmente. El profesorado es el encargado de configurar los grupos, a pesar de que para algunas tareas puntuales les permiten hacer ellos mismos los grupos. Hay que añadir que la yincana se hace en forma de competición entre los pequeños grupos de todos los institutos que participan, ya que la organización otorga unos premios a los equipos que mejor realicen las actividades. Esta competitividad es una fuente de motivación para una gran parte del alumnado.

En la tabla 5.7 se presentan con detalle las 10 actividades de las que consta la secuencia didáctica 3, que se llevan a cabo a lo largo de 40 sesiones.

Tabla 5.7

Descripción detallada de las actividades de la secuencia didáctica 3

<i>Actividad 1</i>	<i>Presentación</i>	<i>1 sesión</i>
<p>Dedican la sesión inicial al presentar los objetivos generales de la materia de proyectos y en particular el proyecto que van a realizar para conocer su ciudad. En esta explicación, mencionan su participación en la yincana que se realizará en febrero, por la que el alumnado muestra especial interés haciendo preguntas y comentarios.</p>		
<i>Actividad 2</i>	<i>Mapa personal</i>	<i>6 sesiones</i>
<p>Esta actividad tiene como objetivo conocer al alumnado y sus conocimientos sobre la ciudad en la que viven o pasan la mayor parte de su tiempo. Para ello, los profesores presentan la herramienta <i>My maps</i>, de Google, con la que crearán su mapa personal (E4. TDIC), y hacen una pequeña explicación del funcionamiento de la aplicación. En este mapa personal cada alumno/a debe ubicar como mínimo los diez puntos más importantes de la ciudad para él/la (E2. Entorno comunitario), en el que deben incluir los lugares donde realizan actividades en su día a día (E6. Intereses), así como los espacios más importantes de la ciudad (E1. Contenidos relevantes). En el caso del alumnado que vive en pueblos adyacentes a la ciudad, deben incluir cinco puntos de sus municipios y cinco de la ciudad. Los profesores insisten en que, dado que es su mapa, deben decidir y situar los puntos más relevantes bajo su punto de vista. Cada uno de los puntos, además del nombre, debe tener una imagen en la que aparezcan ellos, que deben hacer fuera del instituto, y una pequeña explicación. A pesar de que la organización social es individual, mientras trabajan en la elaboración del mapa, el alumnado se ayuda entre sí, tanto por lo que respecta al uso de la herramienta como a decidir y ubicar los puntos de la ciudad. El profesorado va guiando al alumnado en la realización de esta tarea. En un primer momento sus ayudas van más dirigidas al funcionamiento de la aplicación y a la aclaración de la consigna de la tarea que les han solicitado, y posteriormente a escoger los lugares a ubicar. En estas conversaciones, de carácter totalmente informal, el profesorado se interesa por las experiencias subjetivas del alumnado fuera del instituto, por sus conocimientos sobre la ciudad y por sus intereses</p>		

personales y aficiones (E5. Reflexión experiencias). Al acabar la actividad, deben completar una rúbrica de autoevaluación, que es la misma que utiliza el profesorado para evaluar el producto.

<i>Actividad 3</i>	<i>Exploración de un lugar de la ciudad</i>	<i>14 sesiones</i>
--------------------	---	--------------------

El objetivo de esta actividad es que el alumnado conozca más en profundidad los lugares (calles, estatuas, monumentos, edificios, etc.) más importantes de su ciudad. Para ello, en primer lugar, el alumnado debe organizarse en pequeños grupos de tres o cuatro personas y escoger un nombre de grupo que tenga que ver con la ciudad, que deben justificar haciendo una pequeña investigación sobre el tema. Una vez establecidos los grupos de trabajo, el profesorado explica la tarea: deben escoger un lugar de la ciudad (E7. Decisiones) sobre el cual quieran saber más (E6. Intereses) y deben llevar a cabo un trabajo de investigación respecto a ese sitio. El profesorado, a modo de ayuda, les indican que algunas de las informaciones que pueden buscar a través de un buscador son: el año de creación del monumento/edificio, el autor, el significado, la función o el uso que se hace de él, el motivo del nombre, los elementos que lo componen, los personajes importantes de la ciudad vinculados al lugar, etc. (E1. Contenidos relevantes). Como producto final, deben hacer una presentación de diapositivas en la que reflejen toda esta información, así como un diorama que represente el lugar emblemático a partir de unas plantillas que les facilitan, y ambos productos los expondrán al resto de compañeros, a los que plantearán preguntas sobre el lugar a través de una aplicación. Para la presentación, el profesorado explica los aspectos que deben tener en cuenta para hacer las diapositivas y la exposición. Para el diorama, el profesorado facilita todo tipo de recursos materiales (pegamento, hojas, cartón, etc.), así como unas plantillas facilitadas por el ayuntamiento de la ciudad. Mientras el alumnado trabaja en pequeños grupos, el profesorado observa como trabajan, atienden las dudas o preguntas que les plantean o hacen valoraciones del desarrollo de los productos señalándoles aspectos de mejora. Asimismo, en ocasiones les plantean preguntas a los grupos con la intención que profundicen más en los contenidos que están trabajando, así como que los vinculen con sus conocimientos previos sobre la ciudad y su vida diaria.

<i>Actividad 4</i>	<i>Exposición</i>	<i>2 sesiones</i>
--------------------	-------------------	-------------------

Una vez han terminado los dos productos (presentación y diorama), llevan a cabo las exposiciones delante del resto de compañeros. La estructura de las presentaciones se compone de tres partes. Primero, el grupo de trabajo presenta lo que han aprendido respecto al lugar o elemento de la ciudad que han escogido (E1. Contenidos relevantes), además de explicar por qué lo han escogido. Después se abre un espacio en el que el resto del alumnado formula preguntas, plantea dudas o comparte observaciones o informaciones adicionales respecto al lugar en cuestión. Por último, el resto de grupos deben completar la rúbrica que les comparte el profesorado para evaluar los productos del grupo que ha presentado. El papel del profesorado en las exposiciones es de gestionar la conversación que se genera al acabar cada presentación y formular valoraciones, preguntas, etc. o añadir información respecto a lo que se acaba de exponer.

<i>Actividad 5</i>	<i>Texto sobre su mapa personal</i>	<i>5 sesiones</i>
--------------------	-------------------------------------	-------------------

Recuperan el mapa personal que hicieron en la segunda actividad. El profesorado pone énfasis en que este mapa no está cerrado, ya que deben ir reflejando en él todo aquello que aprendan sobre la ciudad. En esta ocasión el alumnado debe elaborar un texto explicando sus experiencias personales

vinculadas a los diferentes lugares que han localizado en el mapa (E5. Reflexión experiencias). Una vez terminado el texto, que comparten con los profesores responsables, el alumnado debe presentar uno de los lugares que ha señalado en el mapa y sus experiencias en él a modo de adivinanza: deben describir algunas características importantes del lugar y el resto de los compañeros tiene que adivinarlo.

<i>Actividad 6</i>	<i>Exploración de las aplicaciones para la yincana</i>	<i>2 sesiones</i>
--------------------	--	-------------------

Cuando se acerca la fecha de la yincana, el profesorado presenta el listado de aplicaciones que utilizarán para llevar a cabo el recorrido, que el alumnado debe descargarse en sus teléfonos móviles, y les explican el uso que harán de cada una de ellas y, en términos generales, su funcionamiento (E1. Contenidos relevantes). Durante la explicación, realizan pequeñas tareas que implican el uso de estas aplicaciones: la edición de una fotografía, la creación de un código QR de su presentación de diapositivas y la lectura de este código QR, la visualización de la realidad aumentada de la aplicación de la yincana, la medición de los parámetros de sonido o la búsqueda del recorrido a realizar para llegar del instituto al punto de inicio de la yincana. La organización social de la actividad es en gran grupo y las tareas se realizan individualmente, aunque el alumnado se ayuda entre sí.

<i>Actividad 7</i>	<i>Explicación de la yincana</i>	<i>1 sesión</i>
--------------------	----------------------------------	-----------------

El profesorado explica el funcionamiento de la yincana y las consignas que deben tener claras. Insisten en el hecho de que deben disponer de teléfonos móviles con internet y con batería suficiente, y en que la yincana tiene la finalidad de desarrollar habilidades para poder moverse solos por la ciudad. Así mismo, les muestran algunas tarjetas de las que utilizarán en la yincana a modo de ejemplo y a partir de ellas les explican en detalle las diferentes informaciones que incorporan. Mientras, el alumnado escucha atentamente y visualiza las tarjetas de ejemplo. Por último, el profesorado informa de los grupos de alumnos/as que utilizaran para la yincana y éstos se empiezan a organizar para traer todo el material.

<i>Actividad 8</i>	<i>Preparación de la yincana</i>	<i>1 sesión</i>
--------------------	----------------------------------	-----------------

En cuanto llegan al instituto la mañana de la yincana, el profesorado les organiza por grupos y por aulas. En cada aula se sitúan seis pequeños grupos y dos profesores responsables. Inicialmente los profesores responsables anotan o repasan toda la información necesaria de su alumnado (grupos, números de teléfono de los alumnos/as que disponen de móvil, etc.) y comprueban que los responsables de los teléfonos móviles disponen de todas las aplicaciones necesarias para hacer la yincana. Posteriormente, el profesorado facilita al alumnado seis tarjetas con diferentes lugares y elementos significativos de la ciudad que deben recorrer. Las tarjetas se reparten al azar, aunque están clasificadas en función de la distancia respecto al punto de inicio de la yincana, por lo que todos los grupos tienen un lugar más lejano, uno cercano y tres a una distancia intermedia. Algunos de los grupos hacen intercambio de tarjetas siempre que llegan a un acuerdo entre grupos. El alumnado lee las tarjetas con detenimiento y exploran lo que conocen respecto cada uno de los grupos debe diseñar el itinerario que realizará para poder pasar por todos los puntos en el menor tiempo posible (E7. Decisiones) y anotararlo en la fotocopia que les reparte el profesorado y luego se quedarán. Para ello, la mayoría de grupos empieza situando en un mapa los puntos que les ha tocado, para lo que algunos grupos utilizan un mapa en papel y en la mayoría un mapa digital (E4. TDIC). El profesorado

se limita a supervisar el diseño del itinerario. Una hora después dan por acabada la preparación y salen del instituto y se dirigen al punto de encuentro.

<i>Actividad 9</i>	<i>Realización del itinerario</i>	<i>1 sesión (3 horas)</i>
--------------------	-----------------------------------	---------------------------

Una vez iniciada la yincana, el alumnado recorre los diferentes puntos que les ha tocado en las tarjetas siguiendo el itinerario diseñado (E2. Entorno comunitario) y utilizando diferentes herramientas, como un mapa, *Google Maps* (E4. TDIC), preguntar a otras personas, etc. En cada punto la aplicación de realidad aumentada les muestra información relativa al monumento, edificio o calle en la que se encuentran (E1. Contenidos relevantes), la actividad que deben hacer y las indicaciones a seguir (por ejemplo, hacer un *bookface*, entrevistar a un transeúnte o recrear un hecho histórico). Publican el producto de cada actividad en la red social de manera que van dejando evidencias por los diferentes puntos de su recorrido.

Dentro de cada grupo el alumnado se organiza repartiéndose diferentes responsabilidades, por ejemplo, el encargado de llevar el móvil con el que contactan con el profesorado o el encargado de utilizar el *Google Maps* para guiar su ruta. Durante el recorrido, cada grupo lleva a cabo un proceso muy diferente, con ritmos, dinámicas, procesos propios de cada grupo, etc. Van surgiendo diferentes problemas técnicos, confusiones o dudas que van resolviendo de diferentes maneras (haciendo consultas a personas que encuentran en la calle, consultando a algún conocido que se encuentran, preguntando al profesor responsable, etc.), teniendo en ocasiones que cambiar el itinerario previsto o prescindir de llegar a alguno de los puntos que les ha tocado (E7. Decisiones). En su ruta por la ciudad, los grupos se encuentran continuamente con otros grupos de alumnos/as del mismo instituto o de otros centros. Si son conocidos suelen interactuar o incluso, en ocasiones puntuales, intercambiar información y/o ayudarse mutuamente, a pesar de que son conscientes de, al ser una actividad competitiva, no pueden hacerlo con demasiada asiduidad.

La elevada autonomía que se le da al alumnado hace que, aunque están continuamente en contacto con el profesorado, sean mínimas las demandas de ayuda que les hacen o que este le ofrezca orientaciones. Sus interacciones, se da por medio de mensajes o a través de llamadas si tienen algún problema, se limitan a que los grupos les informen de que han llegado a uno de los puntos de su recorrido y, solo en casos puntuales, les consultan problemas que han surgido. El profesorado se reúne en el punto de control con el profesorado del resto de institutos participantes y los organizadores de la yincana y desde allí, a través de diversos dispositivos móviles, hacen el seguimiento del alumnado.

La actividad finaliza para un grupo de alumnos/as cuando llegan al punto final, habiendo completado todo el recorrido por los diferentes puntos, y se reencuentran con el profesorado.

<i>Actividad 10</i>	<i>Valoración posterior de la yincana</i>	<i>2 sesión</i>
---------------------	---	-----------------

En la sesión posterior de la yincana, dos días más tarde, hacen una valoración conjunta de como ha ido la actividad. De esta forma, el alumnado comparte las dificultades que han tenido, las anécdotas, los fallos técnicos, etc. y reflexionan sobre los aprendizajes que han llevado a cabo haciendo la yincana (E5. Reflexión experiencias). El profesorado escucha atentamente y gestiona la conversación que se lleva a cabo. Posteriormente, les comparten un cuestionario para valorar la yincana que ha elaborado

la entidad que la organiza, en el que se les pregunta tanto por su participación como por las actividades.

En la tabla 5.8 se reflejan las estrategias de promoción de las conexiones que se pueden identificar en cada una de las actividades y que se han ido señalando en la tabla anterior. Sin embargo, hay que hacer dos apuntes. Igual que en las anteriores SD, la estrategia E3. Metodologías de indagación se refleja en todas las actividades en tanto que la secuencia didáctica en su conjunto es un proyecto en el que trabajan y desarrollan diferentes conocimientos y competencias transversales, implicando contenidos de aprendizaje de diferentes áreas de conocimiento, y que tiene como objetivo conocer el entorno más cercano. Por otro lado, más allá de la presencia de la estrategia E7. Decisiones en actividades específicas de la secuencia didáctica, cabe tener en cuenta que el alumnado tiene la oportunidad de decidir en cuales de los diferentes proyectos que se le ofrece quiere participar.

Tabla 5.8

Estrategias de promoción de las conexiones entre ESAs presentes en cada actividad de la secuencia didáctica 3

	Número de sesiones	E1. Contenidos relevantes	E2. Entorno comunitario	E3. Metodologías de indagación	E4. TDIC	E5. Reflexión experiencias	E6. Intereses	E7. Decisiones	E8. Reflexión sobre sí mismos
Actividad 1. Presentación	1			X					
Actividad 2. Mapa personal	6	X	X	X	X	X	X		
Actividad 3. Exploración de un lugar de la ciudad	14	X		X			X	X	
Actividad 4. Exposición	2	X		X					
Actividad 5. Texto sobre su mapa personal	5			X		X			
Actividad 6. Exploración de las aplicaciones para la yincana	2	X		X	X				
Actividad 7. Explicación de la yincana	1			X					
Actividad 8. Preparación de la yincana	2			X	X			X	
Actividad 9. Realización del itinerario	1	X	X	X	X			X	
Actividad 10. Valoración posterior de la yincana	1			X		X			

g) Recursos de aprendizaje

De manera habitual utilizan los ordenadores personales para buscar información, elaborar documentos o utilizar las aplicaciones que les piden, como por ejemplo la aplicación *Google MyMaps* para el mapa personal o *Socrative* para las preguntas que plantean a sus compañeros sobre el lugar que han trabajado. El profesorado responsable crea un espacio en *Google Classroom* en el que el alumnado entrega los productos que

realiza en las actividades del proyecto (mapa personal, texto sobre el mapa, presentación de diapositivas) y recibe *feedback* por parte del profesorado.

Los instrumentos que utilizan para la yincana son teléfonos móviles inteligentes y aplicaciones digitales. Solo algunos grupos utilizan recursos analógicos como planos de la ciudad o del recorrido de los autobuses, aunque siempre combinados con el uso de aplicaciones que tienen las mismas funcionalidades. Las aplicaciones básicas que utilizan en la yincana son:

- *Life360*, una aplicación de geolocalización que permite al profesorado hacer el seguimiento del recorrido que hace el alumnado en un mapa.
- *I-nigma*, un lector de QR con el que acceden a la información y la actividad del punto de la ciudad en el que están.
- Aplicación de realidad aumentada (diseñada por la Universidad Politécnica de Catalunya específicamente para la yincana), que les muestra la información sobre el lugar y la actividad que deben realizar. Solo se activa si están a menos de 100m del lugar en cuestión.
- *Instagram*, red social en la que tienen que compartir las imágenes y videos que evidencian su paso por el lugar y la realización de la actividad. Utilizan un sistema de etiquetas que permite identificar la edición de la yincana, el instituto del que vienen y el grupo al que pertenecen.
- *Soundmeter*, para medir la calidad del sonido en las actividades que se lo solicite.
- *Remind*, aplicación de mensajería mediante la cual se comunica el profesorado y el alumnado.
- Aplicaciones diversas para realizar fotografías y vídeos y editarlos.
- *Google Maps*, para ayudarles a transitar por la ciudad.

Más allá de estas aplicaciones, cada grupo utiliza también otras aplicaciones en sus dispositivos móviles en función de lo que necesiten en cada momento.

Tomando en consideración la tipología de usos de las TDIC planteada por Coll y colaboradores (2008), en esta secuencia didáctica se pueden observar un uso mayoritario de las TDIC como herramientas mediadoras de la actividad conjunta entre profesor, alumnado y contenidos. Por un lado, permite al alumnado buscar información, acceder y

realizar las tareas y elaborar partes de los productos, además de acceder y vincular otros contextos de actividad en los que participa el alumnado fuera del instituto. Por otro lado, las TDIC facilitan los intercambios comunicativos entre el profesorado y el alumnado en el transcurso de la yincana, mientras el alumnado se desplaza por la ciudad. Al respecto hay que añadir que el uso de las TDIC y la competencia digital se contemplan en sí mismos como contenidos de aprendizaje de la SD.

h) Evaluación

La evaluación se realiza tanto de los productos como del proceso de elaboración de estos, en el cual se evidencia el desarrollo de las competencias y los contenidos que son objeto de aprendizaje.

Los tres tipos de evaluación que se implementan son: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. La evaluación de los profesores responsables es la que más peso tiene. El profesorado va haciendo la valoración del trabajo que realiza el alumnado y su participación a lo largo de todo el proceso por medio de observaciones de las situaciones de trabajo y de los productos. Esta evaluación la comunica al alumnado ofreciéndoles directrices e ideas para modificar, mejorar o profundizar en ciertos aspectos. Al final de cada actividad hacen conjuntamente una valoración de todo el proceso y los objetivos logrados, y se valora la implicación y la participación del alumnado y la calidad de los productos. En cuanto a la coevaluación y autoevaluación, el profesorado comparte con el alumnado una rúbrica para cada uno de los productos que elaboran (mapa personal, presentación de diapositivas, diorama, texto) que han elaborado con el equipo docente del proyecto. A través de la rúbrica les piden que se autoevalúen cuando son productos individuales o coevalúen cuando son productos elaborados en grupo. Además, en la presentación de diapositivas también se lleva a cabo una coevaluación entre grupos, tanto a través de la rúbrica como a través de las valoraciones que se hacen mutuamente al acabar las exposiciones.

Para la evaluación de la actividad de la yincana, que se hace de manera diferente al resto, se dedica una sesión completa a realizar una valoración conjunta del alumnado y el profesorado en la que, por medio de un debate, se identifican aquellos aspectos que han funcionado, las dificultades que han tenido, los problemas que han surgido, los errores que han cometido, el tiempo que han tardado, etc.

i) Estrategias de conexión de experiencias subjetivas de aprendizaje

La tabla 5.9 muestra el grado de presencia de cada una de las estrategias de promoción de las conexiones en el conjunto de la secuencia didáctica y está elaborada a partir de la identificación de las estrategias en las diferentes actividades, que se muestra en la tabla 5.8. Como se puede ver, en esta secuencia didáctica se reflejan siete de las ocho estrategias de promoción de las conexiones entre experiencias subjetivas de aprendizaje de diferentes contextos, aunque en diferentes grados de presencia.

Tabla 5.9

Grado de presencia de las estrategias de conexión en la secuencia didáctica 3

	Grado de presencia				
	Menor 0	1	2	3	Mayor 4
E1. Presencia de actividades que incorporen contenidos social y culturalmente relevantes y relacionados con la vida cotidiana del alumnado					X
E2. Presencia de actividades en las que se aprovechen oportunidades y/o recursos que se encuentran en el entorno comunitario del alumnado			X		
E3. Presencia de actividades en las que se implementen metodologías de indagación que implican resolver una situación-problema auténtico mediante el uso integrado de contenidos de diferentes áreas					X
E4. Presencia de actividades en las que se utilizan las TDIC como herramientas para establecer puentes entre diferentes contextos y experiencias de aprendizaje				X	
E5. Presencia de actividades en las que se reserven tiempos y espacios específicos para la revisión, reflexión y valoración de experiencias de aprendizaje significativas para el alumnado con independencia del contexto de actividad, escolar o no escolar, en que hayan tenido lugar			X		
E6. Presencia de actividades que tienen como finalidad identificar, valorar, contrastar o generar intereses en el alumnado para promover que establezcan conexiones con las actividades en las que participan fuera de la escuela				X	
E7. Presencia de actividades en las que se permita que el alumnado tome decisiones sobre algunos de los componentes del proceso de aprendizaje (contenidos, materiales, productos, actividades, recursos...)				X	
E8. Presencia de actividades y/o actuaciones del profesorado dirigidas a promover la reflexión del alumnado sobre la visión que tienen de sí mismos como aprendices en contextos escolares y no escolares.	X				

Nota: Leyenda de los grados de presencia:

Menor 0	1	2	3	Mayor 4
No se identifica la estrategia en ninguna actividad	Se identifica la estrategia como máximo en el 20% de las actividades	Se identifica la estrategia entre el 21 y 40% de las actividades	Se identifica la estrategia entre el 41 y 70% de las actividades	Se identifica la estrategia en más del 70% de las actividades

Las estrategias E1. Contenidos relevantes y E3. Metodologías de indagación están presentes en más del 70% de las actividades, dado que se trata de un proyecto interdisciplinar en el que el alumnado se implica en la exploración del entorno, por lo que se vincula a contenidos de aprendizaje relevantes tanto para el alumnado como para la comunidad a la que pertenecen.

Hay dos estrategias que están presentes entre un 40% y un 70% de las actividades. La estrategia E4. TDIC, ya que son varias las actividades en las que las herramientas digitales sirven para traer a la escuela elementos de otros contextos relevantes para el alumnado, y también se utilizan para moverse por otros contextos. La estrategia E7. Decisiones, debido a que en algunas actividades (la exploración de un sitio de la ciudad o la yincana) se da la opción al alumnado que escoja algún elemento como puede ser el lugar de la ciudad sobre el cual investigar o el itinerario a seguir en la yincana. Por otro lado, E6. Intereses, ya que se trabajan o vinculan de manera explícita los intereses a la actividad de elaboración del mapa personal y en la exploración de un lugar importante de la ciudad. Son dos las estrategias que se pueden identificar entre un 21% y 40%: E2. Entorno comunitario, vinculada a la elaboración del mapa personal y la realización de la yincana; y E5. Reflexión experiencias, que promueve tanto el mapa como el texto que elabora el alumnado y en el que reflejan sus conocimientos sobre los diferentes puntos de la ciudad. Por último, la estrategia que no está presente en la SD es la E8. Reflexión sobre sí mismos, ya que se reservan pocos espacios para la reflexión y ninguno de ellos está destinado a la identidad de aprendiz.

j) Valoración general de la SD3

A modo de síntesis del análisis de la SD3, podemos señalar que se trata de una práctica educativa con un gran potencial para promover las conexiones entre ESAs de diferentes contextos, a pesar de que también es posible identificar aspectos que no acaban de

explotarse lo suficiente. La estrategia E3. Metodologías de indagación está presente en tanto que la práctica constituye un proyecto transversal en el que la ciudad es el objeto de exploración y gracias a ella se trabajan competencias y habilidades vinculadas a diferentes áreas. De esta forma, se trabajan contenidos de aprendizaje que se vinculan con las actividades del día a día del alumnado, ya que se está explorando su entorno más cercano (E1. Contenidos relevantes) y el alumnado se implica emocionalmente al tratarse aspectos que le interpelan directamente. Todas las actividades, aunque en especial la actividad de la yincana por la ciudad, obligan al alumnado a poner en práctica y desarrollar competencias transversales y útiles para el desplazamiento por la ciudad en la que viven o por cualquier otra ciudad. Sin embargo, un aspecto que es necesario remarcar es que este proyecto no gira en torno a una situación-problema que el alumnado debe abordar y resolver con las diferentes tareas que lo componen, por lo que pierde parte de su potencial para hacerla una actividad auténtica.

Un elemento muy relevante de esta SD es el uso de las TDIC. Uno de los contenidos de aprendizaje es el desarrollo de la competencia digital y, en específico, vinculada a una tarea cotidiana como es moverse por su propia ciudad, por lo que las TDIC tienen un papel protagónico durante todo el proyecto y en especial durante la yincana. Aun así, para el objeto de estudio de esta tesis doctoral, lo realmente relevante es el uso que se hace de estas herramientas para conectar contextos, actividades y aprendizajes, lo que previsiblemente promueve las conexiones entre ESAs (E5. TDIC). No obstante, este tipo de uso se restringe a las actividades vinculadas a la yincana y a la actividad del mapa personal, donde tienen la oportunidad, además, de reflexionar sobre los lugares relevantes para el alumnado.

En tercer lugar, en cuanto a la estrategia E2. Entorno comunitario, es evidente que la exploración del entorno que se lleva a cabo a lo largo de la SD implica una vinculación con los recursos comunitarios para aprender, aunque el trabajo conjunto y el aprovechamiento de los mismos implicaría unas relaciones de colaboración mutua y unas tareas de coordinación que no realizan, a excepción de la actividad de la yincana. Ello supondría mejorar la potencialidad de aprendizaje de la práctica, ya que permitiría incorporar nuevos elementos, recursos y agentes educativos al centro que pertenecen a entidades y empresas y que posibilitarían el conocimiento de la comunidad desde dentro.

En cuarto lugar, en cuanto a la estrategia E7. Decisiones, la posibilidad que tiene el alumnado de tomar decisiones sobre las actividades es bastante limitada, ya que en la mayoría de las actividades cuenta con unas instrucciones y orientaciones claras que impiden que el alumnado pueda incorporar elementos de las actividades en las que participa y aprende fuera de la escuela. Aun así, se les permite tomar decisiones sobre algunos aspectos específicos, como por ejemplo los grupos de trabajo de algunas actividades, el lugar o monumento de la ciudad a explorar o el recorrido por los puntos que les ha tocado en la yincana. Esto les da cierta autonomía, aunque lo que realmente les hace sentirse autónomos es la realización de la yincana por la ciudad sin el acompañamiento físico del profesorado. Tanto la autonomía como el hecho de trabajar espacios importantes de su ciudad en las actividades del mapa personal y de exploración de un lugar de la ciudad hace que la mayoría de las actividades generen interés en el alumnado (E6. Intereses).

Por último, la estrategia E5. Reflexión experiencias se ve reflejada en las dos actividades que tienen que ver con el mapa personal, dado que la elaboración de dicho mapa y del texto posterior implican que el alumnado identifique las actividades en las que participa en su día a día y como se configuran (donde tienen lugar, con qué, con quién, etc.), dando lugar a la reconstrucción de experiencias subjetivas que tienen lugar en diferentes contextos fuera de la escuela. Esta actividad es, por tanto, un claro ejemplo sobre cómo incorporar y aprovechar las experiencias del alumnado fuera de la escuela en una actividad escolar en la que se utiliza las TDIC para ello. Además, la valoración final de la yincana también promueve que el alumnado reflexione sobre su experiencia subjetiva de aprendizaje que tiene como referente situacional la yincana. En contraposición, no se incorpora ninguna actividad que tenga como objetivo promover la E8. reflexión sobre sí mismos.

5.1.4. Síntesis del análisis de las prácticas educativas

Los resultados del análisis de las tres secuencias didácticas ponen de relieve que se trata de propuestas con diferentes características en cuanto a los objetivos, la duración, los contenidos de aprendizaje, las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación, los agentes educativos que intervienen, los recursos que se utilizan, pero que a la vez

comparten ciertos aspectos que son relevantes para el fenómeno de estudio. Al respecto, hay que señalar que, si bien en ninguno de los casos la promoción de las conexiones entre ESA escolares y no escolares era el objetivo principal de la práctica, se invierte tiempo y esfuerzos en ello, tanto a nivel de diseño de las SD como a nivel de la interacción profesor-alumno en el aula. En este sentido, en las prácticas educativas analizadas se plantea la conexión como una de las maneras para lograr los objetivos que se persiguen, como puede ser poner en valor el género teatral, liderar e implementar mejoras en el instituto o aprender sobre el entorno cercano. De esta forma, la conexión se pone al servicio de otros objetivos y finalidades, en lugar de verse como una finalidad en sí misma, aunque está vinculada a la intención de conseguir aprendizajes con valor y sentido personal. En la tabla 5.10 se presenta una síntesis de los resultados del análisis de la presencia de las diferentes estrategias de promoción de las conexiones en las tres SD analizadas anteriormente y que comentamos más abajo.

Tabla 5.10

Grado de presencia de las estrategias de conexión en las prácticas educativas de los tres casos de estudio

Estrategias para promover la conexión de experiencias subjetivas de aprendizaje	SD1	SD2	SD3
E1. Presencia de actividades que incorporen contenidos social y culturalmente relevantes y relacionados con la vida cotidiana del alumnado			
E2. Presencia de actividades en las que se aprovechen oportunidades y/o recursos que se encuentran en el entorno comunitario del alumnado			
E3. Presencia de actividades en las que se implementen metodologías de indagación que implican resolver una situación-problema auténtico mediante el uso integrado de contenidos de diferentes áreas			
E4. Presencia de actividades en las que se utilizan las TDIC como herramientas para establecer puentes entre diferentes contextos y experiencias de aprendizaje			
E5. Presencia de actividades en las que se reserven tiempos y espacios específicos para la revisión, reflexión y valoración de experiencias de aprendizaje significativas para el alumnado con independencia del contexto de actividad, escolar o no escolar, en que hayan tenido lugar			
E6. Presencia de actividades que tienen como finalidad identificar, valorar, contrastar o generar intereses en el alumnado para promover que establezcan conexiones con las actividades en las que participan fuera de la escuela			
E7. Presencia de actividades en las que se permita que el alumnado tome decisiones sobre algunos de los componentes del proceso de aprendizaje (contenidos, materiales, productos, actividades, recursos...)			
E8. Presencia de actividades y/o actuaciones del profesorado dirigidas a promover la reflexión del alumnado sobre la visión que tienen de sí mismos como aprendices en contextos escolares y no escolares.			

Nota: Leyenda de colores:

Menor potencialidad
para promover conexiones

Mayor potencialidad
para promover conexiones

0	1	2	3	4
No se identifica la estrategia en ninguna actividad	Se identifica la estrategia como máximo en el 20% de las actividades	Se identifica la estrategia entre el 21 y 40% de las actividades	Se identifica la estrategia entre el 41 y 70% de las actividades	Se identifica la estrategia en más del 70% de las actividades

En primer lugar, por lo que respecta a los contenidos y actividades de aprendizaje, que se relacionan directamente con la primera estrategia de promoción de las conexiones, en todas las SD predominan los contenidos de tipo procedimental y actitudinal, priorizando actividades en las que se desarrollan competencias o habilidades recogidas en el *currículum* oficial. No obstante, no quiere decir que no se traten contenidos de carácter conceptual, pero en los tres casos se ponen al servicio de procesos de creación y desarrollo de habilidades para lograr un fin significativo para la mayor parte del alumnado participante. En este sentido es que hemos señalado en cada SD que algunos de los contenidos trabajados se relacionan con la vida cotidiana del alumnado, siendo la SD3 la práctica con mayor potencial al respecto dado que tiene un mayor número de actividades en las que, no solo se trabajan este tipo de contenidos, sino que el profesorado responsable se esfuerza en que el alumnado comparta esta vinculación. En las tres SD se tratan, por ejemplo, algunos problemas y preocupaciones propias de los adolescentes, la puesta en valor del teatro como vehículo cultural relevante para su entorno comunitario, la capacidad de ser crítico y proponer e implementar mejoras viables, la habilidad de comunicar y adaptarse al público al que se dirige la exposición, los lugares y elementos emblemáticos de la ciudad y las habilidades para moverse y explorar un espacio de manera autónoma. Con todo ello, podemos concluir que, si bien todos o la mayoría de los contenidos y actividades de aprendizaje son relevantes para el alumnado y para la comunidad, se echa en falta que el profesorado inste al alumnado a ser consciente sobre esta relevancia y que pueda así relacionarlo y alinearlos con sus objetivos o propósitos personales.

En segundo lugar, en las tres SD analizadas se puede ver como se incorporan elementos del entorno comunitario, aunque en grados diferentes. En las SD1 y SD2 se incorporan una o diversas entidades de tipo cultural, socioeducativa y tecnológica, siendo los profesionales o usuarios de esas entidades los que establecen el punto de unión participando e implicándose en los proyectos. A la vez, la colaboración de estos profesionales pone al alcance del alumnado espacios, herramientas o estrategias propias de sus contextos profesionales, extendiendo así las posibilidades que se ofrecen desde el contexto escolar. En ambas SD las entidades tienen la función de ofrecer asesoramiento o un servicio determinado al alumnado dentro del proyecto que están desarrollando. Por

lo que respecta a la SD3, el aprovechamiento de las oportunidades que se encuentran en el entorno más cercano no implica la colaboración con entidades o agentes comunitarios, sino que se da por medio de la incorporación de lugares importantes en la ciudad como objetos de aprendizaje, así como, específicamente en la yincana, el establecimiento de la ciudad como contexto de aprendizaje y desarrollo de competencias. No obstante, cabe destacar que en ninguna de las dos SD la colaboración con las entidades externas implica que el alumnado elabore algún producto (objeto, servicio, etc.) que suponga una aportación a la entidad o al profesional con el que colaboran, dado que los productos que elaboran y los encargos que abordan están formulados por y para el propio contexto escolar, por lo que las relaciones que se establecen no son bidireccionales.

En tercer lugar, los resultados apuntan a que todas las prácticas educativas analizadas se basan en metodologías de indagación, dado que suponen abordar problemas o situaciones reales o significativas para el alumnado dejando de lado la parcelación por ámbitos de conocimiento y que el alumnado aprenda experimentando y creando, lo que facilita que se implique en las actividades y que se combinen aspectos cognitivos con emocionales del aprendizaje. Aun así, existe una diferencia significativa entre las SD1 y SD2, por un lado, y la SD3, por otro. En las SD1 y SD2 los proyectos están orientados a un encargo o producto específico y todas las actividades se estructuran en torno a estos, por lo que tiene un matiz muy pragmático y el aprendizaje. En contraposición, el proyecto de la SD3 no se dirige a satisfacer un encargo por medio de la elaboración de productos, sino que se compone de diferentes actividades que persiguen un mismo objetivo de aprendizaje.

En cuarto lugar, las TDIC están muy presentes en todas las SD analizadas y se lleva a cabo un uso como herramientas mediadoras de la actividad conjunta, dado que posibilita el acceso a contenidos de aprendizaje y median la relación entre el profesorado y el alumnado. No obstante, queda patente que no en todos los casos se utilizan como herramientas ubicuas que permiten conectar contextos, aprendizajes o experiencias. Únicamente en la SD1 y en la SD3 se pueden identificar usos puntuales de las TIC para conectar con otros contextos. En este sentido, cabe destacar en concreto dos usos. Por un lado, como herramienta que permite explorar otros espacios físicos en los que se llevan a cabo actividades en las que participa el alumnado y de esta forma vincularlos a

las experiencias cotidianas del alumnado (actividad del mapa personal, de la SD3) sobre las cuales se les insta a reflexionar. Por otro lado, como herramienta que permite incorporar elementos de otros contextos de actividad a las prácticas educativas escolares (actividad de lectura de teatro joven, de la SD1).

En quinto lugar, la reflexión sobre experiencias subjetivas de aprendizaje del alumnado en diferentes contextos se da únicamente de forma puntual en las prácticas educativas analizadas. En las SD1 y SD2, el Dossier de aprendizaje constituye una herramienta básica de reflexión que ofrece la oportunidad al alumnado de reflexionar, en especial al final de cada SD, sobre su experiencia de aprendizaje en proyecto en concreto y así tomar conciencia de su proceso de aprendizaje. Además, en la SD1 las actividades iniciales de exploración de las expectativas y motivaciones del alumnado, que se hacen de manera escrita e individual y también en formato de discusión conjunta, suponen abrir un espacio en el que incitar al alumnado a recuperar y aportar sus experiencias previas, así como expresar sus proyecciones futuras. Por lo que respecta a la SD3, solo se identifica una actividad en la que se lleva a cabo esta reflexión con la intención de incorporar los conocimientos y las experiencias cotidianas del alumnado sobre su ciudad. En los tres casos, en las observaciones de aula se han podido identificar algunas situaciones en las que se generen conversaciones informales entre el profesor/a y uno o varios alumnos/as donde el primero promueve, de forma espontánea, que el alumnado reflexione sobre sus experiencias previas y las incorpore a la actividad que está haciendo en el momento.

En sexto lugar, en las prácticas analizadas se pueden ver en mayor o menos grado situaciones o actividades que tienen como objetivo identificar los intereses del alumnado y vincularlos con las actividades de enseñanza y aprendizaje. Precisamente, esta identificación y vinculación de los intereses se hace, en la SD1, a través de la reflexión sobre experiencias previas o sobre su proyecto de vida personal. Por otro lado, también encontramos, actividades o actuaciones por parte del profesorado que pretenden despertar el interés del alumnado por algún aspecto en concreto. Así, por ejemplo, podemos mencionar la lectura de una obra de teatro dirigida a jóvenes, que constituye una de las actividades iniciales de la SD1 y que busca, además de ofrecer un modelo de guion e introducir la entidad con la que colaboran, generar un interés en el alumnado por el género teatral que le permita resignificar experiencias negativas pasadas y abordar las

tareas del proyecto con mayor motivación. No obstante, este tipo de actividades son en general anecdóticas, por lo que se echa en falta poner énfasis en la valoración y generación de nuevos intereses en el alumnado a lo largo de todas las SD analizadas.

En séptimo lugar, los resultados indican que la estrategia de dar la oportunidad de tomar decisiones sobre diferentes aspectos de las actividades es una de las que está más presente en las prácticas educativas analizadas, y en especial en las SD1 y SD2. De hecho, las tres SD analizadas tienen en común que pretenden desarrollar las competencias de autonomía e iniciativa personal y de aprender a aprender, lo que supone implementar actividades abiertas que permitan que sea el alumnado el que concrete cómo llevarlas a cabo. Ello, como hemos dicho en reiteradas ocasiones, conlleva que el profesorado responsable traspase el control de la actividad al alumnado en algún momento de las SD y de manera más o menos progresiva. De este modo, en las SD1 y SD2, el traspaso del control al alumnado se da prácticamente desde el inicio. En cambio, en la SD3 el traspaso de control se lleva a cabo de manera progresiva, en algunos momentos y/o actividades específicas. Esta diferencia puede deberse al hecho de que las SD1 y SD2 se implementan en 4º de la ESO y la SD3 en 1º, por lo que el alumnado de las primeras tiene una trayectoria más larga y ha tenido la oportunidad de desarrollar en mayor medida las habilidades necesarias para asumir dicho control y responsabilidad, en comparación con el alumnado de la SD3, que es su primer curso en el instituto.

Por último, la estrategia de reflexión del alumnado sobre la visión que tiene de sí mismo como aprendiz en diferentes contextos está poco presente en las prácticas educativas analizadas. Como decíamos unas líneas más arriba, se reservan espacios y tiempos para la reflexión sobre las ESA del alumnado y, en este caso, sobre sí mismos como aprendices en tanto que se les propone plantearse unos objetivos personales a lograr (SD2) y valorar su implicación y el proceso de aprendizaje llevado a cabo (en las tres SD analizadas). Esto no implica, sin embargo, que el alumnado realmente llegue a reflexionar sobre la visión que tiene de sí mismo en diferentes contextos, ya que en la mayoría de actividades la reflexión se limita al contexto y situación específica en la que tiene lugar la SD. De esta forma, solo en las SD1 y SD2 se identifican actividades específicas que intentan extender la reflexión a cómo son los alumnos/as como aprendices, procurando generalizar las

valoraciones que hacen de su participación en la práctica a otras situaciones o actividades de aprendizaje.

5.2. Resultados del análisis de las conexiones entre experiencias subjetivas de aprendizaje

5.2.1. Análisis de las experiencias subjetivas de aprendizaje del caso 1

Las entrevistas al alumnado para la secuencia didáctica 1 del caso 1 se han llevado a cabo con cuatro participantes: dos chicas y dos chicos de 15 años que cursan 4º de la ESO y participan en el proyecto “Haciendo teatro”. Los cuatro pertenecen a pequeños grupos de trabajo diferentes. Se llevaron a cabo dos entrevistas por cada participante, una hacia la mitad del proyecto y la otra al final, por lo que las dos entrevistas tuvieron una diferencia de dos semanas entre ellas (con la excepción de uno de los estudiantes al que, por razones externas, se tuvo que posponer la segunda entrevista a la semana después de haber acabado el proyecto). Las entrevistas tuvieron una extensión muy variable, con una duración media de 24 minutos, y en ellas se han re-coconstruido discursivamente un total de 30 ESAs (ver tabla 5.11).

Tabla 5.11

Relación de participantes, entrevistas y ESAs identificadas en la secuencia didáctica 1 (caso 1)

Participante ⁵	Entrevista 1			Entrevista 2			ESAs total
	Duración	Fecha	ESAs	Duración	Fecha	ESAs	
Adrián	14'	05.02.19	4	17'	19.02.19	2	6
Laura	17'	05.02.19	4	39'	19.02.19	5	9
Joana	18'	05.02.19	3	22'	19.02.19	3	6
Guillem	23'	05.02.19	5	40'	28.02.19	4	9

Las ESAs reconstruidas discursivamente en las situaciones de entrevista con los cuatro participantes presentan características muy diversas. En la tabla 5.12 se presentan dichas características, que corresponden al nivel 1 de análisis de las ESA. Con cada participante se han re-coconstruido dos ESAs que tienen como referente situacional la práctica

⁵ Recordamos al lector que, para garantizar el anonimato, los nombres de los participantes que se utilizan en la presentación de resultados son ficticios.

educativa que es objeto de análisis, una por entrevista. Se han considerado ESAs diferentes por dos motivos. Por un lado, las situaciones de entrevista en las que se re-costruye se configuran en coordenadas espacio-temporales diferentes. Por otro lado, aunque comparten el mismo referente, al ubicarse en momentos diferentes de la práctica educativa las participantes han tenido la oportunidad de vivenciar más actividades en la segunda entrevista que en la primera. Las ESAs vinculadas a la práctica son, en todos los casos, transituacionales en tanto que refieren a diferentes actividades y situaciones. Dichas ESAs se sitúan en el presente, ya que son experiencias que se están desarrollando y por ello los participantes utilizan formas verbales del presente continuo o, a lo sumo, del pretérito perfecto, indicando que el momento de realización de la tarea es cercano al momento de la entrevista.

También se han re-coconstruido en las entrevistas con los participantes otras ESAs que tienen como referentes otros momentos o contextos fuera de la práctica educativa. Así, las más numerosas son ESAs que tienen lugar también en el contexto escolar, pero en otras prácticas o secuencias didácticas. La mayor parte de ellas hacen referencia a otras actividades vinculadas a la institución escolar (como, por ejemplo, exposiciones, salidas, etc.) que han realizado durante el mismo curso escolar o en anteriores. Otras de las ESAs que se re-coconstruyen en las entrevistas refieren a situaciones que se dan o podrían darse en diferentes contextos, o que no se especifica el contexto en el que tienen lugar, y que vienen definidas por las actividades o ciertas características de las actividades que se realizan. Estas ESAs de contexto indeterminado pueden referir a situaciones a las que han vivido en el pasado o a las que se enfrentan habitualmente, pero también a situaciones hipotéticas e imaginadas de futuro más o menos lejano (por ejemplo, cuando tienen que tomar decisiones, ya sean académicas o en su vida personal), por lo que se utilizan tiempos verbales futuros o condicionales. También se identifican ESAs vinculadas al contexto de educación no formal (una ESA de Laura, dos de Joana y de Guillem) y en concreto a actividades extraescolares de teatro en las que han participado en el pasado y, en menor medida, al contexto familiar (dos ESAs re-coconstruidas por Laura y Joana). Llama la atención que en algunos casos se identifique el teatro como único contexto al que vinculan una ESA, como es el caso de Laura o Joana, ya que pone énfasis en que estas

experiencias han tenido lugar en este contexto cultural y no lo asocian a ningún otro contexto socio-institucional como puede ser el instituto o la familia, como en otras ESAs.

Todas las ESAs fuera de la práctica son transituacionales. En algunas ocasiones hacen referencia a situaciones genéricas a las que han tenido que enfrentarse reiteradamente o es posible que se enfrenten en algún momento, sin detallar cuando ni cómo han sido. En otros casos, el referente son prácticas educativas que se componen de diferentes actividades y situaciones de aprendizaje. En la mayoría de ESAs los participantes remiten al conjunto de referentes sin entrar al detalle de ninguno de ellos, y solo en dos ESAs (una de Joana y otra de Adrián) se puede identificar alguno de los referentes situacionales específicos que los componen.

Tabla 5.12

Caracterización general de las ESAs identificadas en las entrevistas al alumnado de la secuencia didáctica 1 (caso 1)

		Contexto	Tiempo	Amplitud
Adrián	ESA 1*	Instituto	Presente	Transituacional
	ESA 2	Indeterminado	Futuro	Transituacional
	ESA 3	Instituto/teatro	Pasado	Transituacional
	ESA 4	Indeterminado	Futuro	Transituacional
	ESA 5*	Instituto	Presente	Transituacional
	ESA 6	Indeterminado	Pasado	Transituacional
Laura	ESA 1*	Instituto	Presente	Transituacional
	ESA 2	Instituto	Pasado	Transituacional
	ESA 3	Escuela/instituto	Pasado	Transituacional
	ESA 4	Escuela/educación no formal	Pasado	Transituacional
	ESA 5*	Instituto	Presente	Transituacional
	ESA 6	Teatro	Presente	Transituacional
	ESA 7	Familiar/amistad	Presente	Transituacional
	ESA 8	Familiar	Pasado	Transituacional
	ESA 9	Instituto	Pasado	Transituacional
Joana	ESA 1*	Instituto	Presente	Transituacional
	ESA 2	Educación no formal	Pasado	Transituacional
	ESA 3	Instituto/familia /teatro	Pasado	Transituacional
	ESA 4*	Instituto	Presente	Transituacional
	ESA 5	Teatro	Futuro	Transituacional
	ESA 6	Educación no formal	Pasado	Transituacional
Guille	ESA 1*	Instituto	Presente	Transituacional
	ESA 2	Indeterminado	Presente	Transituacional
	ESA 3	Indeterminado	Presente	Transituacional

ESA 4	Educación no formal	Pasado	Transituacional
ESA 5	Educación no formal	Pasado	Transituacional
ESA 6*	Instituto	Presente	Transituacional
ESA 7	Indeterminado	Presente	Transituacional
ESA 8	Escuela	Pasado	Transituacional
ESA 9	Instituto	Pasado	Transituacional

*ESAs que tienen como referente situacional la práctica educativa objeto de análisis

La re-coconstrucción de las ESAs vinculadas a la práctica educativa se hacen utilizando la mayor parte de las dimensiones o componentes de las ESA. En contraposición, en las ESAs vinculadas a otros contextos únicamente se utilizan algunas dimensiones, que mayoritariamente son las actividades, los significados construidos o los intereses personales. Solo en ocasiones muy puntuales se utilizan otras dimensiones, como por ejemplo los agentes educativos, las emociones vinculadas a las situaciones o los propósitos.

A continuación, presentaremos con detalle los significados re-coconstruidos en las entrevistas sobre los componentes de las ESAs anteriores, lo que corresponde al nivel 2 de análisis de las ESA. Del conjunto de experiencias subjetivas de aprendizaje reconstruidas por los participantes en los contextos de la entrevista, en un primer momento ponemos nuestra atención en aquellas que tienen como referente situacional la práctica educativa que ha sido objeto de análisis. Posteriormente, nos centramos en las otras ESAs que se han re-coconstruido y en las conexiones que se han establecido entre unas y otras, lo que corresponde al nivel 3 de análisis de las ESA. Por último, señalamos algunos aspectos sobre el sentido y el valor personal de los aprendizajes realizados por las tres participantes.

5.2.1.1. Experiencias subjetivas de aprendizaje vinculadas a la práctica educativa

Como decíamos, las ESAs vinculadas a la práctica son transituacionales en tanto que el referente situacional se desarrolla en un conjunto de situaciones y actividades que tienen lugar en diferentes momentos y espacios. Por ello, en la reconstrucción de significados sobre los diferentes componentes de las ESAs vinculadas a la práctica educativa, los sujetos hacen mención a la globalidad de la misma, entendiéndola como un todo, pero

también a diferentes actividades de enseñanza y aprendizaje en las que se concreta. En otras palabras, las participantes van de lo general a lo específico en las re-construcciones de las ESA, y a la inversa, por lo que ambos niveles de concreción se retroalimentan.

Al re-coonstruir sus ESAs, los participantes no utilizan todos los componentes que las definen. Para cada componente, además de la descripción pertinente, se presenta una tabla con citas representativas de las entrevistas que dan cuenta de como se concretan los significados re-coonstruidos de cada componente.

Actividades

Las **actividades o acciones específicas** a las que refieren en la re-coonstrucción de la ESA de la práctica educativa son básicamente de cinco tipologías diferentes: producción literaria escrita, discusión, salidas, exponer y, en menor medida, reflexión. En primer lugar, la actividad que más mencionan y destacan es la salida que hicieron a la Sala Becket, donde el profesional implicado en el proyecto les hizo una visita guiada en la cual les explicó el funcionamiento de la entidad y el proceso de elaboración y producción de una obra de teatro. Además de la importancia de conocer el espacio, en la mayoría de casos lo destacan por ser una actividad diferente a las que están acostumbrados y tener la oportunidad de salir del instituto. En segundo lugar, vinculan el proceso de escritura o producción literaria con la discusión, dado que describen momentos en los que se centran en escribir el guion de las escenas y momentos en los que ponen en común esas propuestas y las critican conjuntamente. De ahí que puedan ir valorando cómo va quedando el producto y garantizar una coherencia en todo el guion. Para cerrar el proyecto, exponen el producto elaborado haciendo la representación de algunas de las escenas que han escrito. Esta actividad es valorada tanto positiva como negativamente. Aunque la mayoría coincide en señalar que poder ver el resultado de su trabajo genera satisfacción y además se han divertido haciéndolo, Guillem muestra decepción por el hecho de hacer una representación sin calidad. Por último, mencionan de manera muy puntual y sin darle demasiada importancia, las tareas de reflexión que deben hacer para su dossier de aprendizaje, gracias a las cuales reconocen que toman consciencia de lo que han aprendido en el proyecto.

A excepción de estas últimas actividades de reflexión, un aspecto a destacar es la interrelación e interdependencia de todos los tipos de acciones o actividades que el alumnado realiza en el marco del proyecto y que se puede reflejar en las citas representativas de la tabla 5.13, en las que se vinculan habitualmente unas con otras. Así, por ejemplo, la visita a la sala Becket les es de utilidad para la escritura del guion o este proceso de escritura va acompañado de la valoración y discusión de los productos parciales. También queremos mencionar que en la mayoría de ESAs las construcciones discursivas sobre las actividades se relacionan con otros componentes de las experiencias y en especial con los significados aprendidos y con las emociones, ya que resaltan o describen con mayor detalle aquellas actividades en las que se han sentido a gusto o satisfechos o se han divertido, como es la visita a la sala Becket.

Tabla 5.13

Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre actividades en las ESAs de la secuencia didáctica 1 (caso 1)

Escribir

“De momento me ha gustado, bueno, **escribir las escenas y poner en común las ideas**. O sea crear los personajes, la historia, las escenas, qué es lo que pasará, como son los personajes, como tienen que hablar. No sé, eso me ha gustado bastante.” (Laura, ESA 1)

“Cada grupo de dos personas **había hecho su parte de la obra** y, en este tiempo, lo que hemos hecho es, claro había pequeños detalles que no cuadraban con una escena y con otra, tampoco nos habíamos comunicado mucho a la hora de trabajar, pero bueno, ya contábamos con este tiempo para hacer la obra.” (Adrián, ESA 5)

Salida

“A: Por decir la **excursión a la Sala Becket** yo creo que estuvo muy bien, así salir un poco de la monotonía y yo creo que estuvo muy bien, nunca había visto un teatro por dentro y todo eso, y estuvo, por lo general, muy chulo.

E: Te gustó el hecho de ir viendo cada una de las salas, de las partes...

A: Sí, que te fuera explicando Víctor para qué servía cada cosa, estaba muy bien.

E: Entonces la destacarías porqué es diferente o...

A: Sí, porqué te hace salir un poco de la monotonía de la clase.” (Adrián, ESA 1)

“Creo que más que nada, el otro día cuando fuimos, **nos explicaron como funciona un teatro**, que también es parte de ver todo lo que hay detrás de una obra sola. Cómo cuida los espacios para que todo esté bien, como ensayan, o sea el proceso, básicamente. Y me parece que está muy bien que nos enseñen esas cosas. (...) Porque claro, también acabas pensando, esto para ponerlo en la obra de

teatro, esto para meterlo en la escena hay que hacer tal cosa por los focos, por... que claro, aunque no lo piensas así porque aun estamos escribiendo el boceto, creo que me parece muy interesante que tengamos en cuenta eso luego. Porque al fin y al cabo no es solo un texto, o una novela, es una obra de teatro. (...) Es mucho más realista, más fácil de verlo.” (Laura, ESA1)

Discutir

“Llavors després **ho vem posar en comú**, vem llegir quatre així descripcions, i de cada descripció vem dir lo que ens descava més i lo que creiem que encaixava més amb el personatge, i ens ho vem escriure a la pissarra i ja ho tenim apuntat per quan escrivim cada escena. Clar, ens hem de fixar en la manera en la que parlen. No poden ser molt directes i són tímids.” (Joana, ESA1)

Exponer

“La representació del guió final perquè ara ens hem dividit entre grups i **estem representant tres escenes** per persona, o sigui per grup. Les que siguin. Però vam mirar i vam representar d’una manera, així com només parlant. El guió ja finalitzat, totes les escenes, les nou, em... així tots junts i a mi em a agradar molt perquè no ens ho preniem del tot en serio perquè o sigui, o sigui... és, és teatre només volíem veure com sonava i tot això i jo crec que va ser bastant divertit perquè vam poder veure tota la obra així junta encara que no tenim títol, però...” (Joana, ESA4)

Reflexionar

“(el dossier) crec que una part és **reflexionar sobre lo que has après** i tot això, com aquesta entrevista, sino no m’hauria fixa’t tant en el que he après, en el que he fet i tot això” (Joana, ESA 4)

En las entrevistas también se encuentran algunas construcciones discursivas sobre las características de las actividades que se pueden ver reflejadas en algunos de los fragmentos anteriores. Joana pone el acento en la autenticidad que adquiere el proceso realizado y el producto que consiguen, mostrándose sorprendida con la calidad de la obra final al verla representada:

“Quan representes una escena és com que... té vida, ja no es com lo que tu has escrit si no que sembla con una obra de teatre de veritat.” (Joana, ESA 4)

La complejidad es también una característica mencionada, que se vincula a la dificultad que supone tomar decisiones conjuntas, lo que implica que un grupo tan grande de alumnado, cada uno con sus propias ideas e intereses, se deban poner de acuerdo para elaborar una única obra de teatro que les represente a todos. De ahí que Laura se muestre preocupada por la imposibilidad de que su voz sea escuchada, al igual que la de algunas de sus compañeras. Guillem, por su parte, destaca la relevancia social de los

temas tratados y en torno los cuales giran las tramas de su historia, como se puede ver en la siguiente cita:

“Cogimos los temas más comunes que hoy en día se hablan: machismo, homofobia, racismo y todas estas cosas. Y nada dijimos, estos apartados podrían servir para que salgan en nuestra obra. (...) Me ha gustado mucho porque la verdad también es un tema que a nosotros nos interesa como adolescentes. Y, no sé, me ha parecido interesante también el tema.” (Guillem, ESA 1).

Según este mismo alumno, ya no solo se tratan temas socialmente relevantes, sino que la manera como se configuran las actividades, lo que está permitido y lo que no, se crea un espacio en el que los jóvenes que participan se sienten a gusto y representados, que no suele ser habitual en el contexto escolar.

“Es como que la profe es joven, el ambiente, el hecho de hacer una obra de teatro de jóvenes donde pudieran salir todo tipo de palabras, el humor de las cosas es como un niño joven. No es lo mismo un adulto que dice joder, que un niño que diga joder, por así decirlo. Me gusta ese tipo de palabras en el vocabulario ya que en un colegio te dicen: esas palabras no se dicen. En cambio aquí, por lo que veo que los proyectos de esta profesora son como muy para adolescentes, para los jóvenes, porqué también hizo un proyecto que teníamos que hablar sobre unas cosas y la verdad es que salían palabras como estaban hablando aquí: zorra, ostia puta, cosas así que en otras clases te diría otro profe: esto no se dice, sal fuera, (...) Es como entrar en el proyecto y estar en un ambiente como si estuvieras en la calle” (Guillem, ESA 6).

Significados construidos en la ESA

Uno de los componentes más relevantes y, de hecho, imprescindible para considerarse ESA tiene que ver con el reconocimiento del aprendizaje que los sujetos llevan a cabo en las vivencias. El carácter práctico que tiene el proyecto para los cuatro participantes del estudio hace que reconozcan aprendizajes de tipo procedimental y actitudinal, como se puede ver en la tabla 5.14, y solo de manera puntual aprendizajes conceptuales, como puede ser repasar algunas normas ortográficas. De esta forma, los cuatro participantes reconocen que han aprendido el proceso de escritura de una obra de teatro, aunque cada

uno pone el acento en diferentes aspectos: la definición de los personajes y las tramas, los diferentes pasos de la creación de un guion teatral, la recreación de diálogos, o el uso de ciertos recursos literarios como las acotaciones. En cuanto a los aprendizajes actitudinales, destaca la puesta en valor de todo el trabajo que hay detrás de una obra de teatro y todos los profesionales implicados, así como a escuchar y considerar el punto de vista de los compañeros en el trabajo en grupo, especialmente cuando se deben tomar decisiones en un grupo tan numeroso. Asimismo, la posibilidad de participar en este proyecto también ha permitido al alumnado aprender significados sobre sí mismos aplicados al ámbito de la escritura, de manera que, por ejemplo, Guillem ha confirmado que tiene facilidad para escribir y Joana, todo lo contrario.

Tabla 5.14

Citas representativas de los significados re-coonstruidos sobre los significados aprendidos en las ESAs de la secuencia didáctica 1 (caso 1)

Aprendizajes procedimentales

E: I què es que podries dir que estàs aprenent en aquest projecte en general?

A: A veure, bueno, sí que estic aprenent les **diferents parts de la creació d'un guió** i més o menys com es fa la creació perquè clar, nosaltres a vegades anem a veure vuit teatres, obres de teatre, coses així..., però mai sabem què hi ha darrere, com es fa, quins són els passos... I llavors bueno, doncs he après una mica la creació dels personatges, com posar les idees i tot això. Jo crec que estic aprenent una mica la creació del teatre." (Laura, ESA1)

"Pues en este proyecto estoy aprendiendo más que nada a **escribir, a redactar**. Yo no, tampoco es que me cueste mucho redactar, no tengo muchas dificultades, pero el **diálogo** tampoco es un mundo en el que me haya metido mucho y si, está bien saber cuando..." (Adrián, ESA1)

Aprendizajes actitudinales

E: ¿Y has aprendido algo haciendo esto?

A: Sí, a parte de lo difícil que es estar de acuerdo, también a tener que **aceptar como otros puntos de vista** porque mi punto de vista es, como muy personal y cada uno tiene uno muy distinto entonces verlo desde otro punto de vista, hay a veces que estás cerrado pero luego cuando lo haces puede que digas: pues esto es interesante, no?, otra manera de verlo. Entonces creo que está muy bien.

E: Pero esto te refieres a los personajes...

A: Sí, y en general al punto de vista también de otras personas, como era individual pero luego lo hemos puesto todos en común y al leer otras cosas dices: pues esto me parece bien, entonces como que descubres nuevas formas de poder integrarlas para tu..., a la hora de escribir." (Laura, ESA1)

"Aprens pues el respecte cap als actors i els directors i **tota la feina que hi ha darrera d'una sola obra** perquè s'escriu amb molt poc temps, i... si o sigui aprens més de... valors." (Joana, ESA4)

“Un poco así la función de cada persona dentro de un teatro, ¿sabes?, claro tu cuando vas a ver un teatro te fijas en el actor y ya está, todo el trabajo... Nos explicó **todo el trabajo que hay detrás**, la importancia del sonido, cualquier material que haya en la sala para cualquier función en concreto, las personas que se encargan de las luces de todo esto, tiene mucha importancia y quizás no le damos el valor a veces que tienen.” (Adrián, ESA 1)

Significados aprendidos sobre uno mismo

“E: O sea a nivel de la manera en cómo aprenden los demás o cómo aprendes tu, porque cada uno aprende un poco diferente, ¿no?”

E: Si, yo la verdad es que a la hora de escribir si. Porque yo siempre que escribo, o sea, la gente me dice que escribo bien, porqué yo hacia a mi no me lo veo, pero no se cada vez que voy escribiendo más a la gente le va gustando y yo me digo hacia mi mismo, ostia pues a lo mejor si que escribo bien y pos cada vez pues voy viendo que si que escribo bien pero aun así no me entra en la cabeza que escribo bien.” (Guillem, ESA6)

Por otro lado, en las entrevistas también se identifican construcciones discursivas sobre la valoración de los aprendizajes realizados. En algunas de ellas se reflejan que el carácter práctico de las actividades hace que el alumnado ponga en duda, en un primer momento, la cantidad de aprendizajes que ha realizado y su relevancia, especialmente al comparar este proyecto con otros proyectos o actividades escolares en las que se aprenden contenidos conceptuales, como le pasa a Joana. Ello refleja la dificultad que muestra para tomar consciencia de lo que aprenden en la práctica. Tanto Laura como Guillem remarcan que los temas escogidos para reflejar en las diferentes tramas, sobre los cuales han llevado a cabo una exploración previa, son temas cotidianos y relevantes para los adolescentes y los jóvenes.

Tabla 5.15.

Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre la valoración de los significados aprendidos en las ESAs de la secuencia didáctica 1 (caso 1)

Valoración de los significados aprendidos

“E: ¿Que en general no pasa, te refieres?”

A: Más que en general no pasa, hemos buscado al revés, temas que pasen en el día a día o que puedan llegar a pasar en una situación como en la de la obra.” (Laura, ESA5)

“A: Aprendre, aprendre... No he après tant com ho faria en un altre... Però... a mi m’ha agradat més de lo que em pensava perquè no... no sóc de lletres. Així que, està bé.

E: Perquè... Clar, quan dius aprendre, o sigui el... entenc que pensis que no aprends però d’alguna manera t’has representat l’aprenentatge d’una manera diferent en aquest projecte?

A: Hm... [amb dubte]

E: O no, t’han confirmat que això, que no s’aprèn en aquests projecte?

A: Bueno... és que clar, jo quan dic aprendre em refereixo més a la manera de continguts. Si que bueno doncs he après més pues... no se, com escriure un guió. No són coses que t’ajudin tant com a la vida

quotidiana de quina és el setè l'element de la taula periòdica, però si que aprens altres coses, (...) aprens més de valors, d'una manera que això és lo que fan molts projectes, que... coses així pues teoria i tot això." (Joana, ESA4)

Agentes educativos

En las ESAs analizadas las participantes re-costruyen significados sobre el papel que tienen en su proceso de aprendizaje las personas que participan en la actividad, que en este caso son la profesora responsable, el alumnado y el profesional de la sala Becket (tabla 5.16). Por un lado, no es muy habitual en las entrevistas que los cuatro participantes nombren a la profesora cuando narran la ESA de la práctica ya que siempre ponen el acento en que son ellos los que llevan a cabo la obra de teatro y todas las tareas asociadas. Sin embargo, cuando hacen referencia a ella remarcan todas las ayudas que les ha ofrecido siempre que lo han necesitado, independientemente de que se las hayan solicitado o no. En otras palabras, la profesora les ha dado su espacio para que pudieran crear una obra que realmente respondiera a sus intereses, pero a la vez les ha provisto de las estrategias y recursos necesarios para ello. En esta línea, al tomar ellos la responsabilidad de la creación de la obra de teatro, el trabajo colaborativo ha sido esencial. Como decíamos anteriormente, los cuatro participantes coinciden en haber vivido el proceso de toma de decisiones conjunta como una tarea difícil debido a la diversidad de ideas e intereses, tanto por el debate generado como por lo complejo que es escuchar y tener en cuenta todas las voces. Aun así, estas dificultades se han relativizado en la segunda entrevista, en la que Guillem, Joana y Laura han mostrado satisfacción con el producto y con la implicación de todos sus compañeros.

Por lo que respecta al profesional de la Sala Becket que participa en el proyecto, los cuatro alumnos/as señalan que su participación ha sido limitada. Aun así, reconocen la ayuda que les brinda en las sesiones del proyecto a las que asiste revisando el trabajo que han hecho y señalando los puntos fuertes y débiles, aunque nunca diciéndoles lo que deben hacer, ya que son ellos los responsables. De ahí que para el alumnado constituya una autoridad, por su formación y experiencia en el ámbito del teatro, y ejerza en cierta manera de asesor en el proceso de creación, además de mostrarles el funcionamiento del teatro. Esta valoración de la participación de esta entidad es, en parte, fruto de experiencias previas de proyectos. Como veremos más en detalle en el apartado de

análisis de las conexiones, para Guillem es más relevante que la entidad colaboradora sea la que les haga la demanda, de manera que ellos puedan contribuir con algún producto o acción, como en anteriores ocasiones. De forma similar, Joana señala que en otros proyectos han contado con el profesional de la entidad a lo largo de todo el proceso, y no únicamente en sesiones puntuales como en este caso.

Tabla 5.16

Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre el papel de la profesora, el alumnado y el profesional de la Sala Becket en las ESAs de la secuencia didáctica 1 (caso 1)

Profesora
<p>“Ens ha ajudat molt (la professora). Ens ha dit: bueno mira, com que, per exemple, el noi pos segresta la noia i la tracta com si fos un tresor o una princesa i llavors vam dir vale doncs, el noi ha de ser..., psicòpata, també pues ara té com una admiració però no és física llavors, a partir d’això ja ens va ajudar a decidir com eren els personatges, sempre ens ajuda molt. I també els espais i tot això.” (Joana, ESA1)</p>
<p>“La profesora nos ha ayudado mucho en los debates, y también a la hora de escribir, nos lo corregía. Muchas veces, sí que es verdad, que nos ha dicho, pues esta historia la podéis empezar así, porque muchos, claro al principio, te quedas tu en blanco, hasta que no te den como un pequeño inicio, claro. Yo, por ejemplo, de escribir mis cosas, claro yo me doy mi inicio. Pero al tener que escribir otra historia, y en una escena que pasa en la mitad, pues entonces digo yo, como yo podría empezar esto. Y a lo mejor me quedo en blanco, mi pareja también y la profesora, pues mira, nos ayudaba a decir, mira al principio podríais empezar por tal. Y nosotros decíamos, vale. Y ya pues nos iba desarrollando todo.” (Guillem, ESA1)</p>
Alumnado
<p>“A: Además también yo creo que importa el... como la mente de la clase y al principio era un poco más disperso por decirlo de alguna manera, pero ahora está mucho mejor, ¿sabes? Ahora cada uno tiene su tarea, estamos más centrados y eso también importa mucho, ¿sabes?, E: Claro, o sea y a ti te va bien estar concentrado en la tarea y eso de que se empieza a hablar de cosas diferentes y así... A: No, no me gusta mucho, la verdad. “(Adrián, ESA 1)</p>
<p>“La forma en la que hemos trabajado. Mira que en este instituto todo va por proyectos. Y en trabajo en grupo. Pero yo creo que este proyecto... Hemos trabajado ¡todos! Aunque algunos no hayan aportado nada, bueno, aunque ellos se crean que no han aportado nada, todos hemos aportado algo para que esto quede así” (Guillem, ESA 6)</p>
Profesional de la sala Becket
<p>“A: Claro. Nos lo tuvo que corregir Víctor en ese aspecto. Bueno, había algunos que no estábamos muy de acuerdo tampoco con ese final. Nos parecía muy... demasiado de acción. Pero confiamos más en la palabra de Víctor, que es alguien que se dedica a esto y sus consejos tienen quizás más peso que los de... entre nosotros mismos. (...) Yo creo que es importante que haya venido. A parte de la profesora</p>

que también nos ha enseñado mucho, **tener a alguien que venga de fuera que se especialice únicamente en el ámbito** que tu estás trabajando pues yo creo que es importante que alguien que sepa con seguridad, que no sean solo especulaciones sino que te diga con firmeza esto está bien, esto está mal, esto se puede mejorar de tal manera pues yo creo que es importante y ha servido bastante.

E: Porque él os ayudaba en la revisión ¿no?

A: Si, él vino creo un par de veces. Hacíamos el trabajo, también corregíamos entre nosotros algunos detalles que veíamos que no cuadrábamos pero si, **él se encargaba de hacer la revisión al final** de que... Bueno, él no nos decía que cambiáramos nada pero él nos daba su opinión sobre cómo estaba quedando, nosotros ya podíamos opinar y pensar si era correcto lo que nos había dicho él o no para nuestro guion final pero si, él venía, lo revisaba, una escena uno por uno y nos decía al final lo que él pensaba, lo que él opinaba de la obra.” (Adrián, ESA 5)

“E: Vale y el hecho de que viniese Víctor, ¿te ha ayudado en algún aspecto, o no?

A: Creo que **no ha sido muy importante**, ¿no?, la asociación externa o sea, fuimos a ver el teatro, la Sala Becket y todo eso, pero como tampoco ha estado mucho, no creo que... bueno, nos dio algunos... nos ayudó a cambiar cosas.

E: En la revisión...

A: Si, nos ayudó y entonces pues en eso puede, pero creo que **en el proceso general no ha estado ahí**. Ha sido como más, hemos ido a ver... fuimos a ver eso, nos explicó algunas cosas, le hicimos preguntas sobre el lugar y sobre cómo trabajan.

E: Del teatro...

A: Claro, era mucho más el teatro en sí que la creación de la obra de teatro.” (Laura, ESA5)

Propósitos, emociones e intereses

Los propósitos personales se ponen de relieve en el momento que los participantes explican qué los ha llevado a escoger participar en el proyecto “Haciendo teatro”. Cabe destacar que, a pesar de que no en todos los casos lo escogieron como primera opción, en todos los casos se muestran satisfechos y acaban vinculando su participación a algún propósito o interés personal. Básicamente se pueden identificar dos tipos de propósitos: el interés por la escritura y por el teatro y la exploración de nuevos ámbitos o actividades (ver tabla 5.17). Tanto Guillem como Laura muestran interés por el género teatral, en específico por la interpretación, y también por la escritura en general, tarea que en el caso de Guillem lleva a cabo en su día a día. En ambos casos, como veremos más adelante, estos propósitos e intereses son generadores de conexiones con otras ESAs. En contraste, Joana reconoce que este proyecto es diferente a lo que ella está acostumbrada a escoger y que le sirve para explorar nuevos ámbitos. De hecho, ella quiere dedicarse en el futuro al ámbito artístico, en concreto a la pintura, y eso le lleva a centrarse en este momento en trabajar otros ámbitos que dejará de lado más adelante. Por este motivo, participar

en este proyecto de teatro, en el que se pone énfasis en el proceso de creación, para ella contrasta con los proyectos en los que suele participar, que son sobre tecnología, ciencias o historia.

Tabla 5.17

Citas representativas de los significados re-coonstruidos sobre los propósitos en las ESAs de la secuencia didáctica 1 (caso 1)

Intereses

“A: Que es una donación porqué a parte a mi **me gusta mucho escribir en castellano** más que en catalán y aquí hacemos... o sea, se habla mayoritariamente en catalán, así que, que haya este tipo de proyecto, me gusta. A parte que el teatro a mi me da un poco de vergüenza, así que también ayuda.

E: El teatro te refieres al hecho de representar, no?

A: Si

E: Vale, que te da como un poco de...

A: Si entonces si la obra la llegamos a representar pues creo que tmbién ayuda, no? No solo de escribir...” (Laura, ESA1)

“A: Si, lo escogí por eso de los amigos y también porque me gusta esto de saber el proceso que hay detrás de las cosas porqué claro aquí todo era muy fácil y tu te lo lees, lo que sea, pero es que tu no sabes lo difícil que ha sido crear eso, o puede que lo fácil, pero no lo sabes... Entonces **el proceso que hay detrás de las cosas también es muy interesante.**

E: Claro y eso en otros momentos no lo ves.

A: No, no lo ves.” (Laura, ESA1)

Explorar

“Però és possible que aquesta fos primera opció perquè **volia provar alguna cosa així diferent.** (...) Normalment faig coses així de recerca científica o coses així de creació artística, coses... Però no m’agrada molt la literatura i doncs volia provar-ho per veure si m’interessava i per això he fet aquest.” (Joana, ESA1)

En cuanto a las emociones (tabla 5.18), se pueden identificar construcciones discursivas vinculadas a la satisfacción por ver los resultados de su trabajo y en especial el hecho de haber contribuido todos a lograr un producto de mucha calidad, tal y como señalan Guillem o Joana en diversos momentos de las entrevistas. También es común en las ESAs de los cuatro participantes vincular emociones positivas de agrado o diversión a la visita que hicieron a la sala Becket. Por otro lado, encontramos referencias a emociones de carácter más negativo en las entrevistas de Guillem y Laura, asociadas a aspectos o actividades específicas. El primero expresa cierto sentimiento de decepción al ver la manera cómo representan la obra de teatro en las últimas sesiones, ya que considera

que no se lo toman en serio y que no permite valorar realmente el resultado de su trabajo. Laura, por su parte, vive algunas situaciones como aburridas o desagradables, especialmente por la dificultad que mencionábamos anteriormente de que compartir ideas y llegar a acuerdos en un grupo de personas tan grande y la imposibilidad que sentirse escuchada. Esto lo contrasta con sentimientos de agrado por tareas individuales de expresión y escritura, por lo que se constata cómo vincula la organización social de las actividades a la emoción que asocia a éstas.

Tabla 5.18

Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre las emociones en las ESAs de la secuencia didáctica 1 (caso 1)

Emociones positivas

“Si, a mi m’agrada molt. I és molt raro perquè clar hem estat treballant i a vegades dic: buah pos m’agrada molt aquesta escena, i dic mira aquests són els que ho han fet i a vegades dic buah la meva escena sembla una escena de veritat... I... jo crec que és molt interessant perquè, no se, quan representes una escena és com que... té vida, ja no es com lo que tu has escrit si no que **sembla con una obra de teatre de veritat**. I ho trobo molt interessant.(...) És molt raro a veure que ha costat molt però no sembla... en fi... tants... saps? Si, ha sigut molt xulo” (Joana, ESA4)

E: ¿Y qué es lo que aprendiste haciendo esa actividad?

A: ¿Qué aprendí? Hombre pues... Lo que aprendí bastante es que, **no sabía que de nosotros podría salir algo tan guay**, o sea, porqué nosotros en este instituto siempre trabajamos, pero como a lo tonto ¿no? Entonces al hacer esta obra pues yo, mi..., nuestro plan de todos sea como bueno, pues hacemos algo y ale, adéu, a probar y adéu. Pero en verdad poniendo algo de cada uno, o sea aportando algo de cada uno salió una idea y una obra de teatro muy... muy bonito. Me encantó.

E: ¿Te refieres más como al nivel de trabajo en grupo?

A: Si, que aportando algo cada uno que puede salir una cosa muy guay.

E: Vale y eso lo pensaste en el momento que ibas...

A: No, la verdad en el momento que yo estaba haciendo... Hasta el resultado final no... yo no me di cuenta.” (Guillem, ESA 6)

Emociones negativas

“Creo que si... pero también hay clases en las que se me ha hecho **muy aburrido**... Era muy pesado porqué yo sentía que **no podía dar mi opinión** de nada porque siempre había alguien que me iba a explotar que me iba a decir: ¿pero qué dices? Entonces creo que en ese punto habría que... también, no se, que yo no he tenido porqué sentirme así, supongo..., que creo que todos estamos bien si nos sentimos cómodos y la mayor parte me he sentido cómoda pero hay veces que me he sentido incómoda.” (Laura, ESA5)

Vinculado también a emociones positivas, podemos ver algunos fragmentos (tabla 5.19) de entrevistas en los que se evidencian intereses personales de los participantes y que

ven relacionados con las actividades del proyecto. Tanto Guillem como Laura remarcan su interés por la escritura y cómo han podido satisfacerlo en este proyecto, como decíamos unos párrafos más arriba al referirnos a los propósitos. Asimismo, estos fragmentos también reflejan como ciertas actividades han despertado el interés del alumnado por algún aspecto específico, como puede ser la posibilidad de conocer el funcionamiento de un teatro, la creación de personajes y cómo reflejar su personalidad en su comportamiento a lo largo de las escenas, o bien ciertas obras de teatro dedicadas a un público juvenil.

Tabla 5.19

Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre los intereses en las ESAs de la secuencia didáctica 1 (caso 1)

Intereses
<p>“Em va agradar perquè és molt interessant perquè no pots fer un personatge pla. Ha de tenir així com una historia, o ha de tenir com una raó per cada cosa que diu o que fa. Llavors si tu dius que és tímid per aquesta raó, llavors es pot veure en diferents aspectes de com es comporta i tot això. Jo crec que és més interessant, i fer la historia i tot això no tant”. (Joana, ESA 1)</p>
<p>“A parte de en sí lo que era el teatro, la historia nueva, lo viejo, la relación de cada cosa, lo que era antes, lo que es ahora... Son cosas interesantes que bueno no siempre lo puedes hacer y..., te lo pasas bien, disfrutas, pasas un buen rato.” (Adrián, ESA 1)</p>
<p>“Jo crec que m’interessaria... perquè em va agradar molt la obra que vam llegir, la de Plastilina, em va agradar molt la idea. Perquè clar, es lo que havia dit abans,estic acostumada a veure Maremar o Scaramouch. Son obres per grans, o musicals. Els musicals... bueno, no m’agraden tant. Però vem llegir la historia i em va encantar. Era com interessant. Es una cosa que veuria en una pel·lícula, en una serie.” (Joana, ESA 4)</p>

5.2.1.2. Conexiones entre experiencias subjetivas de aprendizaje

En la re-coconstrucción de las ESAs que tienen como referente situacional la práctica educativa y que acabamos de caracterizar y describir en el apartado anterior, se han llevado a cabo conexiones con otras ESAs que tienen lugar en diferentes contextos, tanto escolares como fuera del contexto escolar. Algunas de las ESAs con las que se han establecido conexiones remiten a un contexto inespecífico, en tanto que tiene como referente tipos de actividades o situaciones que se dan en diferentes contextos, e incluso dentro de la escuela. La tabla 5.20 muestra la relación de Conexiones entre Experiencias

Subjetivas de aprendizaje (CESA) identificadas en re-coconstrucción de las ESAs llevadas a cabo en las entrevistas con los cuatro participantes, señalando los contextos con los que se conecta la escuela, el tipo de relación establecida y el elemento de las ESAs a través del que se ha conectado.

Tabla 5.20

Caracterización general de las CESAs identificadas en las entrevistas al alumnado de la secuencia didáctica 1 (caso 1)

	Conexión	ESAs conectadas		Contextos	Tipo de relación	Elemento de conexión	
Adrián	CESA 1	ESA 1	ESA 2	Instituto-indeterminado	Identificación Aplicación dentro-fuera	Actividad Significados aprendidos Valoración de los significados	
	CESA 2	ESA 1	ESA 3	Instituto-teatro	Identificación	Actividad	
	CESA 3	ESA 1	ESA 4	Instituto-indeterminado	Aplicación dentro-fuera	Actividad Interés	
	CESA 4	ESA 5	ESA 6	Instituto-indeterminado	Aplicación fuera-dentro	Significados aprendidos	
Laura	CESA 1	ESA 1	ESA 2	Instituto	Identificación Oposición	Características de la actividad	
	CESA 2	ESA 1	ESA 3	Instituto-escuela	Identificación Oposición	Actividad Organización social	
	CESA 3	ESA 1	ESA 3	ESA 4	Instituto-escuela-educación no formal	Identificación Oposición Aplicación fuera dentro	Actividad Significados aprendidos
	CESA 4	ESA 5	ESA 6	ESA 7	Instituto-teatro-familia	Identificación Oposición	Actividad Comparación
	CESA 5	ESA 5	ESA 8	Instituto-familia	Aplicación fuera dentro y dentro fuera	Significados aprendidos	
	CESA 6	ESA 5	ESA 9	Instituto	Aplicación fuera dentro	Significados aprendidos	
Joana	CESA 1	ESA 1	ESA 2	Instituto-educación no formal	Identificación Oposición	Actividad	
	CESA 2	ESA 1	ESA 3	Instituto-teatro	Identificación Aplicación fuera dentro	Actividad Interés Significados aprendidos	
	CESA 3	ESA 4	ESA 5	Instituto-teatro	Aplicación dentro fuera	Actividad Interés	
	CESA 4	ESA 4	ESA 6	Instituto-Educación no formal	Semejanza Oposición	Actividad Emoción	
Guillem	CESA 1	ESA 1	ESA 2	Instituto-indeterminado	Identificación Oposición	Actividad Intereses	
	CESA 2	ESA 1	ESA 3	Instituto-indeterminado	Identificación Oposición	Actividad Características de la actividad Significados aprendidos	

CESA 3	ESA 1	ESA 4	Instituto-educación no formal	Identificación Oposición	Emoción Agentes educativos Características de la actividad
CESA 4	ESA 1	ESA 5	Instituto-educación no formal	Identificación Oposición Aplicación fuera dentro	Actividades Propósitos Significados aprendidos
CESA 5	ESA 6	ESA 7	ESA 8	Instituto-indeterminado-educación no formal	Aplicación fuera dentro Significados aprendidos
CESA 6	ESA 6	ESA 9	Instituto	Semejanza	Características de la actividad Significados aprendidos

Primeramente, es necesario destacar que, a pesar de que en la mayoría de CESAs están implicadas dos ESAs, en tres de ellas se ven implicadas tres experiencias: la CESA 3 y la CESA 4 de Laura y la CESA 5 de Guillem. En todos los casos, las tres experiencias tienen lugar en contextos diferentes y en un caso se ubican en momentos temporales diferentes (una ESA en el pasado y dos en el presente) o iguales (las tres en el presente).

Como vemos en la tabla anterior, en las CESAs se vinculan diferentes contextos en tanto que las ESAs relacionadas tienen lugar tanto en el contexto escolar como en otros contextos de aprendizaje. En las entrevistas con los cuatro participantes de la SD1 del caso 1 se han identificado cuatro tipos de conexiones teniendo en cuenta el contexto en el que tienen lugar las ESAs de fuera de la práctica, es decir, en función de los contextos que se ponen en relación: las CESAs en las que se relacionan ESAs escolares, las CESAs en las que se relacionan el contexto escolar y el familiar, las CESAs en las que se relaciona el contexto escolar con el contexto educativo no formal, y las CESAs en las que la ESA de fuera de la práctica no se ubica un contexto específico. A continuación, hacemos una descripción de los cuatro tipos de CESAs, ilustrándolas con citas representativas de las entrevistas que dan cuenta como se concretan los significados re-coonstruidos en torno a estas conexiones.

Contexto escolar

El primer grupo de CESAs que vamos a presentar son las que se vinculan únicamente al contexto escolar, es decir, las que incluyen dos ESAs que tienen lugar en el propio instituto o en la escuela, identificadas en las entrevistas con Adrián, Laura y Guillem (ver

tabla 5.21). Por un lado, Laura y Guillem re-costruyen ESAs sobre proyectos anteriores en los que trabajan temas socialmente relevantes similares a los del proyecto del teatro, a pesar de que lo hacen de manera diferente, por lo que se establecen relaciones de semejanza y oposición. Guillem también reconoce que utiliza lo que ha aprendido anteriormente en la escuela sobre cómo leer a la lectura dramatizada y puede seguir desarrollando, detallando que él suele ser muy expresivo leyendo cualquier tipo de texto. En esta línea, cabe resaltar que tanto Adrián como Joana mencionan ESAs escolares cuyo referente situacional es ir a ver una obra de teatro y establecen una relación de semejanza y aplicación de los aprendizajes con la ESA de la práctica en tanto que estas experiencias previas les ayudan a representarse como debe ser un diálogo teatral.

Por otro lado, Laura re-costruye ESAs del pasado en las que ha llevado a cabo tareas de escritura en general y escritura de teatro en particular. De esta forma, establece una relación de semejanza y oposición entre diferentes ESAs vinculadas al contexto escolar, tanto a la etapa de educación primaria como secundaria, que comparten la actividad de escritura, pero en cada ESA esta actividad se concreta de maneras diferentes en cuanto a duración de las tareas, interacción con los iguales, dificultad, etc. De hecho, como ella misma indica, esas experiencias previas hacen que se cree unas expectativas del proyecto que no se acaban correspondiendo del todo con lo que después realizan.

Tabla 5.21

Citas representativas de los significados re-costruidos sobre las CESAs con otras ESAs en el contexto escolar. Secuencia didáctica 1 (caso 1)

Relación de identificación

A: Sí, hemos trabajado lo de... lo de la confianza del chaval porque la obra de teatro va de eso, de que la chica es muy confiada y pues mira, se va con cualquiera. Por lo otro... bueno y el padre es machista, homófobo... Lo que se ve hoy en día.

E: Claro, y la anorexia también se ve, o sea sé que habéis trabajado también como temas inicialmente...

A: Sí, pero la anorexia no sale en... (...) pero a nosotros como siempre nos han dado **de todos los proyectos también que elegimos son de bulimia, también hemos hecho, de problemas de cuerpo, de LGTB, de machismo y todas estas cosas**, del feminismo también, han habido proyectos apoyando el feminismo y..., por ejemplo ahora hay un proyecto, bueno, siempre se hace, que se llama Servei a les Persones, no se si lo has oído hablar y en tercero por ejemplo el año pasado trabajamos con una asociación que era Sagi o algo así y la verdad es que me, yo lo hice y me gustó mucho porque... Fuimos a la manifestación del 8 de marzo, del día de la mujer a manifestarnos y estuvimos preparando aquí

protestas, canciones para cantar allí, de todo, pancartas..., y de todo, y fue muy bonito, la verdad, y me lo pasé bien, y ya que vamos con el colegio y tal, me lo pasé muy bien.” (Guillem, CESA 6)

Relación de aplicación

“Obviamente hay cosas que siempre relacionamos porqué, por ejemplo, yo he hecho otros proyectos y entonces por ejemplo alguna cosa que hemos venido que tenga relaciones con las posibles drogas o lo que sea, pues **yo he hecho un proyecto de eso y entonces me acuerdo**. Pero en general los subtemas si que te pueden sonar más pero el tema principal es... Yo lo he tenido muy inexplorado.” (Laura, CESA 6)

Relación de semejanza y oposición

E: Has dicho que otras veces habías escrito teatro.

A: Si.

E: La tarea que era, ¿del instituto?

A: Si, **del instituto y también de la escuela**.

E: ¿Y las otras veces lo habíais enfocado así?

A: Las otras veces **había sido más individual y más corto todo**, ahora está siendo como..., claro, es un proceso más difícil porqué también estamos en cuarto, pero... También me parece bien que nos lo hayan puesto un poco más largo, porqué claro es muy fácil, ¿no? Tu escribes una cosa y la dramatizas y ya está, pero aquí nos plantean también otros problemas no solo por el hecho de quererlo hacer en grupo si no porque así también vemos lo que más adelante si tu quieres hacer esto también tienes que trabajar con otras personas, no solo tu individualmente escribes y ya está... Si no, que hay otras personas que lo critican y dicen, mira, yo esto lo cambiaría, y a veces hay que aceptarlo, no sólo lo que yo quiero.” (Laura, CESA2)

Contexto familiar

Únicamente encontramos una CESA en la que se vincule el instituto con el contexto familiar y se da en las entrevistas con Laura. Ésta estudiante explica que, a raíz de la obra de teatro que están escribiendo, ha mantenido algunas conversaciones con su madre en las que valoran el proceso de creación que están haciendo. La madre de Laura, que adquiere el papel de agente educativo en esta ESA familiar, comparte sus experiencias en torno al teatro con ella y las contrastan. Estas conversaciones y valoraciones le sirven a Laura para poder ser crítica con el producto que han elaborado e identificar los puntos fuertes y débiles. Por todo ello, podemos decir que se da una relación de aplicación entre ambas ESAs en los dos sentidos: por un lado, la vivencia de la práctica es objeto de reconstrucción en el contexto familiar, por lo que se da una situación en la que Laura tiene la oportunidad de resignificar la vivencia a partir de ESAs de la madre; y por otro

lado, los significados aprendidos en la ESA familiar le sirven a Laura para interpretar y abordar situaciones vinculadas a la ESA de la práctica.

Tabla 5.22

Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre las CESAs con otras ESAs en el contexto familiar. Secuencia didáctica 1 (caso 1)

Relación de aplicación

"E: Porque tu esto, claro, ¿lo has relacionado cuando tu ves obras de teatro?"

A: Si (...) **mi madre también hacía teatro entonces también me explicaba cosas** y decía que es mucho más difícil todo, o sea, que lo hemos hecho de una manera muy distinta, que no tiene porqué estar mal, pero que el Víctor también nos lo dijo, que lo hemos hecho de una manera en la que se ve venir, no?, todo lo que pasa, y creo que de esa manera es como que no te engancha tanto, no? Si tu estás viendo una serie y ahora de repente pasa otra cosa pues te engancha aún más pero si tu ya sabes lo que va a venir puede que te enganche pero..., es menos probable.

E: Y eso entonces, te... o sea porqué tu lo has ido hablando con tu madre.

A: Si, alguna vez si.

E: Y ella te explicaba eso, ¿no? Pero claro tu hablas de tu madre, o sea con tu madre del teatro?

A: Si, a veces si, o sea tampoco es un tema que hablemos mucho, pero alguna cosa si me dijo." (Laura, CESAS5)

Contexto de educación no formal

De entre el conjunto de ESAs identificadas en las entrevistas que tienen el referente situacional fuera de la práctica, hay algunas que se ubican en el contexto de educación no formal ya que refieren a actividades extraescolares sobre el teatro. En consonancia con el interés que muestran por la dramatización, Joana, Guillem y Laura explican que en el pasado participaban en este tipo de actividades, a las que asocian emociones positivas, pero en ninguno se refieren a ellas en presente. En el caso de Joana, establece una relación de semejanza y oposición entre la ESA de la práctica y las ESAs vinculadas al extraescolar de teatro, reconociendo los puntos comunes y diferentes entre las actividades de ambos referentes. Aunque en ambas experiencias ha tenido la oportunidad de decidir la historia y dramatizar una obra de teatro, en el caso de la actividad extraescolar no lo escribían, pero tenía la oportunidad de trabajar en un teatro, lo cual considera más realista que trabajar en el espacio del aula. Por su parte, Guillem y Laura, además de llevar a cabo relaciones de semejanza y oposición, señalando de forma

similar que hasta ahora no habían escrito teatro y que para ellos esta tarea es más compleja que la interpretación, también establecen relaciones de aplicación. De esta forma, ambos reconocen que sus experiencias previas en el teatro les han ayudado a abordar el reto de la escritura de las escenas, así como su dramatización posterior. Es decir, su participación en estas actividades extraescolares les ha provisto de ideas, elementos y recursos para abordar la tarea de escritura de un guion (los elementos de una obra de teatro, los recursos expresivos, la dramatización, etc.), además de tener la oportunidad de utilizar algunas de las habilidades que desarrollaron cuando participaban en estas actividades.

Tabla 5.23

Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre las CESAs con otras ESAs en el contexto de educación no formal. Secuencia didáctica 1 (caso 1)

Relación de semejanza y oposición

“si que m’ha..., m’ha recordat una mica del que m’agradava actuar. Perquè **jo abans feia teatre** vaig fer com un parell d’anys i m’agradava molt perquè ho feia a l’Aliança i ho fèiem amb tots els pares... o sigui és un escenari que **és un teatre de veritat**. I pos m’ha recordat molt allò però no, no,... no m’agradaria fer res... així com de lletres o de teatre.” (Joana, CESA4)

Relación de identificación, oposición y aplicación

“Bueno, no se... Si, la verdad es que si cuando he estado escribiendo yo mi obra pues la verdad es que **me he puesto un poco en obras que yo había escrito antes** y he dicho, bueno... Pues no se, voy a... no he cogido ideas porque tampoco vi ideas que coger, pero decir, mira, yo me acuerdo que el narrador aquí hablaba de tal forma pues a lo mejor en esta escena podría poner que el narrador hable así, no? Por ejemplo, en el caso de la profesora ponía: y se ríen y se ríen, que el narrador entre paréntesis ponía: se ríen, que es la acción que hace el personaje o los personajes. Pues no se, lo he cogido también de otras obras que yo hice que me pareció interesante poner entre medio: se ríen o una pequeña pausa, cosas así me parecieron... Vas cogiendo pequeñas ideas pero no coges información, o sea, la idea clave no la coges pero si puedes cogerte como ideas de decir, bueno pues porque no, que hable así mejor como... En otras obras que quedó muy bien. (...) Si, porque te dan un tema y tu, pues claro, tienes que desarrollarlo todo, como... Es más o menos como aquí per aquí lo escribes y se te queda en la mente y en cambio cuando tu estas... **cuando yo hacía teatro**, no me podía apuntar nada, todo en la mente, en la mente... Y claro... **Esa es la idea del teatro, improvisando.**” (Guillem, CESA 4)

“E: Y las otras, o sea ¿te ha servido el hecho de haber escrito otras veces teatro, o no?”

A: Si, pero, bueno también lo hice hace bastante así que no me acuerdo demasiado, pero, si, ya es como que estás como más adaptado y no por haberlo escrito sino porque nos han llevado a ver obras, y también hemos analizado como algunos escritores y... Entonces, claro, no es la primera vez que tocamos el teatro pero si es la primera vez que lo tocamos de esta manera, entonces aunque sea nuevo, nos han ayudado las otras actividades.

E: Si, ponme un ejemplo que digas, pues mira, me acordé de esto...

A: Bueno, esto es hace tiempo, en la escuela que hicimos un pequeño texto de teatro también **yo hago teatro** [como actividad extraescolar] entonces también **nos decían pues ahora podemos inventarnos**

un poco, cambiar un poco esta historia y entonces la llevamos como más a la zona que nos gustaba, así nos parecía más interesante. Entonces claro luego cuando tu la interpretas es como que esto me gusta más que algo que lo he encontrado en internet y luego me pongo a analizarlo.

E: (...) Entonces lo hiciste tuyo y ahora sientes que lo estás haciendo tuyo, ¿no?

A: Si, **ahora es un poco más difícil** porque somos más y antes cuando iba a teatro éramos como diez o menos y ahora somos veinte, bueno menos, diecisiete por ahí, pero también es más complicado porque también como cada uno quiere su opinión, quiere hacer esto y yo lo entiendo porque yo también quiero que pase eso, pero no siempre puede pasar.” (Laura, CESA3)

Contexto indeterminado

En primer lugar, es necesario destacar las ESAs con las que se relacionan las ESAs vinculadas a la práctica que, a pesar de que no se sitúan en un contexto en particular, tienen en común que la actividad que se realiza es ver una obra de teatro. En las entrevistas encontramos este tipo de ESAs que se vinculan al contexto del instituto (ir a ver una obra de teatro con el instituto), pero también a otros contextos (con las amigas) o sin detallar en que contexto se realiza la actividad. En este sentido, Laura y Joana no indican desde que contexto se realiza esta actividad o con quién la realizan (por ejemplo, CESA 3 de Joana), o bien engloban diferentes contextos debido a que se pone énfasis en la acción y no en el contexto (por ejemplo, CESA 4 de Laura o CESA 2 de Joana). Al respecto, las relaciones que se dan entre estas ESAs son de aplicación: en algunos casos detallan que sus experiencias previas como espectadoras de teatro les dan recursos para aplicar a la obra de teatro que están escribiendo o para valorar su calidad, y en el caso de Joana reconoce que en una futura e hipotética situación en la que vuelva a ir al teatro, su participación en el proyecto le permitirá aplicar los significados aprendidos respecto a actitudes para valorar más el trabajo que hay detrás de una representación teatral.

De manera similar a lo que acabamos de decir, Adrián re-coconstruye una CESA en la que menciona una ESA que tiene como referente situacional la actividad de ver películas o series. Gracias a estos recursos audiovisuales se apropia de estrategias, comportamientos, características de personalidad, escenas, etc. que es capaz de utilizar y aplicar en la escritura de su guion teatral.

Por último, Guillem re-coconstruye una ESA cuyo referente situacional es la actividad de escribir, ya que reconoce que le gusta mucho y se le da bien escribir ideas, pensamientos, etc. que le surgen y que luego suele compartir con otras personas, pero no detalla en

contexto en el que lleva a cabo esta tarea. Esa afición por la escritura la conecta con la ESA de la práctica a través de una relación de semejanza y oposición que se puede ver en la CESA 1 y la CESA 2: por un lado, reconoce que es la misma tarea de escribir, pero por otro señala las diferencias entre cada tipo de escritura, señalando, entre otros aspectos, una mayor complejidad de la escritura de teatro y un menor interés personal por este tipo de escritura.

Tabla 5.24

Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre las CESAs con otras ESAs en un contexto indeterminado. Secuencia didáctica 1 (caso 1)

Relación de aplicación

E: Pero claro, cuando hablabas de lo del cine, en tu caso tu has utilizado cosas que sabías que habías visto en el cine para aquí, en series o no...

A: En mi escena... Bueno si. Parece que no pero si. Claro yo había pensado que era teatro pues lo adapto bastante bien pero si, claro que te basas en... Es que es mas... **hoy en día yo creo que es muy complicado hacer cualquier cosa sin basarte en algo que tu hayas visto antes. Y más en el cine** que últimamente, cine, series es muy... es que yo creo que es inevitable no fijarte en alguna cosa de estas, y si, yo para hacer mi escena si que... (...) La obra trata de alguien que rapta a una... Un chico que rapta a una chica y la tiene encerrada en una cabaña aislada. Pues yo hacía una parte en la que había una conversación entre ellos dos y yo, hace poco, hace un tiempo, en la peli de Múltiple, la de este con varias personalidades pues también raptaba una chica en la peli pues yo me he basado en algunas, no frases, sino en algunas actitudes de él, en algunas maneras de... la de reaccionar de la chica para también basarme un poco en mi escena para aplicarlo. (...) Claro, pero evidentemente siempre controlando que no te puedes pasar de lo que no es posible realizar en un teatro." (Adrián, CESA 4)

Relación de semejanza y oposición

A: (...) principalmente **a mi me ha gustado mucho el teatro pero jamás yo me he visto reflejado en escribir teatro**, o sea no me he visto yo... O sea eso de escribir: el narrador, los padres y... De pasar muchas escenas describiendo los mismos personajes, pues me parece que te pones en muchas pieles de mucha gente, cuando en verdad es una persona la que escribe, ¿sabes? O sea, no sé si me he explicado bien...

E: Si, si. Claro que tu como escritor, digamos...

A: Si, yo tengo mis pensamientos pero claro tengo que tener unos pensamientos y un carácter para un personaje, para otro y también para el narrador.

E: Vale y esto lo ves difícil o...

A: Bueno, podría ser... difícil, difícil... bueno pues si porqué si hay una escena que está enfadando y otro le está tranquilizando pues te tienes que poner en dos pieles a lo mejor son difíciles, porqué claro, si la niña viene que se ha discutido con su madre, pues yo me tendré que poner en ese papel, pero también me tendré que poner en el otro de, ayudándola, o sea, es como muchas situaciones y sentimientos como a la vez." (Guillem, CESA 2)

E: ¿Has ido a ver una obra de teatro hace poco?

A: Si bueno, solemos ir con el instituto. Y yo a veces miro obras de teatro grabadas en casa. Las busco y ya está.

E: (...) El hecho de hacer este proyecto, ¿te ha aportado algo respecto a las obras de teatro que ves?

A: Si que... Bueno es que tampoco puedo comparar demasiado porque las obras de teatro no se suelen escribir de esta manera. Me refiero como lo hemos hecho en grupo y todo eso. Sino se suelen revisar mucho más. Yo ahora estoy leyendo el guion y veo unas cosas que no son coherentes. Y digo, ¿pero esto? Entiendo que la obra está bien, pero hay que pulirla, ¿no? No tiene sentido tenerla ahí y dejarla así, porque ya se ha acabado el proyecto, no sé. Que creo que también la gente ha aprendido muy poco del esfuerzo que da y lo hemos dejado casi acabado pero sin acabar. Entonces yo creo que a mi me ha aportado eso, que lleva muchas etapas hacer una obra, no solo escribirla. La revisas una vez, dos... y ya está." (Laura, CESA 4)

Relación de semejanza y aplicación

"A: Si, d'alguna manera si. Jo crec que si ara anés a veure una obra de teatre l'apreciaria d'una manera diferent. (...) És que clar, hem anat a veure obres de teatre que no són gaire interessants. Normalment **anem a veure com... obres en anglès per aprendre anglès** però clar, és nivell de nens de vuit anys... O vem anar a veure Mare Mar però clar és una obra de Shakespeare barrejada amb Dagoll Dagom i clar, és que és un musical i és un lio però jo crec que si ara l'anés a veure crec que la miraria d'una manera diferent.

E: Perquè tu només vas al teatre quan vas amb l'escola.

A: Si. També vaig anar una vegada farà tres anys a veure Rem perquè clar havia guanyat no sé quants premis d'Europa i vaig dir, ostia, deu estar bé... Però clar era per gent més gran que jo. No vaig pillar molt...

E: (...) O sigui, el fet d'haver anat a veure teatres abans, t'ha ajudat a afrontar aquestes tasques de manera diferent?

A: Jo crec que **m'ha ajudat** perquè sé que no se, per exemple, estem a l'escena final, que és una escena molt violenta que van amb cotxes i clar, hem dit, compte que és un escenari, no ho representarem però ho hem descrit de tal manera que es pugui representar. I clar, jo veient obres anteriors vaig veure, mira, aquí no tenen tothom una casa, tenen aquestes coses que fan que estigui una casa... I doncs **d'aquesta manera de veure allà diferents obres i tot això sé més o menys com hauria de ser el diàleg i jo crec que m'ha ajudat amb lo que vaig veure abans.**" (Joana, CESA2)

5.2.1.3. Sentido y valor personal del aprendizaje

Como hemos apuntado anteriormente, el sentido y valor personal que se da a los aprendizajes realizados en la práctica educativa tiene que ver con como la persona relaciona lo que aprende con su manera de ver el mundo y a sí misma en el continuo del pasado, presente y futuro. A lo largo de la presentación de los resultados sobre las ESAs vinculadas a la práctica educativa y las conexiones ya se han podido ir viendo algunos

elementos relativos precisamente al sentido que, en este apartado, señalaremos con mayor detalle.

En cuanto a los significados generales sobre el mundo, el sentido del aprendizaje implica relacionar lo que se aprende con lo que se ha hecho o aprendido en otras ocasiones o con las actividades en las que han participado anteriormente, de manera que se pueda resignificar y/o ver el sentido a esas otras ESAs. Eso se hace evidente en algunos en los que el alumnado participante hace referencia a que, gracias a haber visitado la sala Becket y haber participado en la creación de una obra de teatro, ahora valoran mucho más el trabajo que hay detrás de cualquier obra teatral que vayan a ver desde cualquier contexto, independientemente de que les guste o les parezca interesante. Esto, a su vez, hace posible que asocien a emociones de carácter positivo la actividad de ir al teatro, lo que facilita que en el futuro accedan a participar en actividades vinculadas al teatro y que aprovechen estas actividades para aprender. Así, por ejemplo, Vera hace referencia en la entrevista a que ahora es consciente de la cantidad de personas y trabajo que implica cualquiera de las obras de teatro que ha ido a ver en el pasado.

“La apreciació per el món del teatre. Que ara l’aprecio més, o sigui ho entenc més tot l’esforç. I tot, també doncs veure el teatre d’una altra manera perquè ara no m’importaria tant, o sigui m’agradaria anar al teatre i abans no. Perquè com ens va dir el profe, la nostra visió cap al teatre prové molt de lo que veiem nosaltres, o sigui les obres que anem a veure amb la nostra família o amb els nostres professors de l’escola, tot això. Crec que és com una nova manera de mirar el teatre. I a mi m’ha agradat molt. I també aprendre i tot això.” (Joana, CESA3)

Por su parte, Laura pone el acento en los personajes y en la coherencia que tiene que haber en su comportamiento y personalidad a lo largo de toda la historia, como se puede ver en el siguiente fragmento.

“Creo que ahora me hace darme cuenta más de el fondo que tienen los personajes, de como cuidan los detalles para la obra de teatro, algunos gestos, acciones, porqué ahora a la hora de leer, ahora que estamos leyendo las escenas, he sentido que algunas cosas no se cuidaban del personaje, se cambiaba muy de contexto y estaba muy fuera de onda el personaje. Entonces creo que al ver todo esto y al haber hecho antes la actividad del personaje te llega a decir, bueno, pues

hay que cuidar al personaje, y su fondo porque todo influye, a la hora de interpretarlo. Si hay alguna cosa que no cuadra con otra por más mínimo que sea yo creo que se nota, por lo menos si es tu obra de teatro y tu ves que dices, ¿por qué ahora esa silla antes era de otra manera?” (Laura, ESA1)

Sin embargo, no solo reconocen que su participación en el proyecto les ha aportado aprendizajes en torno al teatro, sino que también les ha aportado aprendizajes en otros ámbitos, como en este caso Laura haciendo referencia a cómo tratar a las personas con trastornos mentales.

“Por ejemplo, algunos trastornos mentales. Hay veces que yo puedo decirlo, o lo que sea, pero realmente no me doy cuenta de lo que conlleva tener eso, o que alguien cercano a ti sufra de eso. Entonces es como que aprender a tratarlo de una manera en la que intentes no insultar a nadie.” (Laura, ESA 5)

Por otro lado, la gran cantidad de conexiones entre ESAs en las que se da una relación de aplicación hacen evidente que la práctica educativa brinda la oportunidad a los participantes de seguir desarrollando significados aprendidos y habilidades adquiridas en momentos previos y en múltiples contextos, por lo que se da continuidad y coherencia al aprendizaje entre contextos.

Respecto a la visión de uno mismo, la práctica tiene la potencialidad de generar interés en el alumnado por temas o actividades por los que anteriormente no mostraban interés, ya sea por falta de atracción o por desconocimiento, como es por el género literario que acabamos de comentar. Sin embargo, la práctica educativa también ha permitido al alumnado tomar consciencia de la naturaleza de sus intereses y de cómo los vinculan con su proyecto de vida personal y profesional. De esta forma, el interés de Adrián por la escritura se limita al ámbito del ocio y tiempo libre, asociado a posibles experiencias agradables, aunque reconoce que es una tarea que está implicada en otras muchas actividades.

“La escritura no me desagrada eh, pero no se, lo veo como algo... Sería más un *hobby* que una dedicación, para dedicar-te al cien por cien. Lo veo un tema muy interesante, una cosa que te puede servir para muchas cosas. Pero más como algo a parte. Algo que hagas por diversión, por gusto.” (Adrián, ESA 5)

Laura, en su ESA 5, reconoce que a pesar de que a ella le gusta escribir, no le gusta el proceso de escritura que han llevado a cabo en este proyecto y por ello ahora tiene más claro por qué tipo de actividades se decantaría trabajar.

“Yo creo que a mi me gusta mucho de todo. O sea, me gusta mucho lo científico, lo humanístico y lo artístico. Pero creo que me ayuda a ver que tampoco me interesa tanto algunos temas para estudiarlos de una manera más profunda como otros temas, o sea por ejemplo a mi escribir me gusta pero nunca escribiría de esa manera. Entonces creo que también te ayuda por el futuro, ¿no? O para descubrirte cosas de ti mismo o porque ya no pensaba que por ejemplo algunas cosas no me gustarían.” (Laura, ESA5)

En el caso de Guillem, la participación en este proyecto tenía como finalidad recuperar una actividad por la que, ya en el pasado, mostraba interés y en torno a la cual ha reconstruido diferentes ESAs en la entrevista. De ahí que la práctica haya supuesto una oportunidad de continuar desarrollando este interés personal, aunque sin tener que dedicarse profesionalmente.

“Como era de teatro y a mi el teatro siempre me ha interesado, pues mira, quise volver a intentarlo. No a intentarlo, sino como ya me gustaba, pues digo, he dejado a parte y hace mucho que no hago pues mira... Es como cuando vas a casa y dices, hace mucho que no me tomo una cerveza por así decirlo, que no es mi caso, y vas y te la tomas, o algo. Hacía mucho que no hacía teatro y dije, pues mira, puede que sea el momento ahora.” (Guillem, ESA 6)

En las entrevistas también podemos identificar algunos fragmentos de las reconstrucciones de las ESAs vinculadas a la práctica en los que los participantes construyen significados sobre su manera de aprender y de verse como aprendices. Adrián reconoce que para facilitar su aprendizaje tienen que tratarse temas por los que tenga algún tipo de interés y tiene que establecerse una dinámica y clima relacional adecuado entre los participantes, condiciones que según él se cumplían en la práctica.

“Yo creo que a parte que lo que aprendes te interese yo creo que estar a gusto en la clase también influencia mucho a la hora de aprender.” (Adrián, ESA 1)

En el caso de Guillem, reconoce en varios momentos de las ESAs re-coonstruidas la importancia que ha tenido para él la profesora en su rendimiento y su esfuerzo en el proyecto. Para él, algunas de las cualidades como docente de la profesora, como son su manera de dirigirse a ellos, lo que les permite hacer, cómo les ayuda, etc., hacen que se sienta a gusto y que, como consecuencia, le sea más fácil implicarse en las actividades y aprender, como se muestra en el siguiente fragmento de la ESA 6.

“Yo trabajo más a gusto con esta profesora que con otras profesoras. Y en mis notas se pueden ver. Mis notas con la profesora de este proyecto siempre han sido diez, nueve, y con los otros profesores pues ocho, siete. Con esta profesora es como que me esfuerzo más. No sé, te dan ganas de trabajar.” (Guillem, ESA 6)

En cuanto a Joana, compara el tipo de aprendizaje que se promueve en este proyecto, de tipo más procedimental y basado en el proceso de creación, con el aprendizaje de tipo más conceptual que se lleva a cabo en otras actividades. Al respecto, señala que para ella es más difícil ser consciente de lo que aprende realizando tareas de creación.

“Em refereixo al temari, per exemple, bueno, si estudies història pos qui va ser el rei?, i què va passar amb aquest?, i què va passar amb lo altre..., no és interessant, però em sento com que aprenc més que en els de creació. Aprens d'una manera menys... Però, o sigui aprens... A veure si m'explico. Per exemple, a creació artística no aprens tant coses que no se... No aprens tant així com temari però doncs aprens a com fer això o com veure lo altre, com crear lo altre... Com que és creació, o sigui és recerca, a recerca si que aprens molt més temari perquè estàs buscant informació i tot això i t'ho aprens. I a mi m'agrada més la part de recerca. Perquè té moltes parts, primer has d'elegir els personatges i tot això... Jo crec que és interessant.” (Joana, ESA1)

5.2.2. Análisis de las experiencias subjetivas de aprendizaje del caso 2

Las entrevistas al alumnado para la secuencia didáctica 2 del caso 2 se han llevado a cabo con cuatro participantes: dos chicas y dos chicos de 15 años que cursan 4º de la ESO y participan en el proyecto “Mejorando patios”. Los cuatro participantes pertenecen a pequeños grupos de trabajo diferentes. Se llevaron a cabo dos entrevistas por cada participante, una hacia la mitad del proyecto y la otra al final, por lo que las dos entrevistas tuvieron una diferencia de tres semanas entre ellas. Las entrevistas tuvieron una extensión muy variable, con una duración media de 19 minutos, y en ellas se han re-costruido discursivamente un total de 26 ESAs (ver tabla 5.25).

Tabla 5.25

Relación de participantes, entrevistas y ESAs identificadas en la secuencia didáctica 2 del caso 2

Participante ⁶	Entrevista 1			Entrevista 2			ESAs total
	Duración	Fecha	ESAs	Duración	Fecha	ESAs	
Vera	18'	01.02.19	3	26'	22.02.19	3	6
Andreu	8'	01.02.19	1	8'	22.02.19	3	4
Lidia	17'	01.02.19	3	40'	22.02.19	5	9
Alejandro	17'	01.02.19	4	19'	22.02.19	3	7

Las ESAs re-costruidas discursivamente en las situaciones de entrevista con los cuatro participantes presentan características muy diversas. En la tabla 5.26 se presentan dichas características, que corresponden al nivel 1 de análisis de las ESA. Con cada participante se han re-coonstruido dos ESAs que tienen como referente situacional la práctica educativa que es objeto de análisis, una por entrevista. Se han considerado ESAs diferentes por dos motivos. Por un lado, las situaciones de entrevista en las que se re-costruye se configuran en coordenadas espacio-temporales diferentes. Por otro lado, aunque comparten el mismo referente, al ubicarse en momentos diferentes de la práctica educativa las participantes han tenido la oportunidad de vivenciar más actividades en la segunda entrevista que en la primera. Las ESAs vinculadas a la práctica son, en todos los casos, transituacionales en tanto que refieren a diferentes actividades y situaciones. Dichas ESAs se sitúan en el presente, ya que son experiencias que se están

⁶ Recordamos al lector que, para garantizar el anonimato, los nombres de los participantes que se utilizan en la presentación de resultados son ficticios.

desarrollando y por ello las participantes utilizan formas verbales del presente continuo o, a lo sumo, del pretérito perfecto, indicando que el momento de realización de la tarea es cercano al momento de la entrevista.

También se han re-coconstruido en las entrevistas con las participantes otras ESAs que tienen como referentes otros momentos o contextos fuera de la práctica educativa. Así, las más numerosas son ESAs que tienen lugar también en el contexto escolar pero en otras prácticas o secuencias didácticas. La mayor parte de ellas hacen referencia a otros proyectos interdisciplinarios que han realizado en el instituto, ya sea durante el mismo curso escolar o en anteriores, aunque en ocasiones puntuales refieren a otras actividades vinculadas a la institución escolar (como, por ejemplo, exposiciones, salidas, etc.). Otras de las ESAs que se re-coconstruyen en las entrevistas refieren a situaciones que se dan o podrían darse en diferentes contextos, o que no se especifica el contexto en el que tienen lugar, y que vienen definidas por las actividades o ciertas características de las actividades que se realizan. Estas ESAs de contexto indeterminado pueden referir a situaciones a las que han vivido en el pasado o a las que se enfrentan habitualmente, pero también a situaciones hipotéticas e imaginadas de futuro más o menos lejano (por ejemplo, cuando tienen que tomar decisiones, ya sean académicas o en su vida personal), por lo que se utilizan tiempos verbales futuros o condicionales. En menor medida, se identifican ESAs vinculadas al contexto familiar (dos ESAs re-coconstruidas por Vera) o al contexto laboral (una ESA re-coconstruida por Lidia), en este último caso haciendo referencia a un futuro hipotético.

Todas las ESAs fuera de la práctica son transituacionales, haciendo referencia a situaciones genéricas a las que se han tenido o se pueden enfrentar reiteradamente, sin detallar cuando ni cómo han sido, o bien a prácticas educativas que se componen de diferentes actividades y situaciones de aprendizaje. Sin embargo, en dos ESAs (una de Alejandro y otra de Lidia) se puede identificar, a modo de ejemplo o concreción de la situación a la que remiten, alguno de los referentes situacionales específicos, refiriéndose en los otros casos al conjunto de referentes sin detallar ninguno de ellos.

Tabla 5.26

Caracterización general de las ESAs identificadas en las entrevistas al alumnado de la secuencia didáctica 2 del caso 1

		Contexto	Tiempo	Amplitud
Vera	ESA 1*	Instituto	Presente	Transituacional
	ESA 2	Familia	Pasado	Transituacional
	ESA 3	Indeterminado	Pasado	Transituacional
	ESA 4*	Instituto	Presente	Transituacional
	ESA 5	Familia	Pasado	Transituacional
	ESA 6	Indeterminado	Futuro	Transituacional
Andreu	ESA 1*	Instituto	Presente	Transituacional
	ESA 2*	Instituto	Presente	Transituacional
	ESA 3	Escuela/instituto	Pasado	Transituacional
	ESA 4	Indeterminado	Futuro	Transituacional
Lidia	ESA 1*	Instituto	Presente	Transituacional
	ESA 2	Laboral	Futuro	Transituacional
	ESA 3	Instituto	Pasado	Transituacional
	ESA 4	Instituto	Presente	Transituacional
	ESA 5*	Instituto	Presente	Transituacional
	ESA 6	Instituto	Presente	Transituacional
	ESA 7	Instituto	Pasado	Transituacional
	ESA 8	Indeterminado	Futuro	Transituacional
	ESA 9	Instituto	Pasado	Transituacional
Alejandro	ESA 1*	Instituto	Presente	Transituacional
	ESA 2	Indeterminado	Futuro	Transituacional
	ESA 3	Indeterminado	Pasado-Presente	Transituacional
	ESA 4	Instituto	Futuro	Transituacional
	ESA 5*	Instituto	Presente	Transituacional
	ESA 6	Instituto	Presente	Transituacional
	ESA 7	Indeterminado	Condicional	Transituacional

*ESAs que tienen como referente situacional la práctica educativa objeto de análisis

La re-coconstrucción de las ESAs vinculadas a la práctica educativa se hace utilizando la mayor parte de las dimensiones o componentes de las ESA. En contraposición, en las ESAs vinculadas a otros contextos únicamente se utilizan algunas dimensiones, que mayoritariamente son las actividades, los significados aprendidos o los agentes educativos. Solo en ocasiones muy puntuales se utilizan otras dimensiones, como por ejemplo los intereses o las emociones vinculadas a las situaciones.

A continuación, presentaremos con detalle los significados re-coconstruidos en las entrevistas sobre los componentes de las ESAs anteriores, lo que corresponde al nivel 2

de análisis de las ESA. Del conjunto de experiencias subjetivas de aprendizaje reconstruidas por los participantes en los contextos de la entrevista, en un primer momento ponemos nuestra atención en aquellas que tienen como referente situacional la práctica educativa que ha sido objeto de análisis. Posteriormente, nos centramos en las otras ESAs que se han re-coconstruido y en las conexiones que se han establecido entre unas y otras, lo que corresponde al nivel 3 de análisis de las ESA. Por último, señalamos algunos aspectos sobre el sentido y el valor personal de los aprendizajes realizados por las tres participantes.

5.2.2.1. Experiencias subjetivas de aprendizaje vinculadas a la práctica educativa

Como decíamos, las ESAs vinculadas a la práctica son transituacionales en tanto que el referente situacional se desarrolla en un conjunto de situaciones y actividades que tienen lugar en diferentes momentos y espacios. Por ello, en la reconstrucción de significados sobre los diferentes componentes de las ESAs vinculadas a la práctica educativa, los sujetos hacen mención tanto a la globalidad de la misma, entendiéndola como un todo, como a diferentes actividades de enseñanza y aprendizaje en las que se concreta. En otras palabras, las participantes van de lo general a lo específico en las reconstrucciones de las ESA, y a la inversa, por lo que ambos niveles de concreción se retroalimentan.

Los significados utilizados para re-coconstruir discursivamente la ESA refieren a diferentes componentes, aunque no se utilizan todos los componentes. Para cada componente, además de la descripción pertinente, se presenta una tabla con citas representativas de las entrevistas que dan cuenta como se concretan los significados re-coconstruidos de cada componente.

Actividades

Las **actividades o acciones específicas** a las que refieren en la re-coconstrucción de la ESA de la práctica educativa son básicamente de cinco tipos: exposición, manipulación, reflexión, evaluación, y, en menor medida discusión (ver tabla 5.27). En primer lugar, la actividad que más mencionan Lidia y Alejandro es la difusión de las propuestas de rediseño del patio, en la que destacan que tienen que pensar actividades para hacer la

exposició de forma atractiva y dinámica para la audiencia y, sobre todo, adaptarse al tipo de público al que se enfrentan, ya que lo que buscan es su participación y su opinión al respecto. En segundo lugar, Andreu y Vera coinciden en destacar especialmente todo lo que tiene que ver con las tareas manuales que han hecho para reacondicionar algunos espacios del patio, como son pintar, pulir, montar o limpiar. Al respecto, ambos señalan que lo que les gusta de este tipo de actividades es que son más manuales y que les obligan a estar fuera del aula. En tercer lugar, vinculado al dossier de aprendizaje y a las preguntas formuladas al inicio y al final del proyecto por la profesora, tres participantes mencionan la posibilidad que tienen de reflexionar sobre lo que han hecho y especialmente sobre su participación e implicación, lo que permite que piensen sobre cómo se enfrentan a las actividades y cómo podrían mejorar. De ahí que lo relacionen con la evaluación, en tanto que las actividades finales de reflexión pasan por valorarse a sí mismos y a sus compañeros, identificando sus puntos fuertes y aquellos aspectos que pueden ser mejorables. También destacan que la reflexión la llevan a cabo individualmente, pero también en pequeños grupos, siendo los compañeros personas con las que valorar conjuntamente el proceso de aprendizaje. Por último, en menor medida y siempre vinculado a otro tipo de actividad, se mencionan momentos específicos en los que llevan a cabo discusiones o debates sobre las propuestas que se plantean, ya sea con el grupo clase completo, con los profesionales o con el pequeño grupo de trabajo.

Tabla 5.27

Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre actividades en las ESAs de la secuencia didáctica 2 del caso 2

Exponer

“L’activitat de **difondre**. Hem d’organitzar nosaltres l’activitat de difondre. Perquè hem d’organitzar nosaltres el que volem difondre i també com que ho hem de crear nosaltres. Volem fer un plànol on sortís el pati i en el plànol posar a les diferents zones que volem millorar un QR amb un qüestionari per què la gent vegi la millora com quedaria i esculli, ens doni la seva opinió. I la veritat a mi m’agrada molt això de crear coses noves, innovar, i també m’agrada difondre. I parlar, també m’agrada molt parlar.” (Lidia, ESA1)

“Vaig anar a fer la **difusió a Batxillerat**. Vem passar per primer i segon de batxillerat. I bueno vem explicar el projecte del pati i vem fer una petita activitat interactiva que s’havien d’aixecar i utilitzar els seus mòvils per veure el projecte del pati i opinar sobre ell.” (Alejandro, ESA 5)

Manipular

“Hem fet molt **treball manual**, o sigui baixar, bueno almenys jo perquè altres companyes no, però jo el que he fet molt en aquestes últimes setmanes ha sigut treballar en el chillout, en els pallets, treballar en el pati de baix que tenim al gimnàs posant la grava, crec que es diu... He vernissat les jardineres... (...) que posarem al chillout i tot això, i he fet molt manual, i a part també vam estar fent els planols per ensenyar a les classes amb els codis QR i tot això i també pues tot molt manual. Aquestes últimes setmanes ha sigut tot molt manual.” (Vera, ESA 4)

Reflexionar - evaluar

“fer les fitxes (del dossier). He **reflexionat** altres coses (...). Les fitxes et fan com centrar-te i pensar en tot el que has fet tu i autoavaluar-te i llavors... Et diu per exemple què podries haver millorat, llavors tu, fas... osigui penses... amb tu mateix et concentres i penses pos podria haver fet això millor, podria no haver parlat tant a la classe, o que t'auto-coretgeixes. Llavors jo me n'he adonat de que podria haver molt millor, que ho podria haver fet molt millor... Que sí que he treballat però que potser m'hauria d'haver centrat més en la meva tasca principal que eren els pallets... però bueno. I això, les fitxes el que fan és fer-te reflexionar, sobretot al BRC.” (Vera, ESA4)

“Jo crec que la que ajuda es una que vem fer d'observacions que havíem de posar, posar-te una nota, preguntar-li també als teus companys, tu què creus que he tret? I llavors ells també et donen una nota. Però jo crec que el que més et serveix sempre és el d'autoavaluar, perquè t'has de posar a pensar tot el que has fet, si ho has fet bé, si has acabat la feina quan et tocava o no, si has dedicat més temps extra, si no. Has de pensar-ho i al valorar-ho tu mateixa prens consciència de tot el que has fet i dius, ostres igual no he treballat gens, o dius, uala, he treballat molt bé. Perquè per difondre, la meva companya i jo un dia vem venir abans a l'escola, o sigui vam fer hores extres i tot.” (Lidia, ESA5)

“A classe hem fet alguna classe de com ens ha anat el projecte, hem parlat... **hem fet una tasca on havíem d'escriure els nostres objectius** i dir si els havíem complit i ficar-nos una nota i així.” (Andreu, ESA 2)

En las entrevistas también se encuentran algunas construcciones discursivas sobre las características de las actividades. En este caso, la mayor parte de estos fragmentos hacen referencia a la apertura, en tanto que es el alumnado el que debe decidir ciertos aspectos de manera autónoma. Es precisamente esta autonomía en la realización de las tareas y la toma de decisiones que ello implica lo que destacan en especial Alejandro, Lidia y Vera a lo largo de sus relatos como un elemento único de este proyecto (o de los proyectos que implementa la profesora responsable) y que les permite desarrollar habilidades por sí mismos y adquirir cada vez una mayor responsabilidad, entendida esta también como una competencia más que es básica para su día a día.

Significados construidos en la ESA

Como hemos señalado en repetidas ocasiones, uno de los componentes más relevantes y, de hecho, imprescindible para considerarse ESA tiene que ver con el reconocimiento del aprendizaje que los sujetos llevan a cabo en las vivencias. El carácter práctico que tiene el proyecto para los cuatro participantes del estudio hace que reconozcan aprendizajes de tipo procedimental y actitudinal, como se puede ver en la tabla 5.28. De esta forma, tres de ellos ponen énfasis en haber aprendido a planificar y organizar con antelación cualquier tarea que hagan, de manera que se pueda llevar a cabo de manera óptima. Relacionado con eso, también señalan que han aprendido a tomar decisiones de manera reflexionada, pensando en todas las opciones disponibles y en las consecuencias que cada una tiene. Por otro lado, Vera y Andreu coinciden en haber aprendido habilidades de carácter manual que no están acostumbrados a llevar a cabo en el instituto, entre las que mencionan manejar ciertas herramientas de carpintería, realizar tareas de mantenimiento de mobiliario, o las características y las condiciones del cuidado y mantenimiento de las plantas. Por su parte, Alejandro y Lidia destacan que la actividad que hicieron con los arquitectos, así como las tareas de difusión, les han ayudado a saber interpretar planos y cómo se representan los diferentes espacios y elementos, e incluso a poder ellos mismos elaborar este tipo de planos, lo que no habían hecho con anterioridad. Solo de manera puntual, Vera reconoce haber aprendido algunas funcionalidades y aplicaciones de las TDIC que desconocía hasta el momento.

En cuanto a los aprendizajes actitudinales, destacan la responsabilidad que deben empezar a asumir en cuanto a la toma de decisiones, dado que toman consciencia que a partir de ese momento tendrán que empezar a decidir aspectos importantes sobre sus vidas, especialmente vinculados a su futuro académico y laboral. También aluden a la empatía hacia el profesorado a la hora de enfrentarse a un grupo de alumnos/as, como han tenido que hacer en la difusión, y a la posibilidad que han tenido de sentir las emociones que probablemente sienten en diferentes situaciones.

Tabla 5.28

Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre los significados aprendidos en las ESAs de la secuencia didáctica 2 (caso 2)

Aprendizajes procedimentales - planificar

Jo crec que sobretot (estic aprenent) a **saber-te organitzar i a com tenir les idees clares**. Perquè en aquest projecte necessites molta organització perquè tot surti bé. És a dir si, per exemple, hi ha un pas que no es fa o algu que no s'hagi pogut difondre, tots hem de fer, ens hem de dividir en varius grups o varies parts però després tots hem de saber que ha fet cadascú, què hem fet entre tots, per entedre i poder continuar. I pues a organitzar-me, tenir idees clares. També he entés una mica millor com es van els plànols, les mesures. Vem estar contactant amb varies empreses (...), vem estar buscant empreses per netejar catifes, vem estar trucant a gent, buscant informació, no sé." (Lidia, ESA 1)

"Vaig aprendre a **planificar** el que havíem de fer. Perquè si haguéssim anat allà i no sabíem el que havíem de dir doncs no... Vaig aprendre, doncs, crec, a planificar el que havia de dir i a com dir-ho, la forma que fos més precisa i poguessin entendre-ho en poques paraules. I intentar practicar-ho molt perquè no, per no enrollar-me i dir, començar a explicar una altra cosa que no interessa. Potser vaig aprendre a planificar i a com dir les coses." (Alejandro, ESA5)

Aprendizajes procedimentales – utilizar herramientas

"pues he après molt a **utilitzar** com van les **màquines**, he anat amb l'espò, ah... bé, jo no tenia ni idea de **com muntar** una jardinera i vaig acabar muntant moltíssimes amb l'ajuda d'altres companys. I... i vernissar i tot això, la resta (...) i al final pues vaig acabant-lo fent jo sola, i ho sabia fer." (Vera, ESA4)

Aprendizajes procedimentales – hacer e interpretar planos

"(Estic aprenent) sobretot a **fer plànols**, a treballar amb la fusta i tot això, que no ho havia fet mai en aquesta escola. (...) Saber fer planols, a veure'ls, saber-los interpretar" (Andreu, ESA1)

"Jo mai havia fet un projecte on treballes amb arquitectes ni res d'arquitectura. I jo mai havia sapigut fer un plànol. D'aquella manera vaig saber **com dibuixaven els plànols**. Per exemple com feien les portes, com ho escrivien tot gràficament. I també que en totes les propostes que feien feien la proposta general de tot el pati canviat i posaven les zones. I dins de les zones a vegades estaven representats en 3D o com amb persones o dibuixets on tu entenies molt bé la proposta que ells t'estaven ensenyant. No només era el plànol." (Lidia, ESA1)

Aprendizajes procedimentales - TDIC

"Com que he fet algu nou, com per exemple el que són els **formularis**, I amb la pàgina web també vaig aprendre a **fer qr** i com funcionaven. I vaig descobrir que, per exemple, amb la càmera de l'ipad mateix pots escanejar-ho. No necessites una aplicació." (Lidia, ESA5)

Aprendizajes actitudinales

"Jo crec que tens una responsabilitat que és que has de fer que la gent entengui el que tu vols. I també tens una responsabilitat ja que si fas malament la part d'organitzar o de difondre i la gent no entén la

proposta o no sap escollir després no podem tirar el pati endavant. Per exemple, els alumnes de quart, hi ha molts que l'any que ve se'n van a mòduls o altres batxillerats i aquí no estarán i no podrán veure com és el pati canviat i millorat. Llavors, hi ha una part que voliem fer ja, ara per ara, i de veure si aquest any podem començar ja a canviar-la, però clar, si no hem fet bé la difusió no podríem canviar-la. Llavors també és una mica de pes, de tens una **responsabilitat** que s'ha de complir i com que també **madures més** i tal en quant a dir: haig d'organitzar-ho bé, haig de fer que la gent ho entengui i que es faci lo abans possible i fàcil i tal." (Lidia, ESA1)

Potser he apres que **les decisions hi ha un moment en que les has de prendre tu**. I has de començar a ser tu qui mou les coses. (...) Si, potser es això, potser el que et fa ara es plantejar-te més que les decisions no és dir això o això sino és saber que hi ha darrera d'aquesta decisió. Què t'interessa fer. O sigui, si tu esculls això, per què ho esculls? (Alejandro, ESA1)

En coherencia con lo que acabamos de decir, en las entrevistas también se identifican construcciones discursivas sobre la valoración de los aprendizajes realizados, que vinculan a las características de las actividades de aprendizaje, dando especial énfasis a lo práctico y manual (ver tabla 5.29). De esta forma, comparan las actividades que suelen hacer en el instituto, que consideran que son "de estudiar", con lo que han hecho y han aprendido en este proyecto, que son tareas más cotidianas y auténticas que implican "hacer". Esto es lo que los lleva, en algunos momentos de las entrevistas, a poner en duda que hayan aprendido o a quitar importancia y dificultad a las tareas y aprendizajes realizados con expresiones como "no creo que haya aprendido mucho" o "tampoco es algo muy difícil", a pesar de que en otros momentos han identificado una gran cantidad de aprendizajes. Al respecto, Lidia señala que no es que no hayan aprendido, sino que el tipo de tareas y aprendizajes hacen difícil que tomen consciencia de los aprendizajes logrados y de cómo han ido desarrollando ciertas competencias y habilidades.

Tabla 5.29

Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre la valoración de los significados aprendidos en las ESAs de la secuencia didáctica 2 (caso 2)

Valoración de los significados aprendidos

"Jo penso que aquest BRC és més d'aprendre coses **quotidianes** o sigui més a pensar que no d'empollar que si biografia com altres BRCs. També està bé aquest BRC, a mi m'agrada per això, perquè ens fa pensar" (Vera, ESA 1)

"No sé, **no crec que hagi après molt**, tampoc... Bueno a arreglar les plantes de baix del pati del gimnàs. Però res estudiós, si no saber com funcionen algunes coses, bàsicament. E: Però i ho veus útil tot això? A: Si... Jo penso que si, també és necessari saber-ho. Jo vaig aprendre molt de com anaven les màquines,

que no tenia ni idea... O com fer una jardinera que no tenia ni idea tampoc... I al final pues vaig acabant-lo fent jo sola, i ho sabia fer. (Vera, ESA 4)

“Aquest projecte, més que aprendre, aquest en concret, **era de millorar**. Llavors és difícil examinar el que has après i el que no perquè no et donen una teoria i unes certes tasques, sino que tu anaves fent tasques segons tu, per exemple jo havia de fer els plànols i un cop acabava els plànols em posava a fer unes altres coses. Era tan dinàmic i d’un tema que no sabria dir-te: he apres d’aquest tema o he après això. Perquè és com tot en general. (...) però **no soc tan conscient** com si faig un de recerca científica. Però sobretot el (projecte) de millora del chillout, perquè hi ha altres que si que fas activitats dinàmiques però dius, acabo d’aprendre com connectar leds, o tal.” (Lidia, ESA4)

Agentes educativos

En las ESAs analizadas las participantes también re-costruyen significados sobre los otros participantes en la práctica y el papel que tienen en su proceso de aprendizaje, que básicamente son dos tipos: la profesora y los profesionales con los que colaborar, que son varios y adquieren roles diferenciados. Primeramente, en cuanto a la profesora, los cuatro participantes coinciden en definirla como una persona que les facilita propuestas de aprendizaje y que, ante todo, les ofrece la oportunidad de escoger diferentes aspectos de la actividad y les ayuda y acompaña en estas decisiones. Por ello, como se refleja en las citas de la tabla 5.30, la definición del rol de la profesora también implica que los participantes definan su forma de participar en las actividades, que les exige un papel activo para poder compartir sus ideas y opiniones, tomar decisiones y ser consecuentes con ellas. Esto es lo que lleva a Lidia y Alejandro a remarcar constantemente, y asociado a emociones positivas de agrado o reconocimiento, la autonomía que se les da al alumnado al participar en este proyecto. Así, por ejemplo, la profesora permite al alumnado escoger los grupos de trabajo, pero les insiste en que deben pensar un criterio para escogerlos que no sea ir con sus amistades. Esta autonomía les permite poder ajustar las tareas a realizar en función de los objetivos personales que se han planteado en el proyecto y de su interés y motivación en cada momento. Por otro lado, a la hora de hacer propuestas sobre los diferentes espacios, cuentan con la profesora para compartir con ella las opciones que se plantean en el grupo o los problemas a los que deben enfrentarse y que les de su opinión y valoración, pero siendo conscientes que la decisión final debe ser suya ya que ellos son los responsables. En esta línea, la profesora también les facilita recursos o ideas ajustadas a cada situación.

Tabla 5.30

Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre el papel de la profesora y el alumnado en las ESAs de la secuencia didáctica 2 (caso 2)

Profesora

“la profesora **ens ha deixat escollir** amb qui treballar, i amb qui et sents més còmode perquè si has de fer algu amb gent que no ets sents còmode pues... no és lo mateix. I també què és el que vol fer cadascú, normalment ens posa una graella a la pissarra, nosaltres ens anem apuntant i mira, si hi ha molta gent que vol fer lo mateix doncs ho parlem i ens repartim bé perquè hi hagi grups a cada cosa, o ens anem... o ens anem canviant... Saps, perquè si tots volen fer una cosa que no poden pues... ens canviem.” (Vera, ESA1)

“Llavors nosaltres li comunicavem a la profesora i, **entre les tres, la meva companya, la profesora i jo**, intentavem arreglar el problema. (...) En aquest sentit, com una igual. O sigui nosaltres li vem dir: mira, hem detectat aquest problema i hem de fer això. I ella ens deia: mira, jo crec que haurieu de fer això. Entre totes anavem decidint.” (Lidia, ESA5)

Alumnado

“També m’agrada molt liderar i tal i en aquest BRCS et donen bastanta autonomia. I tu també pots, a partir de grups, organitzar coses. I muntar-ho més com tu vols i **poder ser tu bastant autònoma**. I això m’agrada molt.” (Lidia, ESA1)

“La profesora estava present a la presentació, els primers dies sobretot. (...) Però ja després, com ho hem fet durant varius dies i a moltes hores, doncs **els últims ja a vegades no venia**, perquè estava amb un altre grup. Que igual quan jo estava a una classe a tercer d hi havia un altre grup que estava a tercer a. I nosaltres que ho havíem practicat ja a molts llocs, anava a un altre grup que ho necessités més. I ens donava l’autonomia.” (Lidia, ESA5)

De los tres tipos de profesionales que participan en el proyecto (ver tabla 5.31), para los participantes los arquitectos y los jardineros tienen un papel más puntual, ya que participan únicamente un día, pero son igualmente reconocidos como agentes educativos. Los primeros, los arquitectos, presentan las propuestas de remodelación del patio y en el alumnado tiene la posibilidad en todo momento de expresar sus opiniones dado que, como señalan Lidia y Vera, mantienen una conversación bidireccional en la que ambas partes exponen y contrastan su perspectiva sobre las propuestas que están valorando. Así mismo, los arquitectos también ayudan al alumnado a entender e interpretar los diferentes elementos de los planos que les presentan, con los que no estaban familiarizados. Por lo que respecta a los jardineros, Vera y Lidia ponen de relieve dos tipos de aprendizajes que realizan gracias a ellos: por un lado, realizar tareas de

mantenimiento de las plantas, y, por otro, a relacionarse con personas con diversidad funcional y a normalizar a este colectivo, que es algo que no habían hecho anteriormente. En cuanto al carpintero, su participación es más continua y su papel consiste en supervisar y guiar las tareas que llevan a cabo en el taller que implican el tratamiento de la madera.

Tabla 5.31

Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre el papel de los diferentes profesionales en las ESAs de la secuencia didáctica 2 (caso 2)

Profesionales – Arquitectos

“Són tres que van venir a fer-nos una presentació i ens van presentar pos els diferents projectes que tenien a cada part del pati, ho han separat per parts i tot vam dir això podria ser millor així, això millor no posar-ho, aquestes plantes aquí pues... no perquè cauen moltes pilotes perquè nosaltres som pues... coneixem bé el pati doncs els hi diem als arquitectes les propostes de millora i a partir d'aquesta idea pues ho hem dut endavant (...) Amb els arquitectes només vam treballar un dia que van venir a **fer-nos la presentació principal**. I si, pues nosaltres bàsicament el que els hi dèiem era per exemple si ells volien posar moltes plantes en un lloc, els hi dèiem: no, perquè aquí les plantes pos rebran molts pilotazos o algo i s'acabaran trencant totes i diem: vale, buscarem una altra solució, buscarem de posar una altra cosa o... o de posar plantes en un altre lloc. Ells portaven la idea i **sempre respectant les nostres opinions** que dèiem perquè en realitat nosaltres som els que més coneixem el pati... i... i això.” (Vera, ESA 1)

“Els arquitectes ens van estar **ensenyant els plànols i vam intentar entendre com interpretar els plànols** i les varies propostes com servirien i ens vem estar organitzant i tal. (...) Doncs ells ens van estar... em va agradar molt la xerrada perquè així coneixiem una mica més què feien en el seu treball i tal i teniem una opinió de gent professional que ens aconsellava.” (Lidia, ESA 1)

Profesionales - Carpintero

“el senyor Jaume, ell, pos com sap d'aquestes coses clar, imagina't, un grup de quart d'eso que no tenim ni idea pues ell ens anava dient... això es fa així, Vera **fes això, jo t'ensenyó**, tu vernissa, ho has de fer així, i estava per tots i ens ha anat molt bé perquè realment si no sense ell no haguéssim fet res. Ho haguéssim intentat però ens hauria sortit molt malament. Llavors ell ens anava... a mi **em va ensenyar** les màquines, i com la professora tampoc... o sigui... Havia d'estar per tot, no podia estar per nosaltres doncs també estava bé tenir el senyor Jaume per ajudar-nos, perquè si no...” (Vera, ESA4)

“No tant amb el TEB ni amb els arquitectes, perquè han vingut un dia, però amb el senyor Jaume si, perquè ha sigut una persona amb la qual **hem estat treballant casi sempre**. Tots els que vem estar fent jardineres, hem estat treballant amb ell tots els dies. Llavors si que hem estat en contacte amb ell i si que ens ha aportat el saber com fabricar-ne una. (...) No ens han dit: es fa així. **Hi havia algú que estava darrere** i ens deia, així no, així millor, la idea és fer... tal.” (Alejandro, ESA 5)

Profesionales - Jardineros

“una entitat, que treballa amb gent amb discapacitat, que són jardiners, **llavors ens van anar i ens van explicar...** A mi em van explicar com... com escampar la grava, també com cuidar les plantes, que si he de treure això... I ens vam..., i gràcies a ells també vam fer allò. **Ens vam ajudar.**” (Vera, ESA4)

“Van vindre els jardiners, que eren de l’associació TEB, que es una associació que treballen amb gent discapacitada. **Vem estar treballant amb persones discapacitades.** La veritat és que super bé. També que és **una experiència nova**, em va agradar molt. (...) Vem estar fent jardineria. Jo al principi vaig estar amb la coordinadora. És veritat que ella no té una discapacitat. Vem estar treient el del chill out, plantes, vem estar col·locant unes noves, una mica de neteja. I després vaig baixar a baix i vaig estar amb gent que si que tenia discapacitat, que anaven portant els sacs de sorra (...). I vem estar parlant també amb ells, els que tenien una mica de discapacitat, i super bé. Eren molt amables” (Lidia, ESA 5)

Recursos

En las ESAs que tienen como referencia el proyecto de mejora de patios solo se identifican de manera muy puntual reconstrucciones discursivas sobre los recursos de aprendizaje utilizados. De esta forma, se mencionan algunos de los instrumentos propios del taller de tecnología, cuyo uso adecuado aprenden en este proyecto. En relación con esto, Andreu señala las TDIC como herramienta que les ofrece información para aprender las tareas que deben hacer en el taller. Por último, Lidia también reconoce la utilidad de las TDIC para llevar a cabo la tarea de la difusión y poder proponer actividades más dinámicas y que, además, gracias a ello aprende nuevas aplicaciones.

Propósitos, emociones e intereses

Los propósitos personales se ponen de relieve en el momento que los participantes explican qué les ha llevado a escoger participar en el proyecto de mejora de patios. De esta forma se pueden identificar dos grandes tipos de propósitos. Por un lado, la necesidad que sienten de mejorar las instalaciones del instituto que, como se pueden ver en las citas de la tabla 5.32, no son agradables para estos alumnos/as ni para otros. Se evidencia que conciben el instituto como un espacio en el que conviven muchas personas y que, a pesar de que a ellos les pueda quedar poco tiempo en él, quieren asegurarse de que el alumnado más joven o el futuro alumnado pueda sentirse a gusto. De ahí que vean la necesidad y urgencia de contribuir llevando a cabo pequeñas mejoras de rehabilitación y limpieza de diferentes espacios y de generar y dinamizar un debate con toda la comunidad educativa sobre las propuestas de mejora planteadas. De esta forma, ellos se

sienten responsables de hacer llegar las propuestas a los diferentes agentes (alumnado, profesorado, dirección, personal de administración y servicios, extraescolares) y promover que se posicionen y den su opinión. Estos propósitos se alinean totalmente con los objetivos y finalidades de la secuencia didáctica, lo que hace que se refleje en la elevada implicación del alumnado en las actividades. Por ello, Lidia señala que ha dedicado muchas horas extra al proyecto, llegando a venir antes de hora al instituto para preparar algunas tareas, y otros de los participantes manifiestan su intención de colaborar con tareas vinculadas a la mejora de los patios que se lleven a cabo después de finalizar el proyecto.

Por otro lado, también vinculan el proyecto a la exploración de diversos ámbitos, a sus propósitos de futuro, en especial en los casos de Alejandro y Lidia, y a sus intereses personales. A pesar de que solo en el caso de Andreu el ámbito de tecnología sí que le es de interés para desarrollar su futuro académico y laboral, el resto coinciden en que participar en el proyecto, al igual que en otros proyectos de estas características, les sirve para ver lo que les gusta o no y descartar o abrir opciones en cuanto a sus estudios postobligatorios o el ámbito laboral en el que se pueden desarrollar. Esta preocupación por su futuro académico-laboral se debe, en parte, a que están en el último curso de la educación obligatoria y tienen la mirada puesta en las decisiones que tienen que tomar en un futuro cercano, así como al trabajo hecho con el profesorado en cuanto a la orientación académica y la vinculación de las elecciones de los proyectos con su futuro. Por último, Lidia también menciona que otro de los motivos que la llevó a participar en este proyecto es la posibilidad que tendría de liderar y poder proponer y llevar a cabo ideas, dado que había participado en otros proyectos con la misma profesora y sabía que suele dar esta autonomía.

Tabla 5.32

Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre los propósitos en las ESAs de la secuencia didáctica 2 (caso 2)

Propósitos - necesidad

“A: Doncs en aquest projecte el que estem fent és intentar millorar el pati... Perquè portem molts anys amb aquest pati i ningú se sent còmode i... pues... Van venir uns arquitectes que ens van donar unes propostes i estem intentant-les pues distribuir per tot l’institut per veure que opinen, perquè ha d’opinar tot l’institut i... i també pues... eh... renovar propostes, **intentant-lo millorar perquè tothom se senti més**

còmode al pati, i en entorn ja que passem cada dia allí i és molt important per nosaltres. (...) Jo sóc una persona que es passa moltes hores al pati perquè també dino aquí i llavors doncs penso amb altres amigues meves que **necessitem renovar aquest pati** i llavors doncs tenia ganes de tirar el projecte endavant i de donar la meva opinió i saber el que opinen els demés, i tot això m'interessa molt, la veritat..." (Vera, ESA 1)

"Molts alumnes ens hem queixat de que no ens agrada el pati o per temes, per exemple, abans hi havia unes porteries de futbol que ocupaven tot el pati i molta gent es queixava de que la gent que volia caminar que, com la major part som noies de l'institut, no teniem espai. Llavors ara per exemple ja han tret les porteries de futbol i s'han quedat només de bàsquet. Però tot i així, durant varius anys ens hem queixat de que l'institut semblava una presó. Perquè és tot en gris i tal. I ara el que estem fent és millorar i veure altres maneres o posar altres coses per què millorin l'espai i el facin un espai millor, més tranquil, on es pugui estar millor. (...) El nostre projecte també el que vol **és fer el pati més sostenible i que tingui més verd** ja que ja hi ha bastants problemes en el món i **necessitem** més verd. I si que és veritat que hi ha un projecte que es porta a varius instituts de canviar i fer més sostenible els patis, els instituts, fer més sostenible els barris..." (Lidia, ESA1)

"Aquest projecte el vaig escollir en primera opció. (...) perquè es veritat que, bueno he estat aquí quatre anys, des de primer de la ESO, doncs és veritat que hem notat, la majoria dels que l'hem escollit, és perquè **volem millorar el pati**. Perquè alguns ens quedem, jo per exemple em quedaré a fer aquí el batxillerat, i llavors doncs m'agradaria que, al menys, aquests dos últims anys l'institut on estic m'agradaria que fos bonic i que bueno, doncs, millorés per la gent que ve nova. I bueno, doncs això, que pugui millorar per les persones que venen noves a fer la ESO o el Batxillerat." (Alejandro, ESA1)

Propósitos – exploración y futuro

"a mi m'agrada molt la tecnologia i era un projecte de tecnologia. I... no sé. M'agrada... com que encara no sé ben bé que vull fer, estic mirant, **vaig escollint varius projectes de diferents temes per anar descartant** i dir "vale, m'agrada més aquest tema o més l'altre". (Lidia, ESA1)

En cuanto a las emociones (tabla 5.33), se pueden identificar construcciones discursivas vinculadas a la satisfacción por ver los resultados de su trabajo, tal y como señalan Vera y Andreu en diversos momentos de las entrevistas. También es común a las ESAs de Vera, Lidia y Alejandro vincular emociones positivas de agrado, alegría y reconocimiento a la autonomía que se les da en este proyecto para llevar a cabo sus propias ideas, tomar decisiones y organizarse. Otras situaciones específicas que caben mencionar por la particular conexión que tienen con las emociones son las presentaciones que realizan de las propuestas de rediseño del patio a todo el alumnado del instituto. Se puede ver que, inicialmente, se enfrentan a este tipo de situaciones con incertidumbre y nerviosismo al pensar en las posibles reacciones que puede tener su audiencia. Sin embargo, estas emociones van evolucionando conforme van haciendo más presentaciones y van ganando confianza viendo que las exposiciones y las actividades que han diseñado consiguen que su audiencia se muestre interesada y participe compartiendo sus

opiniones y discutiendo las propuestas. En este sentido, se vinculan emociones positivas al hecho de poder presentar su trabajo al resto de compañeros, como en el caso de Vera, o que sus compañeros se muestren interesados en contribuir, como ellos, a mejorar su entorno.

Tabla 5.33

Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre las emociones en las ESAs de la secuencia didáctica 2 (caso 2)

Emociones

“**Em vaig sentir orgullosa**, saps, de fer-ho i... i de veure el resultat final i de **com està quedant el projecte**, pues, no se, és una cosa que és molt guai perquè després el projecte final quan estigui el pati muntat pués... saps? pensar tot el procediment i tot que hem fet i hem arribat fins allí doncs està molt bé. (...) El resultat, sí, perquè estava molt brut i treballant tots junts pues hem acabat fent... vam tenir un resultat bo, és com que ens vam sentir molt orgullosos, bueno almenys jo, no sé els meus compays.” (Vera, ESA1)

“A veure, el fet de fer la presentació que ara estem fent, els qüestionaris, la presentació i tot, a mi em fa una mica de mandra dir-ho perquè és la part durilla, no?, per dir-ho així. Però que s’ha de fer o sigui jo la faig amb ganes amb el meu grup però el que **a mi em fa més il·lusió serà que al final anirem per les classes per explicar el projecte** amb la presentació i és el que em fa més il·lusió, que la gent ho vegi, saps? El que hem estat treballant i que donin la seva opinió. Per veure si els hi agrada o no. Perquè en realitat a nosaltres ens fa molta il·lusió que es fassi al pati. És una necessitat per nosaltres perquè el pati... Bueno, està fatal.” (Vera, ESA1)

“A: Sí que és veritat que de la primera classe a la última molt millor. Perquè a **la primera classe estaves nerviosa**, tots els alumnes mirant-he. Perquè estàs acostumat a presentar a pares o a amics teus. Perquè com son gent de quart és gent que tu coneixes, amb qui et relaciones. Però com era gent de segon, primer, que igual no els conec, perquè de quart a primer no hem xocat encara, i dius: uala, igual es porten fatal, no m’escolten, o... I sí, sí, super bé. E: I ho has notat això. Quan anaves fent presentacions... A: Anava cada cop millor. I tu **també estàs més tranquil·la** perquè ja has practicat el discurs i et surt bé.” (Lidia, ESA 5)

“**Em va agradar molt anar a les classes i explicar**. Hi havia classes en les que la gent estava molt interessada i llavors s’aixecava. Hi havia altres que no tant. Però a mi em va agradar. O sigui, no sé, veure com hi havia gent que potser l’any que ve no estaria però s’aixecava i responia les preguntes.” (Alejandro, ESA5)

“E: I com et vas sentir en aquella situació (quan dos alumnes de batxillerat no escoltaven)? A: Bueno, sí que és veritat que et sents una mica com **indefens**, som tres davant de quaranta que hi havia en aquella classe. Llavors et sents una mica com intimidat que tothom t’està mirant, tothom està pendent de com ho fas. Però bueno, no, **simplement va ser aquell moment**.” (Alejandro, ESA5)

Vinculado también a emociones positivas, podemos ver algunos fragmentos (ver tabla 5.34) de entrevistas en los que se evidencian intereses personales de los participantes y que ven relacionados con las actividades del proyecto. Especialmente se muestra el

interés de los participantes por ciertos tipos de actividades, como puede ser actividades de carácter más manual y que se realizan en algún espacio del instituto fuera del aula, como mencionan Andreu y Vera, o actividades que impliquen poner en práctica sus habilidades de liderazgo e interactuar con otras personas, como reconoce Lidia en relación con la difusión. En menor medida, se mencionan intereses temáticos, como en el caso de Lidia por la tecnología, ya que en el resto de los participantes reconocen que el proyecto no trata sobre temáticas por las que tienen o les genere interés.

Tabla 5.34

Citas representativas de los significados re-costruidos sobre los intereses en las ESAs de la secuencia didáctica 2 (caso 2)

Intereses
“A mi m’agrada molt la tecnologia i m’agrada molt liderar ” (Lidia, ESA1)
“ M’agrada molt això de parlar i explicar les coses , difondre. M’agrada molt i la veritat és que molt contenta. I després també parlavam amb els alumnes i els hi preguntaves: què t’agrada més? Què no? Ho entens? I ells també et preguntaven coses. A mi això m’agrada, interactuar amb la gent.” (Lidia, ESA5)
“E: Per què t’està agradant això? A: Perquè és una activitat que és fora de les aules i és diferent a lo que estem fent sempre. I està bé E: (...) a tu no t’agrada estar a l’aula? A: Sí. Quan més fora, millor.” (Andreu, ESA1)
“A veure, l’activitat... sí. Potser no estar tant a classe pensant en el formulari, perquè... sí que és una cosa que s’ha de fer però m’agrada fer més coses manuals . Obviament... i, sobretot lo de pensar les coses. Baixar i pensar també m’ha agradat, és una activitat que havíem de fer també.” (Vera, ESA 1)

5.2.2.2. Conexiones entre experiencias subjetivas de aprendizaje

En la re-costrucción de las ESAs que tienen como referente situacional la práctica educativa y que acabamos de caracterizar y describir en el apartado anterior, se han llevado a cabo conexiones con otras ESAs que tienen lugar en diferentes contextos, tanto escolares como fuera del contexto escolar. Como hemos dicho anteriormente, algunas de las ESAs con las que se han establecido conexiones remiten a un contexto inespecífico, en tanto que tiene como referente tipos de actividades o situaciones que pueden darse en diferentes contextos, incluso dentro de la escuela. La tabla 5.35 muestra la relación de CESA identificadas en re-costrucción de las ESAs identificadas en las entrevistas

con los cuatro participantes, señalando los contextos con los que se conecta la escuela, el tipo de relación establecida y el elemento de las ESAs a través del que se ha conectado.

Tabla 5.35

Caracterización general de las CESAs identificadas en las entrevistas al alumnado de la secuencia didáctica 2 (caso 2)

	Conexión	ESAs conectadas			Contextos	Tipo de relación	Elemento de conexión
Vera	CESA 1	ESA 1	ESA 2	Instituto-familia	Identificación Oposición	Emociones Organización social Actividad	
	CESA 2	ESA 1	ESA 3	Instituto-indefinido	Identificación Oposición	Significados aprendidos	
	CESA 3	ESA 4	ESA 5	ESA 6	Instituto-familia	Identificación Oposición Aplicación dentro-fuera	Actividad Agentes educativos Interés Significados aprendidos
Andreu	CESA 1	ESA 2	ESA 3	Instituto-escuela	Aplicación fuera-dentro Identificación	Significados aprendidos Actividad	
	CESA 2	ESA 2	ESA 3	Instituto-indefinido	Aplicación fuera-dentro	Significados aprendidos	
Lidia	CESA 1	ESA 1	ESA 2	Instituto-laboral	Identificación	Actividad Interés	
	CESA 2	ESA 1	ESA 3	Instituto	Identificación Oposición	Actividades	
	CESA 3	ESA 1	ESA 4	Instituto	Identificación Oposición	Significados aprendidos	
	CESA 4	ESA 5	ESA 6	Instituto	Identificación	Actividades Interés	
	CESA 5	ESA 5	ESA 7	Instituto	Identificación Oposición Aplicación fuera dentro	Agentes educativos	
	CESA 6	ESA 5	ESA 7	ESA 8	Instituto- indeterminado	Identificación Aplicación dentro fuera	Agentes educativos Significados aprendidos
Alejandro	CESA 1	ESA 1	ESA 2	Instituto-laboral	Oposición	Propósitos	
	CESA 2	ESA 1	ESA 3	ESA 4	Instituto-indefinido	Aplicación dentro-fuera	Significados aprendidos
	CESA 3	ESA 5	ESA 6	Instituto	Identificación-oposición	Actividades	
	CESA 4	ESA 5	ESA 7	Instituto-iguales	Identificación Aplicación dentro-fuera	Significados aprendidos (actitudes)	

Primeramente, es necesario destacar que, a pesar de que en la mayoría de CESAs están implicadas dos ESAs, en tres de ellas se ven implicadas tres experiencias: la CESA 3 de Vera, la CESA 6 de Lidia y la CESA 2 de Alejandro. En todos los casos, dos de las tres experiencias forman parte del mismo contexto, pero se ubican en momentos temporales

diferentes (por ejemplo, una ESA en el pasado y otra en el futuro). Relacionado con esto, también es remarcable que algunas ESAs están implicadas en más de una CESA.

Como vemos en la tabla anterior, en las CESAs se vinculan diferentes contextos en tanto que las ESAs relacionadas tienen lugar tanto en el contexto escolar como en otros contextos de aprendizaje. En las entrevistas con los cuatro participantes de la SD2 se han identificado cuatro tipos de conexiones teniendo en cuenta el contexto en el que tienen lugar las ESAs de fuera de la práctica, es decir, en función de los contextos que se ponen en relación: las CESAs en las que se relacionan ESAs escolares, las CESAs en las que se relacionan el contexto escolar y el familiar, las CESAs en las que se relaciona el contexto escolar con el contexto académico y laboral futuro y las CESAs en las que la ESA de fuera de la práctica no se ubica un contexto específico. A continuación, hacemos una descripción de los cuatro tipos de CESAs, ilustrándolas con citas representativas de las entrevistas que dan cuenta como se concretan los significados re-coconstruidos en torno a estas conexiones.

Contexto escolar

El primer grupo de CESAs que vamos a presentar son las que se vinculan únicamente al contexto escolar, es decir, las que incluyen dos ESAs que tienen lugar en el propio instituto o en la escuela, identificadas en las entrevistas con Andreu, Alejandro y Lidia (ver tabla 5.36). En las entrevistas con estos dos últimos alumnos/as encontramos diferentes momentos en los que, en cierta manera, comparan el proyecto sobre la mejora de patios en el que están participando con otros proyectos anteriores en los que han participado. En estas CESAs, en las cuales se pueden ver relaciones de semejanza y/o oposición, se comparan elementos como la actividad de exponer, que se lleva a cabo en los diferentes proyectos aunque dirigida a público diferente y con un objetivo diferente, o las personas con las que se interactúa. En este mismo sentido, Lidia en particular también re-coconstruye la CESA 3 a partir de la comparación de su participación en los dos proyectos que cursa de manera paralela en el momento de la entrevista, reconociendo que en el proyecto de mejora de patios tiene la oportunidad de desarrollar su capacidad de liderazgo y organización, en contraste con el otro, donde puede desarrollar otras competencias, pero esa en concreto no.

Por otro lado, en la CESA 5 de Lidia se establece una relación de semejanza y a la vez de oposición a través del elemento de las personas con las que se interactúa, ya que pertenecen a colectivos diferentes pero que comparten el hecho de ser personas con las que habitualmente tiene dificultades para relacionarse. Por ello, reconoce que el hecho de haber participado en el proyecto anterior y haber trabajado con personas con Alzheimer le ha ayudado a enfrentarse a este proyecto y trabajar con personas con discapacidad intelectual, dándose así también una relación de aplicación de los significados aprendidos.

Tabla 5.36

Citas representativas de los significados re-coonstruidos sobre las CESAs con otras ESAs en el contexto escolar. Secuencia didáctica 2 (caso 2)

Relación de semejanza

“A: A l’institut quan ens fan fer presentacions en grup a mi la veritat em solen agradar molt. I també **faig bastants projectes de tecnologia** i tal i en quasi tots **hem de presentar**. I sempre, jo em quedo, sempre quan s’està acabant el curs fem una mostra de projectes, el que hem estat fent als projectes. I sempre ens posem jo i una amiga, **jo sempre em poso a parlar amb els pares, a explicar-lis els projectes** i tal.

E: (...) I en aquest sentit, tu creus que has après algo respecte com presentar les coses davant de la gent?

A: Si, jo crec que si. A part de que **tenien diferents edats** i podies dir, mira, igual a segon no fa falta explicar-ho d’aquesta forma perquè els hi resulta molt fàcil, o és molt complicada. (...) Perquè estàs acostumat a presentar a pares.” (Lidia, CESA 4)

Relación de semejanza y oposición

“**Aquest institut es fan moltes presentacions**, llavors vas treballant i poc a poc, problemes amb les presentacions, no hi ha. El que passa es que si que, **normalment, quan fas una presentació, és sobre un tema que has estat treballant**, diguessim. Un tema que tothom sap. Si tu estàs treballant a un projecte de l’Antartida, fas una presentació sobre l’Antartida. I tots els teus companys saben que és l’Antartida. Però quan vas a fer una presentació que has treballat tu però qui li expliques no ho ha treballat, ho has de fer d’una altra forma perquè ho han d’entendre. Han d’entendre el treball que portes tu i com ho has fet, perquè ells ho vegin i diguin, vale, ara ho entenc. (...) Potser més que una presentació va ser una explicació. Perquè una presentació normalment tu presentes un treball, i **nosaltres no presentem un treball. Expliquem. Expliquem quin és el treball que farem, o que s’ha fet**. I expliquem que es farà o què es té pensat fer.” (Alejandro, CESA 3)

Relación de oposición

“Per exemple **estic fent un altre (projecte) d’historica social i no lidero**. Perquè es aprendre lliçons lliçons lliçons de forma més itneractiva. I que aquest si que he après a buscar informació a internet. El profe ens ha ajudat bastant a saber com fer una bona recerca i un document presentat amb informació i tal. Però, per exemple, allà **no sóc tant autònoma** com en el de Millora de patis” (Lidia, CESA 3)

Relación de semejanza, oposición y aplicación

“A: Jo no havia... o sigui **jo havia fet un altre projecte on tractavem amb gent gran amb Alzheimer**, però mai havia tractat amb gent discapacitada. (...) vaig fer un projecte abans d’aquest amb els de l’Alzheimer

E: i això et va servir?

A: Si, perquè **anaves com més preparada ja que en el que d’Alzheimer també havies de parlar** amb els avis, ajudar-los. Anavem a una residència, havíem de parlar amb ells. I en el que consistia aquell projecte, la veritat era molt bonic, era enterar-nos una mica parlant amb ells i amb els seus familiars, un dia també venien els seus familiars, parlavem tots junts sobre el seu passat, i ens portaven fotos i tal, per a veure que podien ells recordar que havien fet. I amb les dades que agafavem li vam fer una caixa de records nosaltres posant-li fotos, o posant-li elements que creïssim que ells veiessin aquell element s’enrecorden: a mira pues jo vaig nèixer a tal lloc, o mira, jo tinc dos fills.” (Lidia, CESA 5)

Contexto familiar

Las dos CESAs en las que están implicadas experiencias vinculadas al contexto familiar se corresponden a la misma participante, Vera, y se basan en relaciones de semejanza y oposición de diferentes elementos de las ESAs (ver tabla 5.37). En concreto, las ESAs del contexto familiar refieren a actividades cotidianas que realiza en su hogar o actividades en las que participan varios familiares. Por tanto, ambas conexiones se realizan a través de la semejanza de la misma actividad en las diferentes ESAs, como es la limpieza (CESA1) o el cuidado de plantas (CESA3). Gracias a la participación en el proyecto, Vera reconoce que realiza dichas actividades en otras condiciones, como es la colaboración con los compañeros o la ayuda de los profesionales de la entidad TEB Verd, por lo que también se da una relación de oposición, y de esta forma mejora la emoción asociada a la actividad o su interés por ella. Además, en la CESA 3 también se da una relación de aplicación, ya que Vera reconoce la posibilidad de aplicar los significados aprendidos en el proyecto en la futura situación que espera experimentar. Es en este sentido que conecta la ESA de la práctica con una ESA futura, en tanto que muestra más interés que antes de participar en el proyecto por ir al huerto con su abuelo y su hermano el próximo verano y aplicar lo que ha aprendido en el instituto.

Tabla 5.37

Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre las CESAs con otras ESAs en el contexto familiar. Secuencia didáctica 2 (caso 2)

Relación de semejanza y oposición

“A: (...) el meu pare també treballa de... d’algu així, llavors a casa si que algun cop..., **jo tinc un hort al meu poble i sí que havia treballat d’algu així** però no tenia ni idea de... o sigui aquí he après moltes més coses que no pas allí. (...) I **ara les podria aplicar a la meva vida quotidiana**, perquè no tenia ni idea. (...) A veure, jo ho intentava però no tenia ni idea... No tenia ni idea, el meu avi també... o sigui el meu avi es dedica a això i m’explicava però... No li havia mostrat molt d’interès.

E: No li havies mostrat... i ara sí? O sigui a partir d’ara...

A: Sí, o sigui a mi m’ha agradat fer-ho, però no se si en un futur ho aplicaré o no. Jo se que, o sigui... que sé més coses que abans.

E: I creus que ara aniràs a casa del teu avi, o al teu hort i...

A: Pos pot ser, perquè em passo l’estiu allí. Ara ja sabré fer més coses. Vull dir que si em servirà per la meva vida quotidiana.

E: I d’alguna manera... per... també t’ha servit per veure què t’interessa, o sigui que això t’interessa i abans no t’interessava perquè m’has dit que abans...

A: (...) Abans no mostrava gens d’interès per aquestes coses. Vull dir, abans em donava igual, o sigui la construcció i tot això o mantenir les plantes perquè ja et dic que vaig estar també... mantenint les plantes d’abaix, pues, que no tenia ni idea de res d’aquests temes i la diferència és que ara... tinc més... o sigui, sé més coses perquè els del TEB em van explicar moltes coses per exemple, aquesta planta... vigila que és verinosa, no se què... I bueno m’anaven explicant coses i jo ho anava fent i llavors eh... amb les companyes i tot doncs va acabar sent molt divertit.

E: O sigui que va ser potser el fet que vingués el TEB a...

A: Sí, que vingués gent perquè si ho hagués fet jo sola, quin toston... O sigui **va bé que vingui altra gent, i que t’expliqui**, perquè clar, és com... imagina’t que et diuen: posa’t a netejar aquella planta però jo no sé ni quina planta és, ni què he de fer... jo em posaria allà a arrencar... saps però que t’expliqui algú... mira això tal, aquesta planta necessita sol, per això està quí, el que has de fer és treure això, perquè afecta tal a la planta... o sigui... si segueix, el que he de treure...” (Vera, CESA 3)

Contexto laboral

La preocupación por las decisiones académicas que deben tomar a corto plazo (deben decidir qué estudios postobligatorios realizar al acabar el presente curso) hace que algunos de los participantes, en este caso Lidia y Alejandro, relacionen ESAs vinculadas a la práctica con ESAs que tienen lugar en el contexto laboral y académico, ubicados temporalmente en un futuro hipotético (ver tabla 5.38), y las relacionen con sus intereses y aspiraciones personales. En el caso de Lidia, a pesar de que muestra interés en diferentes momentos de la entrevista por la arquitectura y los significados que ha aprendido relacionados con este ámbito, no se plantea trabajar en ello. Sin embargo, relaciona la oportunidad que siente que le proporciona el proyecto de poder gestionar, organizar y liderar iniciativas, tareas por las que muestra interés y sentimientos positivos, con la ESA futura en la que se plantea dedicándose laboralmente a administrar su propia empresa. De este modo, podemos ver como la relación entre las dos ESAs es de

semejanza a través de la actividad y el interés, dado que en ambas puede llevar a cabo el mismo tipo de tareas que le interesan. En el caso de Alejandro, la relación es únicamente de oposición ya que no encuentra una vinculación entre el ámbito del proyecto y las materias que espera trabajar en los estudios postobligatorios, ya que el propósito por el que participa en la práctica no tiene que ver con su futuro académico.

Tabla 5.38

Citas representativas de los significados re-coonstruidos sobre las CESAs con otras ESAs en el contexto laboral. Secuencia didáctica 2 (caso 2)

Relación de semejanza y oposición

E: I a tu t'agrada l'àmbit aquest d'arquitectura?

A: Si.

E: Estàs pensant potser en dedicar-t'hi en el futur?

A: No tant. **M'agrada, però m'agraden més altres coses.** Jo en un futur crec que seré administració i gestió d'empreses, per fer la meva empresa, però no sé de què.

E: O sigui encara has de decidir. Però vols dedicar-te a la part aquest de...

A: Si, d'empresarials i administració, si.

E: Per això t'agrada, suposo...

A: Lo d'organitzar coses i liderar." (Lidia, CESA 1)

Relación de identificación

"A: Jo, la veritat és que, m'agrada molt la biologia, bueno la física i la química no tant, però **no m'interessa pel futur.** O sigui jo ara per exemple, jo vull ser cuiner, vale? I llavors doncs a la carrera, bueno al batxillerat, hauré de fer el social amb les optatives de geologia perquè a la carrera hi ha una materia que és química dels aliments. Llavors, ara, en el següent, he escollit fer química (...). E: O sigui tu **aquest projecte precisament no l'has escollit per això.** A: No, l'he escollit, més que per escollir-lo pel tema tecnològic, l'he escollit doncs per millorar el pati." (Alejandro, CESA1)

Contexto indeterminado

Encontramos conexiones en los cuatro participantes de la SD2 en las que se encuentran implicadas ESAs cuyo contexto no se especifica o que refieren a actividades que tienen lugar en múltiples contextos y que se ubican en el futuro o son condicionales (ver tabla 5.39). La mayor parte de ellas se caracterizan por una relación entre las ESAs de semejanza de alguna de las características de las situaciones o las actividades, ya sea la actividad o tarea que se realiza (interactuar con otros, decidir) o las personas con las que

se interacciona (iguales, personas con determinadas características). Sin embargo, la relación más significativa de esta tipología de CESAs es la de aplicación, en tanto que las ESAs de fuera de la práctica constituyen situaciones hipotéticas que vienen definidas por ciertas condiciones comunes a la ESA de la práctica y que los sujetos pueden resolver o abordar de manera más adecuada gracias a lo que reconocen que han aprendido en el proyecto. De esta forma, Lidia señala que lo que ha aprendido en el proyecto sobre cómo relacionarse con personas discapacitadas, que a su vez lo ha relacionado con otra ESA escolar similar (un proyecto en el que trabajaban con personas con Alzheimer), lo puede aplicar siempre que se encuentre una situación en la que tenga que interactuar con personas de estos colectivos. Por su parte, Alejandro señala lo que ha aprendido respecto al proceso de toma de decisiones y cómo esto pueden utilizarlo en nuevas situaciones en las que tengan que tomar decisiones, por un lado, y por otro lo que ha aprendido respecto a la exposición y difusión de ideas, que puede ayudarle a enfrentarse mejor a situaciones hipotéticas en las que se relaciona con sus iguales.

Por último, especial mención requiere la CESA 2 de Vera, en la que se establece una relación de semejanza y oposición. En ella se conecta una ESA situada en el pasado definida por la acción de decidir con la ESA de la práctica y, en concreto, con la definición de propuestas de mejora de los espacios, donde para ella es fundamental el proceso de toma de decisiones. La relación entre el pasado y el presente le ayuda a darse cuenta del aprendizaje que ha logrado a través de la diferencia entre cómo se representaba y afrontaba cualquier decisión con anterioridad al proyecto y cómo ha tomado decisiones en el proyecto.

Tabla 5.39

Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre las CESAs con otras ESAs en un contexto indeterminado. Secuencia didáctica 2 (caso 2)

Relación de semejanza y aplicación

“E: Llavors tot això et va ajudar ara..

A: Sí, a parlar. Sí, perquè a vegades a un nen, quan et trobes a algú amb discapacitat, amb alguna malaltia o problema, **no saps com anar a la persona, no saps com referir-te**. Si de forma especial o normal o... No saps ben bé com començar i, si, **em va ajudar molt**” (Lidia, CESA 6)

“E: Ara quan em parlaves del tema de les decisions, això et serveix també d’alguna manera per prendre decisions fora de l’institut? (...)

A: Jo crec que **t’ajuda molt a veure que potser les teves decisions**, quan les vas pendre en el seu moment, no eren les millors decisions. Potser **ara, molt probablement, quan vas a prendre una decisió important, la veus d’una altra forma**. Llavors has de trobar les moltes opcions que hi ha dintre del que has d’elegir i llavors escollir el millor camí. Si, potser és això, potser el que fa ara és plantejar-te més que les decisions no és dir això o això, sino saber que hi ha darrera d’aquesta decisió. Què t’interessa fer. O sigui si tu esculls això, per què ho esculls?” (Alejandro, CESA 2)

“Potser a l’hora de relacionar-te, **quan t’has de posar davant de molta gent que no coneixes**, o si coneixes però no tens cap tipus de relació amb elles, i explicar algo, doncs potser fora de l’escola es pot **aplicar a l’hora de fer noves amistats**, que a l’hora de parlar **et dona més... no estàs tan nerviós, parles més fluid...** (...) Per exemple, jo faig atletisme i si. Estem amb el meu grup i ve una persona, i em parla a mi, doncs parlar amb ella. I potser, no estar nerviós, però si saber-te expressar i, no sé, comunicar-te. És una forma de millorar la teva comunicació. La forma en la que dius les coses.” (Alejandro, CESA 4)

Relación de semejanza y oposición

“És molt important pensar en les coses i és una cosa que **abans jo feia: mira això ho posem aquí i si queda malament m’és igual**. Pues en aquest BRC jo crec que de les coses que més he après és a pensar bé les coses, o sigui, posem això aquí per tal o per tal motiu, saps? Mirem si... si farà funció realment o si serà aquí de la... per, saps... per fer bonic només. Llavors, eh... pensar, parlar-ho... parlar-ho amb els meus companys. Hem parlat moltes coses conjuntament amb la classe. Pues és una cosa que destacaria molt perquè per exemple a mi em va tocar pensar com millorar el chill-out i lo de les taules i tot pos vam estar pensant és que nosaltres que estem sempre al menjador que veiem que la gent s’asseu al terra que falten taules... pues a veure anem a pensar alguna manera de que la gent no s’hagi d’asseure al terra perquè estigui còmode. I ho vam estar parlant, i pos posarem enlloc d’aquí, doncs posarem una taula llarga perquè es pugui asseure la gent i estigui còmode, no? I ho van dur a terme i no se, per mi... **jo crec que és una de les coses que més he après, o sigui no fer les coses de qualsevol manera, i pensar en quins motius.**” (Vera, CESA 2)

5.2.2.3. Sentido y valor personal del aprendizaje

Como hemos definido en el marco teórico, el aprendizaje con sentido y valor personal tiene que ver con como la persona relaciona lo que aprende con su manera de ver el mundo y a sí misma en el continuo del pasado, presente y futuro. A lo largo de la presentación de los resultados sobre las ESAs vinculadas a la práctica educativa y, en especial, las conexiones ya se han podido ir viendo algunos elementos relativos precisamente al sentido que, en este apartado, señalaremos con mayor detalle.

En cuanto a los significados generales sobre el mundo, el sentido del aprendizaje implica relacionar lo que se aprende con lo que se ha hecho o aprendido en otras situaciones o con las actividades en las que han participado anteriormente, de manera que se pueda

resignificar y/o atribuir sentido a esas otras ESAs. Eso se hace evidente en algunos momentos clave de las entrevistas, como por ejemplo en este fragmento de Lidia, donde indica que la participación en el proyecto y, en concreto, la oportunidad de trabajar con la entidad TEB Verd le permitió contradecir algunas de las ideas que tenía sobre las personas con discapacidades y construir nuevos significados. A la vez, como hemos visto en fragmentos anteriores de esta misma ESA, Lidia reconoce que estos aprendizajes harán que se relacione de manera diferente con este colectivo en el futuro.

“Jo crec que és una experiència bonica. I que com que no valorem bastant. No és que els discriminem, però pensem: ai com és discapacitat igual no treballa. I, no no, treballen com una persona normal. I parlem com, al menys, tampoc és que tinguessin una gran discapacitat, el grau no era molt alt, però igualment, la tenien. Ho notaves una mica però podies parlar amb ells perfectament, treballaven bé, i super bé.” (*Lidia, CESA 5*)

Por otro lado, la práctica educativa brinda la oportunidad a los participantes de seguir desarrollando significados aprendidos y habilidades adquiridas en momentos previos y en múltiples contextos, por lo que se da continuidad y coherencia al aprendizaje entre contextos. Vera, como veíamos en la CESA 2 analizada en el apartado anterior, toma consciencia del cambio que ha generado su participación en la práctica en la manera como se representaba y se enfrentaba a la toma de decisiones. De ahí que se ponga en relación el pasado con el presente, resignificando situaciones que se han vivido anteriormente. La siguiente cita es otro fragmento en el que se refleja en concreto qué aspectos de la toma de decisiones ha aprendido.

“Jo si, sempre ho feia això: venga posem... Jo es que al principi jo deia, doncs posem aquí dos cadires, bueno, enlloc de dos cadires dos sillons i ja està. Però després ho vam estar parlant, no? I... Vam dir les coses bones... fèiem molt això de les coses bones, les coses dolentes, què ens podria aportar bo, què ens podria aportar dolent... que si el material, per exemple la taula ha de ser d'un material d'exterior... saps, perquè és el chill-out, llavors pos havíem de pensar molt això, lo de les catifes també, i... tot això.” (*Vera, CESA2*)

También cabe destacar los significados re-coconstruidos en las entrevistas relativos a la manera de aprender. En algunos fragmentos se puede ver como a los participantes les

cuesta reconocer lo que aprenden en el proyecto debido a que, como señalan, no se trata de conceptos fácilmente identificables. Sin embargo, valorándolo en conjunto y gracias a la reflexión que se lleva a cabo tanto en la entrevista como en las actividades asociadas al dossier de aprendizaje, el alumnado toma consciencia de que los proyectos, que implican actividades y tareas de tipo más manual o de “hacer”, les ofrecen oportunidades para desarrollar habilidades que ya tenían o generar nuevas habilidades en contextos o situaciones reales. Esto se puede ver en el siguiente fragmento de Lidia de la ESA 5 de la práctica.

“A: Els projectes son coses més practiques, de moure’s més. Tot i que no sigui de moure’s, com que treballes més treballs manuals o... no és tot teoria i jo crec que això ens ajuda bastant. Ja que si sempre estem amb la teoria, arriba un moment que desconectes i ja no t’enteres. En canvi amb treballs així més dinàmics, aprens més.

E: Aprens més, i li veus més sentit potser al que aprens?

A: Si. Perquè per exemple al haver parlat amb aquest tipus, amb la gent discapacitat que vem parlar, doncs com comences a valorar més un altre tipus de coses. No dius, ala mira. Coneixes a gent així i, si si.” (Lidia, ESA 5)

Respecto a la visión de uno mismo, la práctica tiene la potencialidad de generar interés en el alumnado por temas o actividades por los que anteriormente no mostraban interés, ya sea por falta de atracción o por desconocimiento. Podemos hacer referencia al interés surgido en Vera por el cuidado de las plantas, que contrasta con su desinterés por esta tarea mostrado en su participación en el pasado en actividades en el contexto familiar y que posibilita enfrentarse y aprovechar nuevas situaciones y oportunidades de aprendizaje en el futuro.

“També perquè jo abans..., osigui em feia com molta mandra lo de l’hort, perquè jo em pensava que era molt més rollo, però vull dir..., el meu germà que sempre està construint coses..., jo deia quin rollo però ara que he construït jardineres, ho he trobat molt guay. Jo pensava que era més avorrit, la veritat. Però a mi m’ha semblat molt guai i veure que... el que he fet, super guai. Estic super orgullosa.” (Vera, ESA 6)

También a Lidia le ha surgido interés por algunos ámbitos de conocimiento que desconocía hasta ahora y sobre los que reconoce que tiene ganas de seguir aprendiendo, como es la arquitectura. En este sentido, aunque no los vincula directamente con su proyecto personal y profesional de futuro, sí que se plantea como posibles vinculaciones. De ahí que para ella tenga tanta importancia la posibilidad que le ofrece la práctica de trabajar y colaborar con profesionales.

“Jo crec que els meus interessos són els mateixos. Però sí que pensó que també al anar treballant amb entitats sí jo, per exemple, em vull dedicar als empresarials, també t’ajuda perquè ja entens com han treballat. Perquè jo he fet varies entitats com la del llibre, ara he fet una que venien arquitectes i jardineros, igual després faig una altra d’educació física i em ve un que sap fer boxeo. I com veient els diferents tipus d’entitats que hi ha i com treballa la gent doncs puc dir, doncs igual jo no em veía fent de jardinera però ara m’agrada més. Tot i que, pels que he vist, el d’arquitectes em va interessar bastant, com que vaig prendre un interès, però de moment crec que seguiré amb el que tenia pensat.” (*Lidia, ESA 5*)

En la misma línea, también podemos mencionar que la práctica educativa les ha permitido en cierta medida tomar consciencia de lo que saben y lo que no saben, de su proceso de aprendizaje y de sus potencialidades y limitaciones respecto algunos aprendizajes y algunas habilidades. Al respecto, es especialmente relevante el siguiente fragmento de Alejandro en el que se da cuenta de que la responsabilidad que debe asumir va aumentando con la edad y que cada vez debe adquirir más autonomía en sus procesos de aprendizaje.

“Potser he après que les decisions hi ha un moment en que les has de prendre tu. I has de començar a ser tu qui mou les coses. I que potser, molt probablement, durant tota la ESO, ens han estat molt darrera, ajudant-nos, perquè ho necessitava, i ara doncs ens estan com deixant, i llavors hem d’aprendre a fer-ho nosaltres. El que m’emporto és el saber que a partir d’ara haurem de fer les coses molt més pel nostre compte, haurem de decidir molt més, i potser les nostres decisions tenen conseqüències. Per exemple, si expliquéssim molt malament lo del pati, potser a direcció no

l'interessa fer-ho. I si ho expliquem bé, potser té molt més interès llavors doncs, enlloc de gastar-se els diners en fer una altra cosa, ens ajuda i contribueix en fer el pati.” (Alejandro, ESA1)

Por último, en las re-coconstrucciones que hacen estos cuatro participantes de sus ESAs referidas a la práctica educativa podemos identificar expresiones que muestran que inicialmente no reconocen la importancia, cantidad y utilidad de aprendizajes que realizan en la práctica (como por ejemplo *“a veure, no he après molt”*, de Vera) y que contrastan con un posterior listado de significados aprendidos. Ello evidencia como van pensando y repensando ciertos aspectos de las ESAs, de manera que inicialmente pueden afirmar no haber aprendido nada o que lo que han aprendido no les es útil, pero luego reconocer lo que han aprendido y su importancia y utilidad. De esta forma se demuestra la potencialidad que han tenido las entrevistas entendidas como situaciones donde el alumnado tiene la oportunidad de re-coconstruir vivencias personales, ya que les ha permitido reflexionar y tomar consciencia sobre ciertos aspectos que inicialmente pasaban por alto.

5.2.3. Análisis de las experiencias subjetivas de aprendizaje del caso 3

Las entrevistas al alumnado para el caso 3 se han llevado a cabo con tres participantes: dos niñas y un niño de 12 años que cursan 1º de la ESO y participan tanto en la yincana como en el proyecto optativo que realizan en el instituto antes y después de la yincana. Los tres participantes forman parte del mismo grupo-clase de proyectos pero pertenecen a pequeños grupos de trabajo diferentes. Se llevaron a cabo dos entrevistas por cada participante, una antes y otra después de la yincana, por lo que las dos entrevistas tuvieron una diferencia de dos semanas entre ellas. Las entrevistas tuvieron una duración media de 16 minutos y en ellas se han re-coconstruido discursivamente un total de 21 ESAs (ver tabla 5.40).

Tabla 5.40

Relación de participantes, entrevistas y ESAs identificadas en la secuencia didáctica 3 (caso 3).

Participante ⁷	Entrevista 1			Entrevista 2			ESAs total
	Duración	Fecha	ESAs	Duración	Fecha	ESAs	
Marina	13'	11.02.19	4	25'	25.02.19	5	9
Manel	15'	11.02.19	4	15'	25.02.19	2	6
Alexia	12'	11.02.19	3	15'	25.02.19	3	6

Las ESAs reconstruidas discursivamente en la situación de entrevista con los tres participantes presentan características muy diversas. En la tabla 5.41 se presentan dichas características, que corresponden al nivel 1 de análisis de las ESA. Con cada participante se han re-coconstruido dos ESAs que tienen como referente situacional la práctica educativa que es objeto de análisis, una por entrevista. Se han considerado ESAs diferentes por dos motivos. Por un lado, las situaciones de entrevista en las que se re-coconstruye se configuran en coordenadas espacio-temporales diferentes. Por otro lado, aunque comparten el mismo referente, al ubicarse en momentos diferentes de la práctica educativa las participantes han tenido la oportunidad de vivenciar más actividades en la segunda entrevista que en la primera. Las ESAs vinculadas a la práctica son, en todos los casos, transituacionales en tanto que refieren a diferentes actividades y situaciones. Dichas ESAs se sitúan en el presente, ya que son experiencias que se están desarrollando en el momento de la re-coconstrucción y por ello las participantes utilizan formas verbales del presente continuo o, a lo sumo, del pretérito perfecto, indicando que el momento de realización de la tarea es cercano al momento de la entrevista.

También se han re-coconstruido en las entrevistas con las participantes otras ESAs que tienen como referentes otros momentos o contextos fuera de la práctica educativa. Así, se han podido identificar tres tipos de experiencias en función del contexto al que remiten: las que se vinculan al contexto familiar, las que tienen lugar en el contexto escolar y en concreto en la etapa de educación primaria y las que no remiten a ningún contexto en particular, ya que refieren a situaciones que se dan o podrían darse en diferentes contextos. Estas últimas ESAs, de contexto indeterminado, son las más

⁷ Recordamos al lector que, para garantizar el anonimato, los nombres de los participantes que se utilizan en la presentación de resultados son ficticios.

numerosas, y suelen referir a situaciones hipotéticas e imaginadas de futuro lejano, o bien a situaciones que se podrían dar en un futuro cercano (si tengo que ir sola por la ciudad con mis amigas), por lo que se utilizan tiempos verbales futuros o condicionales. La totalidad de las ESAs que se vinculan al contexto escolar están ubicadas en el pasado, ya que remiten a vivencias que han tenido las alumnas en cursos anteriores, antes de acceder a la secundaria. En cuanto a la amplitud, todas son específicas ya que se anclan a una actividad o situación definida. Por último, las ESAs que remiten al contexto familiar, que son las más minoritarias, son vivencias que las participantes han tenido con sus progenitores en el pasado.

Tabla 5.41

Caracterización general de las ESAs identificadas en las entrevistas al alumnado de la secuencia didáctica 3 (caso 3).

		Contexto	Tiempo	Amplitud
Marina	ESA 1*	Instituto	Presente	Transituacional
	ESA 2	Escuela	Pasado	Específica
	ESA 3	Familia	Pasado	Transituacional
	ESA 4	Indeterminado	Condicional	Específica
	ESA 5*	Instituto	Presente	Transituacional
	ESA 6	Escuela	Pasado	Específica
	ESA 7	Escuela	Pasado	Específica
	ESA 8	Escuela	Pasado	Específica
	ESA 9	Inespecífico	Futuro	Transituacional
Manel	ESA 1*	Instituto	Presente	Transituacional
	ESA 2	Indeterminado	Pasado	Transituacional
	ESA 3	Indeterminado	Futuro	Específica
	ESA 4	Indeterminado	Presente	Transituacional
	ESA 5*	Instituto	Presente	Transituacional
	ESA 6	Escuela	Pasado	Específica
Alexia	ESA 1*	Instituto	Presente	Transituacional
	ESA 2	Indeterminado	Condicional	Específica
	ESA 3	Indeterminado	Pasado	Transituacional
	ESA 4*	Instituto	Presente	Transituacional
	ESA 5	Familia	Pasado	Específica
	ESA 6	Indeterminado	Futuro	Específica

*ESAs que tienen como referente situacional la práctica educativa objeto de análisis

La re-costrucción de las ESAs vinculadas a la práctica educativa se hacen utilizando la mayor parte de las dimensiones o componentes de las ESA. En contraposición, en las ESAs vinculadas a otros contextos se utilizan predominantemente tres dimensiones, que son las dimensiones a través de las cuales se establecen las conexiones: las actividades, los significados aprendidos y la valoración de los significados.

A continuación, presentaremos con detalle los significados re-costruidos en las entrevistas sobre los componentes de las ESAs anteriores, lo que corresponde al nivel 2 de análisis de las ESA. Del conjunto de experiencias subjetivas de aprendizaje reconstruidas por los participantes en los contextos de la entrevista, en un primer momento ponemos nuestra atención en aquellas que tienen como referente situacional la práctica educativa que ha sido objeto de análisis. Posteriormente, nos centramos en las otras ESAs que se han re-costruido y en las conexiones que se han establecido entre unas y otras, lo que corresponde al nivel 3 de análisis de las ESA. Por último, señalamos algunos aspectos sobre el sentido y el valor personal de los aprendizajes realizados por las tres participantes.

5.2.3.1. Experiencias subjetivas de aprendizaje vinculadas a la práctica educativa

Como decíamos, las ESAs vinculadas a la práctica son transituacionales en tanto que el referente situacional se desarrolla en un conjunto de situaciones y actividades que tienen lugar en diferentes momentos y espacios. Por ello, en la reconstrucción de significados sobre los diferentes componentes de las ESAs vinculadas a la práctica educativa, los sujetos hacen mención tanto a la globalidad de esta, entendiéndola como un todo, como a las diferentes actividades de enseñanza y aprendizaje en las que se concreta. En otras palabras, las participantes van de lo general a lo específico en las re-costrucciones de las ESA, y a la inversa, por lo que ambos niveles de concreción se retroalimentan.

Los significados utilizados para re-costruir discursivamente la ESA refieren a diferentes componentes, aunque no se utilizan todos ellos. Para cada componente, además de la descripción pertinente, se presenta una tabla con citas representativas de las entrevistas que dan cuenta como se concretan los significados re-costruidos de cada componente.

Actividades

Las **actividades o acciones específicas** a las que refieren en la re-costrucción de la ESA de la práctica educativa (ver tabla 5.42) implican básicamente de tres tipos de acciones: exponer, salida y, en menor medida, manipular. De esta forma, mencionan la búsqueda de información que han llevado a cabo por grupos sobre diferentes puntos de la ciudad y destacan la preparación y presentación de dicha información al resto de alumnado. También refieren a actividades que se realizan fuera del instituto, haciendo referencia en concreto a dos. Por un lado, la propia yincana y el recorrido que han realizado por la ciudad. Por otro, una alumna menciona las fotografías que tenían que tomarse, como tarea fuera del instituto, en diferentes puntos de su ciudad que fueran importantes para ellos y que posteriormente debían vincular en su mapa personal.

Tabla 5.42

Citas representativas de los significados re-costruidos sobre actividades de la ESA. Secuencia didáctica 3 (caso 3).

Exponer

“treballem en general sobre la meva Manresa, o sigui treballem coses de Manresa. Al primer trimestre vam fer un projecte, bueno cada grup va fer un projecte sobre un lloc que van escollir, per exemple el meu grup va escollir la... la Ben plantada, i vam fer una **exposició** sobre la ben plantada.” (Marina, ESA 1)

Salida

“**Ens van fer fotos** per tot Manresa. Era una activitat en la qual t’havies de fer 5 fotos per tota Manresa. I els que erem de Sant Salvador, 5 fotos a Sant Salvador i 5 a Manresa de llocs importants. (...) I els que eren de Manresa pues 10 fotos de Manresa.” (Alexia, ESA 1)

Significados construidos en la ESA

Uno de los componentes más relevantes y, de hecho, imprescindible para considerarse ESA tiene que ver con el reconocimiento del aprendizaje que los sujetos llevan a cabo en las vivencias. Las participantes reconocen que en el proyecto realizan aprendizajes de tipo conceptual y procedimental (ver tabla 5.43). Los aprendizajes conceptuales tienen que ver con conocer lugares importantes de la ciudad que previamente desconocían, así como donde están ubicados, y saber la historia de lugares que les son familiares. Por lo

que respecta a los aprendizajes procedimentales, identifican que el proyecto y en especial la yincana les está ayudando a aprender a desplazarse por su ciudad, ya sea a pie o en transporte público, y por ello a ser más autónomos. Mención especial requiere que varios participantes señalan que la yincana y las actividades previas les han permitido aprender a utilizar las TDIC, y en especial las aplicaciones de geolocalización, para ayudarles a realizar desplazamientos por su ciudad. En las entrevistas también se identifican construcciones discursivas sobre la valoración de los aprendizajes realizados, dando especial énfasis a la funcionalidad de los mismos y en que aprender los lugares importantes de la ciudad sirve para orientarse y moverse por ella y para saber hacerlo en cualquier otra ciudad, tal y como indica Marcos.

Tabla 5.43

Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre los significados aprendidos de la ESA. Secuencia didáctica 3 (caso 3).

Aprendizajes conceptuales

“Som d’aquí Manresa però hi ha moltes coses que no coneixiem i que no sabiem. La seu la coneixiem, però la **historia** de la Seu i tot això no ho coneixiem. I vem aprendre de molts llocs historia, què era abans...” (Alexia, ESA 1)

“Saber más de todos los sitios (...). Por ejemplo, que sé **donde está**. Y que antes era un gimnasio un sitio, era un gimnasio, y lo han tirado, y ahora está en el Congost. La Ben plantada no sabía donde esta y la van plantar ahí” (Manel, ESA 5)

Aprendizajes procedimentales

“Doncs estem aprenent coses sobre Manresa en general, per exemple quins llocs hi ha, on podem... Osigui... A veure com ho explico. **Estem aprenent coses sobre Manresa per si ens deixen sols que sabem anar**”. (Marina, ESA 1)

“jo pensava que el Google Maps només era per cotxe. (...) Però després em vaig enterar que si clicaves a una personeta, se’t ficava per caminar.” (Marina, ESA 5)

Valoración de los significados - funcionalidad

“Conocer sitios nuevos te sirve **para guiarte mejor**.” (Marcos, ESA 5)

Agentes educativos

En las ESAs analizadas las participantes también re-costruyen significados sobre los otros participantes en la práctica y el papel que ejercen respecto a su proceso de aprendizaje. En este sentido, aparecen cuatro agentes educativos diferentes (ver tabla 5.44). En primer lugar, el profesorado, al cual se le asigna un papel muy diferente en las actividades que tienen lugar previamente a la yincana y en la propia yincana. En las actividades del proyecto, el profesorado adquiere el papel tradicional de gestores de las actividades de aprendizaje y enseñanza y facilitadores de los aprendizajes. Por ello, a parte de menciones específicas en la explicación de las actividades, no se detalla demasiado su papel, a excepción de presentarles las aplicaciones digitales y el funcionamiento de la yincana. Sin embargo, las tres participantes coinciden en reconocer que el profesorado, en la yincana, no es una fuente de ayuda, sino que su papel es llevar a cabo el seguimiento de la actividad sin intervenir ni ofrecerles ayuda, excepto cuando el alumnado la pida. De ahí que destaquen la autonomía que les dan y la oportunidad de hacer la yincana sin tener físicamente al profesorado, aunque contando con su seguimiento, para aprender y para disfrutar la actividad. Aun así, en sus relatos se evidencia que el profesorado está presente en todo momento y que en ocasiones les ofrecen ayuda incluso sin solicitarlo. En el siguiente fragmento, Marina señala el valor que tiene para su proceso de aprendizaje que el profesorado les de la oportunidad de diseñar libremente el itinerario de la yincana, en lugar de que este predefinido por ellos. De esta forma, se está planteando el rol del profesorado y el alumnado en la práctica educativa y cómo ello afecta a la manera como ella la vive y a los aprendizajes resultantes.

“L’itinerari el feiem nosaltres. Ja està bé perquè si a tu et posen un itinerari que et diuen “te’ns d’anar a tal lloc i tal lloc” tampoc té tanta gràcia. La gracia té que tu t’ho facis, i si t’has equivocat, com nosaltres, doncs t’equivoques i vas a aquest lloc i ja està. I crec que és divertit perquè t’has de planejar-te tu les coses. Si no, o sigui, ens van donar de zero. O sigui nosaltres ho teníem que fer tot. En canvi, si et donen ja les coses les tens com fetes, només tens d’anar i tornar. I no. Jo crec que és més divertit fer-t’ho tu tot.” (Marina, ESA 5)

En segundo lugar, los compañeros también son vistos como una fuente de ayuda tanto para la realización de las actividades previas a la yincana como para el logro de la yincana.

La gran mayoría de las actividades previas a la yincana implican una organización social cooperativa, con excepción de algunas actividades individuales, por lo que entre los diferentes miembros de los grupos se comparten conocimientos respecto a los lugares que están trabajando y el manejo de las aplicaciones. La yincana es una actividad que implica trabajar cooperativamente en pequeños grupos y a la vez competir entre los grupos. Aun así, Alexia y Manel reconocen que se facilitaban información o pequeñas ayudas entre los grupos, incluso de diferentes centros y que no se conocían, para poder avanzar en el itinerario o solventar los problemas técnicos que tenían con las aplicaciones.

En tercer lugar, una de las participantes señala a sus padres como agentes educativos en tanto que la ayudan a llevar a cabo la actividad de las fotografías. En cuarto y último lugar, dos de los entrevistados incorporan a las personas que consultan durante la yincana como personas que facilitan su aprendizaje, ya que les ofrecen ayudas sobre cómo ir a un sitio determinado o, incluso, como interpretar y utilizar el mapa de la aplicación de geolocalización.

Tabla 5.44

Citas representativas de los significados re-coonstruidos sobre los agentes educativos de la ESA. Secuencia didáctica 3 (caso 3).

Profesor

"Se nos olvidó avisar al profesor cuando llegábamos a un sitio. Pero el profesor **nos iba guiando**, nos iba avisando si nos íbamos de sitio. (...) Cada vez que llegábamos a un sitio teníamos que avisar de que habíamos llegado al sitio." (Manel, ESA 5)

Compañeros

"**Aquelles nenes ens van ensenyar** uns camins i tot per arribar. Bueno ens van ensenyar, perquè... Després de la font de Neptú vem pujar per uns camins que no sabiem on t'estavem. I vam arribar un punt que vam dir: on estem? Llavors els hi vem preguntar i ens van dir que tot recte acabavem al passeig." (Alexia, ESA 4)

Padres

"Els pares. A mi **em va ajudar ma mare a** fer-me les fotos. (...) Vem anar triant els llocs del poble que ens agradaven més, i de Manresa els llocs que la gent podien conèixer més" (Alexia, ESA 1)

Otras personas

“em posava, “sigue para el sur”. Jo no sabia on estava el sur en aquell moment. I clar, allà **vem preguntar a un home i ens va ensenyar** com es feia servir. (...) Deia “si demana al sur has de clicar aquí, i et sortirà”. Hi havia un noi pel carrer i li vem preguntar.” (Marina, ESA 5)

Recursos

En cuanto a los recursos utilizados para aprender, las TDIC tienen un papel protagónico en todas las re-coconstrucciones discursivas (ver tabla 5.45). Las tres alumnas indican que utilizan los dispositivos móviles para llevar a cabo diferentes tareas de la yincana y mencionan una gran diversidad de aplicaciones, aunque destacan las de geolocalización. La funcionalidad más relevante de los dispositivos móviles es la localización y el transporte por la ciudad. Utilizan aplicaciones como el Google Maps o la aplicación del transporte público para situarse en el mapa y moverse por la ciudad para, de esa manera, lograr llegar a los puntos que les ha tocado. Los dispositivos móviles también les sirven para comunicarse con el profesorado responsable y que éste pueda hacerles el seguimiento de la actividad y ofrecerles las ayudas necesarias. Otra de las funciones, mencionada únicamente de manera puntual en una entrevista, es compartir en las redes sociales el recorrido que hacen y las actividades que realizan en cada sitio. Por último, también reconocen que las TDIC, a través de diferentes aplicaciones, les permiten buscar o conseguir información para poder realizar las tareas que se les pide en cada punto de la yincana.

En menor medida, también mencionan el uso de las TDIC en las actividades previas a la yincana como por ejemplo el mapa personal, cuya finalidad última, como señala Marina, es que se familiaricen con las aplicaciones que utilizaran posteriormente en la yincana.

Tabla 5.45

Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre los recursos de aprendizaje de la ESA. Secuencia didáctica 3 (caso 3).

TDIC

“Amb l'**aplicació** aquesta també que ens vem instal·lar del **bus de Manresa** també ens ajuda bastant. (...) Per exemple, on vem **fer servir el Google Maps**, també vam buscar per internet, a veure una foto, a veure si podíem veure també on era. Per la vista.” (Marina, ESA 5)

“Les teniem que **ficar (les fotos) al Google Maps** i a llocs, per exemple si feies una foto del Kursal doncs al Google Maps tenies que fer el meu mapa i ficar la foto al Kursal on te l’havies fet, **localitzar-ho**”.
(Alexia, ESA 1)

“E: Què més veu utilitzar a part de l’instagram?”

A: El twitter, la realitat augmentada, el codi QR. Era una aplicació del so, que tenies que mirar quant so hi havia. Llavors tu ho ficaves i era com un cronometre. Anava pujant i baixant. (...) I el bus Manresa, que no vem utilitzar (...). Ho vem mirar però és que no, per agafar el bus un cop al menys. Però es que no hi havia un bus que ens portés al lloc on voliem”. (Alexia, ESA 4)

“Utilizamos Google Maps y **nos llevaba a todos los sitios**” (Manel, ESA 5)

Vinculado al componente de los agentes educativos, Alexia reconoce como un recurso clave para el aprendizaje la ayuda que le brindan los otros participantes, como pueden ser los compañeros de grupo o de otros institutos, el profesorado o las personas a las que consultan en la calle.

Propósitos, emociones e intereses

En primer lugar, haremos mención a los propósitos personales que los tres alumnos/as satisfacen participando en el proyecto. En este caso, Marina señala que escogió participar en el proyecto por curiosidad, ya que no sabía exactamente en qué consistía. En la reconstrucción que hace Marcos de la ESA vincula la participación en las actividades del proyecto con su objetivo o pretensión personal de viajar y visitar otros países en el futuro, ya que no nació en Manresa y eso le hace plantearse la posibilidad de no vivir siempre en la misma ciudad. Por eso, en algunos momentos de las entrevistas pone en duda la utilidad de conocer tan en profundidad una ciudad, y para él tiene sentido siempre que pueda utilizarlo para aprender en y sobre otras ciudades.

En segundo lugar, por lo que respecta a las emociones, las tres participantes coinciden en reconocer emociones positivas y agradables vinculadas en concreto a la libertad que sienten que se les da al llevar a cabo la yincana y desplazarse por la ciudad sin el acompañamiento físico del profesorado, pero con sus compañeros, algo nuevo que no han experimentado hasta el momento.

Por último, en cuanto al interés, se identifican en las entrevistas aspectos más puntuales. Así, Alexia muestra interés en específico por una actividad por la tarea que se le pide, que es fotografiarse, ya que le gusta hacer fotografías. Por otro lado, Manel reconoce que la

yincana y las actividades previas le han generado interés por seguir aprendiendo sobre un sitio en concreto de los que ha visitado que le ha llamado la atención, ya que ha podido localizarlo, pero no investigar su historia.

Tabla 5.46

Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre los propósitos, las emociones y los intereses de la ESA. Secuencia didáctica 3 (caso 3).

Propósitos
“El meu grup, per exemple, quan vem fer la Ben Plantada. O sigui l’Hug i jo som de Sant Salvador de Guardiola. (...) però casi sempre estem per aquí Manresa perquè hi ha més cosa. I ens va dir la Marina (docente) la Ben Plantada i no sabem el que era i per això la vem escollir, per aprendre més , sobre ell, i a veure que era i tot.” (Alexia, ESA 1)
“E: I per què vas escollir fer el projecte? A: Si et dic la veritat no sabia què era però vaig dir, mira, miraré què és i... m’ho vaig trobar i em va agradar” (Marina, ESA 1)
Emociones
“Em vaig sentir lliure . (...) Caminar sola amb els meus amics un dia d’escola. No sé, em va agradar molt anar sola. (...) Perquè si vas a alguna excursió normalment t’acompanyen els profes i estàs, no sé. Però anar sol per Manresa, jo em vaig sentir lliure si et dic la veritat.” (Marina, ESA 5)
“ Molava molt el fet d’anar sols . (...) Perquè es com una excursió però que et deixin anar sols, perquè mai et deixen. Està molt guai.” (Alexia, ESA 4)
Interés
“Em va agradar perquè m’agrada fer-me fotos . (...) I em va agradar l’activitat d’anar-me’n fent fotos però no vaig aprendre molt. (...) Em va agradar per les fotos i pels llocs que havia triat. (...) M’agraden molt els llocs que vaig triar” (Alexia, ESA 1)
“Una iglesia pequeña, que esa me gustaría saber más de ella , de ahí. E: ¿Si? ¿Por qué? A: Porque es la primera vez que veo eso y quiero saber qué es, y para qué sirve, y su historia, no sé.” (Manel, ESA 5)

5.2.3.2. Conexiones entre experiencias subjetivas de aprendizaje

En la re-coconstrucción de las ESAs que tienen como referente situacional la práctica educativa y que acabamos de caracterizar y describir en el apartado anterior, se han llevado a cabo conexiones con otras ESAs que tienen lugar en diferentes contextos, tanto escolares como fuera del contexto escolar. Algunas de las ESAs con las que se han establecido conexiones remiten a un contexto inespecífico, en tanto que tiene como referente tipos de actividades o situaciones que se dan en diferentes contextos, e incluso

dentro de la escuela. La tabla 5.48 muestra la relación de CESA identificadas en re-costrucción de las ESAs llevadas a cabo en las entrevistas con las tres participantes, señalando los contextos con los que se conecta la escuela, el tipo de relación establecida y el elemento de las ESAs a través del que se ha conectado.

En la re-costrucción de las ESAs que tienen como referente situacional la práctica educativa y que acabamos de caracterizar y describir en el apartado anterior, se han llevado a cabo conexiones con otras ESAs que tienen lugar en diferentes contextos, tanto escolares como fuera del contexto escolar. Algunas de las ESAs con las que se han establecido conexiones remiten a un contexto inespecífico, en tanto que tiene como referente tipos de actividades o situaciones que se dan en diferentes contextos, e incluso dentro de la escuela. La tabla 5.47 muestra la relación de CESAs identificadas en re-costrucción de las ESAs llevadas a cabo en las entrevistas con los tres participantes, señalando los contextos con los que se conecta el instituto, el tipo de relación establecida y el elemento de las ESAs a través del que se ha conectado.

Tabla 5.47

Caracterización general de las CESAs identificadas en las entrevistas al alumnado de la secuencia didáctica 3 (caso 3).

	Conexión	ESAs conectadas		Contextos	Tipo de relación	Elemento de conexión
Marina	CESA 1	ESA 1	ESA 2	Instituto-escuela	Aplicación fuera-dentro	Significados aprendidos
	CESA 2	ESA 1	ESA 3	Instituto-familia	Aplicación fuera-dentro	Significados aprendidos
	CESA 3	ESA 1	ESA 4	Instituto- espacio público	Aplicación dentro-fuera	Valoración de significados
	CESA 4	ESA 5	ESA 6	Instituto-escuela	Aplicación fuera-dentro	Significados aprendidos Actividades
	CESA 5	ESA 5	ESA 7	Instituto-escuela	Aplicación fuera-dentro	Actividades Recursos
	CESA 6	ESA 5	ESA 8	Instituto-familia	Identificación Aplicación	Valoración de significados
	CESA 7	ESA 5	ESA 9	Instituto-indefinido	Aplicación dentro-fuera	Valoración de significados
Manel	CESA 1	ESA 1	ESA 2	Instituto-indefinido	Identificación	Significados aprendidos
	CESA 2	ESA 1	ESA 3	Instituto-indefinido	Aplicación dentro-fuera	Valoración de significados
	CESA 3	ESA 5	ESA 6	Instituto-escuela	Semejanza Aplicación	Significados aprendidos
Alexia	CESA 1	ESA 1	ESA 2	Instituto-indefinido	Aplicación dentro-fuera	Valoración de significados
	CESA 2	ESA 1	ESA 3	Instituto-indefinido	Aplicación fuera-dentro	Significados aprendidos
	CESA 3	ESA 4	ESA 5	Instituto-familia	Aplicación fuera-dentro	Significados aprendidos

Como vemos en la tabla anterior, en las CESAs se vinculan diferentes contextos en tanto que las ESAs vinculadas tienen lugar tanto en el contexto escolar como en otros contextos de aprendizaje. En las entrevistas con las tres participantes del caso 3 se han identificado tres tipos de conexiones teniendo en cuenta el contexto en el que tienen lugar las ESAs de fuera de la práctica, es decir, en función de los contextos que se ponen en relación: las CESAs en las que se relacionan ESAs escolares, las CESAs en las que se relacionan el contexto escolar y el familiar, y las CESAs en las que la ESA de fuera de la práctica no se ubica un contexto específico. A continuación, hacemos una descripción de los tres tipos de CESAs, ilustrándolas con citas representativas de las entrevistas que dan cuenta como se concretan los significados re-coonstruidos en torno a estas conexiones.

Contexto escolar

En este caso, se trata de conexiones de las ESAs vinculadas a la práctica educativa con otras ESAs vinculadas al contexto escolar y ubicadas en el pasado (ver tabla 5.48). Tanto Marina como Manel llevan a cabo conexiones con ESAs del pasado en la escuela, cuando cursaban la etapa de educación primaria, cuyo referente situacional son actividades similares a la práctica educativa analizada, en tanto que tienen como finalidad explorar y conocer más a fondo su ciudad. De esto modo, se establecen relaciones de semejanza a través de: las acciones que se llevan a cabo, como por ejemplo salidas o excursiones; los recursos utilizados para aprender, como son las TDIC; y de los contenidos de aprendizaje o los significados construidos, ya sean conceptuales (información o la historia de un lugar emblemático de la ciudad), procedimentales (el uso de ciertas aplicaciones informáticas) o actitudinales (cómo relacionarse con personas desconocidas con respeto y educación). Relacionado con los significados construidos, también se establecen relaciones de aplicación, dado que utilizan los significados que reconocen que aprendieron en las ESAs anteriores para abordar situaciones vinculadas a la práctica educativa, como puede ser el uso de una aplicación tecnológica (Google Maps) y a distinguir ciertas conductas o comportamientos adecuados e inadecuados.

Tabla 5.48

Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre las CESAs con otras ESAs en el contexto escolar. Secuencia didáctica 3 (caso 3)

Relaciones de semejanza y aplicación

A: (he après) a preguntar coses a la gent, també. (...) Si, perquè no sé. No estava ben segura però quan estava preguntant lo de la entrevista vaig veure un nen que va començar a cridar un home i va dir "ei tu, que em contestis". I no sé. Jo crec que aixís no es trindria que parlar a una persona que no conèixes, i a ningú! Dir "Perdoni, que saps on...? que saps fer servir això?" i no allà cridant com uns bojos, saps?

E: Perquè tu abans no havies fet això de... parlar amb algú desconegut per preguntar alguna cosa...

A: Bueno, a l'escola si, si teníem algun dubte o algo ens deien "Pregunteu... amb educació". I preguntàvem.

E: Però a l'escola, a què et refereixes? Quan ho havíeu fet això?

A: Això, per exemple, a **alguna excursió** que havíem fet. Això a quart, crec que va ser. Estàvem a una muntanya i hi havia gent caminant, i **els profes** tampoc sabien com es deia una cosa, i vem preguntar a uns senyors, i ens ho van dir.

E: Vale. I us van dir que havíeu de fer-ho amb respecte i...

A: Si. Si, però sempre amb respecte i **no parleu cridant** ni res.

E: Vale. Llavors tu vas aplicar-ho i...

A: Si, perquè tu veus una persona que està dient "Contesta'm, contesta'm."

(Marina, CESA 4)

"Si porque en **segundo de primaria, fuimos a un sitio**, que antes era un gimnasio y que lo tiraron y lo llevaron al Congost. Por eso como que **sé más de eso**. Y entonces fuimos y ahí hicimos una actividad. Los quesitos esos, la pregunta. Y fue más fácil ir a ese sitio porque ya sabíamos donde estaba."

(Manel, CESA 3)

E: Si? Però sabies coses de la seu?

A: Si! Si, sabia coses. Que jo m'enrecordi, perquè també **a l'escola a quart**. És que **a quart vem fer moltes coses sobre Manresa**. (...) Que havíem parlat de Manresa a alguna classe o algu i això.

E: I llavors hi ha coses que les utilitzàveu?

A: Si. Per exemple, també deien, m'ho invento, ara m'invento el carrer i tot. El carrer Sabadell com a abans està al costat de la plaça Sant Domènec. Clar, podries saber on es la plaça Sant Domènec i d'allà al costat te la trobaries.

E: I això ho vau fer a l'escola?

A: Si. Van dir "Neu a buscar llocs aprop, que hi són". I vam fer això.

E: Vale. I també vau anar... vull dir, veu fer l'excursió?

A: No, no vem fer l'excursió. **Vem mirar pel Google Maps**. Quan es pot moure, que hi ha un nino...

E: Ah! Si, el nino aquest...

A: Si, doncs vem sentar-nos a classe i vem mirar-ho.

E: Vale. O sigui havíeu fet... havíeu utilitzat el google Maps, però d'una altra manera, pel que entenc.

A: Si. El profe estava amb l'ordinador mirant i nosaltres dèiem "Aquí" i això.

E: Vale. I t'ha servit el fet de fer-ho abans, això? O sigui, perquè potser altres nens no ho havien treballat abans.

A: No. Però crec que algo m'ha servit, perquè vulguis o no, orientar-te una miqueta, si ja has fet algu, t'orientaràs millor que si no has fet res. (...) Si. M'ha ajudat bastant."

(Marina, CESA 5)

Contexto familiar

En segundo lugar, las conexiones de las ESAs de la práctica educativa con ESAs vinculadas al contexto familiar del alumnado se pueden identificar en las re-coconstrucciones discursivas de Marina y Alexia (ver tabla 5.49). Ambas re-coconstruyen ESAs con

referentes situacionales en los que visitan o pasan por esos lugares con sus padres y éstos les explican alguna información sobre ellos. En este caso, las dos conexiones identificadas se basan en relaciones de aplicación de los significados aprendidos de tipo conceptual en las ESAs familiares para abordar alguna situación específica de la ESA de la práctica. En la re-coconstrucción que se hace de estas ESAs se reconoce el papel de los padres como agentes educativos en tanto que facilitan información sobre alguno de los lugares importantes de la ciudad o proponen la búsqueda de información en internet para satisfacer una curiosidad planteada por ellas mismas.

Tabla 5.49

Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre las CESAs con otras ESAs en el contexto familiar. Secuencia didáctica 3 (caso 3)

Relación de aplicación fuera-dentro

“E: Però hi havies coses d’abans que sabies

A: Sí, hi havia coses... osigui llocs de Manresa per exemple el Kursal, el Casino i tot això ja ho sabem però d’altres no.

E: I per què t’ho sabies això...

A: Perquè sóc d’aquí Manresa i bueno, com... **quan vaig amb els meus pares** o algu preguntava què era i m’ho deien

E: Posa’m un exemple d’una cosa que sabésis

A: El Kursal. El Kursal fa molt temps que...

E: Però saps què és, la història i tot... tot el que has après

A: La història em vaig enterar aquest curs, o sigui jo pensava que el Kursal estava desde sempre i va ver una temporada que es va tancar, per reformar-ho o algu.”

(Marina, CESA 2)

“E: I altres moments fora de l’escola que hagis fet coses semblants?

A: Bueno, com us vaig l’últim cop, que **els meus pares** els hi deia què era allò i m’ho explicaven.

E: Això també t’ha servit, et va servir el dia de la Manresada?

A: Sí.

E: Per què et va servir?

A: No sé. Per exemple, una pregunta que sortia...

E: Sí. L’havies treballat amb els teus pares?

A: Amb els meus pares. M’ho van explicar. Vaig dir i vam **buscar després per internet a casa**, de dir, si mira, és aquest home, estava allà. I un nen també ho sabia i entre els dos ho vem col·locar bé.

E: Sí. O sigui, ho havíeu fet abans amb els pares?

A: Jo ho havia fet abans amb els meus pares. Però va ser coincidència, perquè li vaig preguntar allò i va dir “què és això?” i va dir “després ho busquem”. I ho vem buscar i era allò. Una pregunta que sortia.”

(Marina, CESA 6)

Contexto indefinido

En tercer y último lugar, las conexiones de las ESAs vinculadas a la práctica educativa con ESAs indefinidas (ver tabla 5.50). En una de estas conexiones, realizada por Alexia, el referente situacional de la ESA de fuera de la práctica está en el pasado, dado que

reconoce que anteriormente ha aprendido donde están ciertos lugares de la ciudad, así como alguna información relativa a ello, sin especificar donde, cómo ni con quién lo ha aprendido. Por ello, la relación que se da es de aplicación de lo que se ha aprendido en estas otras ESAs para el abordaje de la práctica educativa. En las otras conexiones de esta tipología realizadas tanto por María como por Alexia, las ESAs de fuera de la práctica refieren a situaciones hipotéticas y/o del futuro a las que se pueden tener que afrontar en algún momento, sin ubicarlas en un contexto concreto, como por ejemplo enseñar la ciudad a alguien o moverse por la ciudad autónomamente. La relación que se da entre las ESAs conectadas en este caso es de aplicación de los aprendizajes logrados en la práctica en otras situaciones, por lo que los elementos de conexión son los significados construidos y, sobre todo, la valoración que se hace de la funcionalidad de éstos. Llama la atención que, a pesar de que la práctica educativa se centre en el conocimiento de una ciudad y el alumnado entrevistado señale que aprende sobre ella, también reconozcan la posibilidad de aplicar los aprendizajes realizados, especialmente los procedimentales, para conocer otras ciudades, como lo hace Marina.

Tabla 5.50

Citas representativas de los significados re-coconstruidos sobre las CESAs con otras ESAs en un contexto indeterminado. Secuencia didáctica 3 (caso 3)

Relación de aplicación fuera-dentro

“M’agrada molt els llocs que vaig triar. Perquè per exemple, **si vingués un turista** o així, per ensenyar-li. Són també llocs que li agrada a la gent, que t’agrada a tu, més coneguts” (Alexia, CESA 1)

“Home si algun dia em trobo sola per Manresa o algu sabia com moure’m, on anar... (...) mai m’he quedat sola però si per exemple si vaig amb unes amigues a allò, al centre, els puc... em sé orientar si hi vaig.” (Marina, CESA 3)

E: Hi ha coses que penses que et serviran per al futur? O no?

A: Home, jo crec que sí. (pausa per pensar) Sí. Jo crec que algunes sí que em serviran.

E: Per exemple, quines.

A: Mmm... Per exemple... Torno a la mateixa conclusió. **Si et deixen sol**, ja no aniries tan perdut com si mai has anat sol. O sigui si ja has fet alguna activitat com aquesta, ja no aniràs tan perdut com si mai has fet alguna.

E: Però això a Manresa, o a qualsevol ciutat?

A: Jo crec que a qualsevol ciutat, perquè si pots preguntar i saps com relacionar-te també amb la gent amb educació i tot, doncs potser algú pots aprendre... i a fer servir el Google Maps.

E: O sigui tot això ho veus molt important.

A: Sí, jo crec que sí. Perquè imagina’t que tu ara vas, jo que sé, a Londres i et diuen “ves a tal carrer”. Clar, jo no sabia anar i per això tenim el Google Maps.” (Marina, CESA7)

5.2.3.3. Sentido y valor personal del aprendizaje

Como hemos apuntado anteriormente, el sentido y valor personal que se da a los aprendizajes realizados en la práctica educativa tiene que ver con como la persona relaciona lo que aprende con su manera de ver el mundo y a sí misma en el continuo del pasado, presente y futuro. A lo largo de la presentación de los resultados sobre las ESAs vinculadas a la práctica educativa y las conexiones ya se ha podido ir viendo algunos elementos relativos precisamente al sentido que, en este apartado, señalaremos con mayor detalle. Sin embargo, cabe apuntar que en este caso no se han identificado relaciones entre lo que han aprendido en la práctica y su visión de sí mismos.

En cuanto a los significados generales sobre el mundo, el sentido del aprendizaje implica relacionar lo que se aprende con lo que se ha aprendido en otras ocasiones o con las actividades en las que han participado anteriormente, de manera que se pueda resignificar y/o ver el sentido a esas otras ESAs. Eso se hace evidente en algunos momentos clave de las entrevistas, como por ejemplo en este fragmento de Marina, donde indica que la yincana le hizo ver que lo que ella, al igual que la mayor parte de habitantes de su ciudad, conocen como “la seu”, que es un lugar muy importante y concurrido, realmente tiene otro nombre:

“A mi per exemple, la seu. Jo pensava que es deia la Seu, i no, es diu Basilica... algo molt raro. Jo em vaig enterar aquell dia, perquè vem posar amb el d’allò i va dir Basilica tal tal tal. I jo vaig pensar, vaig dir “això és la seu?”.

(Marina, ESA 5)

Asimismo, el sentido también tiene que ver con el hecho de que estén vinculando su vivencia de la práctica educativa a otras vivencias previas como las que hemos visto cuando presentábamos las conexiones con ESAs ubicadas en el contexto escolar y en el contexto familiar. De esta forma, la práctica educativa brinda la oportunidad a los participantes de utilizar y seguir desarrollando significados aprendidos y habilidades adquiridas en momentos previos y en múltiples contextos, por lo que se da continuidad y coherencia al aprendizaje entre contextos.

En relación también con el futuro, es especialmente relevante la importancia que adquieren los aprendizajes realizados para las tres participantes en tanto que pueden

fácilmente aplicarlos en nuevas situaciones a las que quieran o tengan que enfrentarse en algún momento de sus vidas. Tal y como hemos señalado al referirnos a las conexiones que se basan en una relación de aplicación de lo que se aprende en la práctica educativa a otras ESAs, estas nuevas situaciones, planteadas en términos hipotéticos, son similares a las que han vivido en la práctica, pero fuera del contexto escolar, como se puede ver en el siguiente fragmento.

“Estem aprenent coses sobre Manresa per si ens deixen sols que sabem anar, per exemple les activitats que farem de... d’anar sols per Manresa ens estan ensenyant com anar i... als llocs i tot, com anar en transport públic i coses.”

(Marina, ESA 1)

Asimismo, como se puede ver en el fragmento de la CESA 7 de Marina de la tabla 5.50, también se puede ver el sentido en tanto que los aprendizajes conceptuales y procedimentales que Marina considera que realiza en la práctica puede aplicarlos a situaciones similares a las que se tenga que enfrentar hipotéticamente, pero en otras ciudades.

Asimismo, podemos hacer referencia al interés surgido en Manel por aprender más sobre algunos lugares de la ciudad que hasta ahora eran desconocidos para él, a pesar de que los ha visto en repetidas ocasiones o que incluso están cerca de su casa. De esta forma, la re-costrucción de la ESA de la práctica educativa y la vinculación de los aprendizajes realizados con su día a día genera intereses y con ellos la posibilidad y predisposición de seguir aprendiendo y, por tanto, de buscar situaciones y participar en actividades en el futuro en las que se pueda satisfacer esta necesidad de aprendizaje.

A: (Me ha servido aprender sobre) la Ben Plantada. Porque vivo cerca de allí, porque no siempre ha estado en ese sitio. (...)

E: ¿Y eso te para interesante a ti?

A: Si.(...) E: ¿Y tienes ganas ahora de saber más cosas?

A: Si, y de otros sitios. Es que porque hay sitios buenos y sitios... o sea teníamos la opción de descartar una, que quería ir, pero da igual. Pero también teníamos que decidirlo todo. Y descartamos la de la iglesia del Pont vell, una iglesia pequeña, que esa me gustaría saber más de ello. (...) Porqué

es la primera vez que veo eso y nunca me he fijado en eso. Quiero saber qué es y para qué sirve, su historia, no sé.” (Manel, ESA 4)

Por último, en las re-coconstrucciones que hacen estos tres alumnos de sus ESAs referidas a la práctica educativa podemos identificar expresiones (como por ejemplo “no hay nada que me haya servido. (...) Bueno, solo un sitio”, de Manel) en las que se evidencia como van pensando y repensando ciertos aspectos de la ESA, de manera que inicialmente pueden afirmar no haber aprendido nada o que lo que han aprendido no les es útil, pero luego reconocer lo que han aprendido y su importancia y utilidad. De esta forma se demuestra la potencialidad que han tenido las entrevistas entendidas como situaciones donde el alumnado tiene la oportunidad de re-coconstruir vivencias personales, ya que les ha permitido reflexionar y tomar consciencia sobre ciertos aspectos que inicialmente pasaban por alto.

5.2.4. Síntesis del análisis de las conexiones

Los resultados del análisis de las entrevistas de los tres casos de estudio ponen de relieve que las prácticas educativas analizadas generan conexiones entre ESAs de dentro y fuera de la escuela que potencian que el alumnado lleve a cabo aprendizajes con sentido. Aun así, las ESAs que tienen como referente las prácticas educativas, así como las conexiones establecidas con otras ESAs, son substancialmente diferentes. El primer aspecto que cabe mencionar es la profundidad con la que se lleva a cabo la re-coconstrucción de las ESAs. En general, las construcciones discursivas sobre los diferentes elementos de la ESA utilizadas por los participantes de las SD 1 y 2 suelen ser más elaboradas y desarrolladas, en comparación con los participantes de la SD 3, cuyos recursos y estrategias discursivos son más bien limitados. Ello hace que, inevitablemente, la intervención de la investigadora haya sido mayor en las entrevistas de los participantes de la SD3 y, por tanto, la re-coconstrucción de las ESAs haya sido más guiada.

En primer lugar, en cuanto a las ESAs vinculadas a la práctica educativa, en los tres casos el alumnado hace referencia a tipologías de actividades que tienen que ver con el proceso de manipular, producir y/o exponer algún producto (guion teatral, jardinera, etc.), o bien realizar alguna salida del centro (visita al teatro, yincana por la ciudad). Solo en los casos

1 y 2 los participantes mencionan actividades de reflexión, que se vinculan directamente con el Dossier de aprendizaje y que les permiten tomar consciencia del proceso seguido y los aprendizajes logrados. La totalidad del alumnado menciona aprendizajes logrados de tipo procedimental, como puede ser tomar decisiones o moverse por la ciudad, o actitudinal, como es poner en valor el teatro o relacionarse con colectivos con diversidad funcional. Las ESAs vinculadas a la SD3 son en las únicas en las que se mencionan aprendizajes conceptuales, que tienen que ver directamente con la información que trabajan sobre los lugares emblemáticos de la ciudad y su historia.

Por lo que respecta a los agentes educativos, en los tres casos se consideran como tal a los docentes y a los compañeros, así como otras personas ajenas a la escuela, como son los profesionales con los que se colabora en las SD 1 y 2, que tienen un peso muy relevante en las ESAs de estos estudiantes como expertos que les asesoran en el proceso de elaboración del producto, o las personas que se encuentran por la calle en la SD3. Respecto a los compañeros, cabe matizar que únicamente se enfatiza la posibilidad de recibir ayuda para aprender por parte de los iguales en el caso 3, mientras que en el 1 y en el 2 los participantes tienden más a reconocer el trabajo cooperativo y de discusión llevado a cabo.

En los tres casos las ESAs vinculadas a la práctica se vinculan a emociones positivas de agrado, que se relacionan directamente con la posibilidad de tomar el control y la responsabilidad de ciertas tareas: en la SD1 sobre la concreción del producto final, en la SD2 sobre el proceso de elaboración de los productos y de organización de las tareas, y en la SD3 con la autonomía que les dan en la yincana. Como aspecto diferencial, únicamente en las SD1 y SD2 los participantes mencionan la satisfacción como emoción asociada a la posibilidad de ver el resultado final y/o la contribución que hacen a algún colectivo.

En segundo lugar, por lo que respecta a las conexiones, en los tres casos es significativo el número de ESAs escolares con las que se vinculan las ESAs de la práctica, y en todos los casos refieren a prácticas educativas en las que participan o han participado en algún momento de su trayectoria académica. Estas ESAs escolares se relacionan por alguno de los elementos de la actividad (el tipo de actividad, el ámbito al que se circunscribe, el tipo de tareas) o de los significados aprendidos, especialmente por relaciones de semejanza,

aunque también en algunos casos de oposición o aplicación. El contexto familiar también aparece en las tres SD, pero solo en algunos participantes que re-costruyen ESAs ubicadas en el pasado en las que han aprendido alguna cosa gracias a sus progenitores o otros familiares que luego pueden aplicar o utilizar en la práctica educativa.

Solo dos participantes de la SD1 re-costruyen y conectan con ESAs de contextos educativos no formales, que se relacionan con su interés por el teatro y la interpretación, que es lo que los ha llevado a participar en la práctica. Además, reconocen que tienen la oportunidad de aplicar en la práctica escolar los significados aprendidos en las ESAs externas gracias a que la profesora responsable, respondiendo a sus intereses personales y sus propósitos, les da la opción de interpretar la obra de teatro que han escrito entre todos como actividad final. Específicamente en el alumnado de la SD1 y la SD2 aparece el contexto académico laboral, vinculado a ESAs en las que se hipotetiza sobre situaciones futuras en las que se proyectan propósitos personales, dado que están en último curso de la etapa educativa obligatoria y pronto debe hacer la transición a otras etapas educativas. En estos casos, las conexiones que se dan ponen de relieve como el alumnado toma consciencia de sus intereses personales vinculados a la práctica educativa y los relaciona con la imagen que proyectan de ellos mismos en el futuro, identificando cómo ven que les puede ser útil los aprendizajes realizados para próximas situaciones.

En las entrevistas con los participantes de los tres casos se han identificado un número considerable de ESAs con las que se conectan las ESAs vinculadas a la práctica educativa que no se pueden ubicar en un contexto socio-institucional específico, dado que en la re-costrucción no se aportan significados suficientes al respecto. Algunas de estas ESAs tienen como referente experiencial situaciones hipotéticas que el alumnado puede encontrarse en algún momento de su vida, como por ejemplo tener que enseñar la ciudad a otra persona, y que generalmente se conectan con las ESAs vinculadas a la práctica porque suponen una oportunidad para aplicar, transferir o desarrollar los aprendizajes realizados en ella. Otras conexiones con este tipo de ESAs se basan en comparaciones entre las actividades que se describen en las ESAs vinculadas a la práctica educativa y las que se describen en otras ESAs y en como se configuran en cada ocasión, como por ejemplo ver una obra de teatro, por lo que se establecen relaciones de identificación y oposición.

En tercer y último lugar, en los tres casos se identifican evidencias de que los participantes han llevado a cabo aprendizajes con valor y sentido personal y que se relacionan especialmente con las conexiones que han establecido. La funcionalidad o utilidad de los aprendizajes realizados en la práctica en otras situaciones fuera de la escuela es la evidencia que más se puede identificar en las entrevistas respecto al sentido del aprendizaje. También son numerosas, especialmente en las SD1 y 2, las ocasiones en las que los participantes reconocen que la práctica educativa les ha permitido ver de otra manera una situación o un aspecto del mundo que les rodea e incluso valorarlo más, como es el caso del teatro. En menor medida, se identifica que la práctica les ha aportado la posibilidad de construir significados sobre si mismos, en especial relacionados con sus intereses y sus aspiraciones de futuro.

5.3. Síntesis del capítulo

Capítulo 5: Resultados de la investigación

- Los resultados del análisis de las tres secuencias didácticas ponen de relieve que se trata de propuestas con diferentes características en cuanto a objetivos, contenidos de aprendizaje, agentes educativos y grado en el que se implementan las estrategias de promoción de las conexiones, entre otros. Sin embargo, comparten el hecho de que la conexión, en lugar de verse como una finalidad en sí misma, se pone al servicio de otros objetivos y finalidades y se vincula a la intención de conseguir aprendizajes con valor y sentido personal.
- Las estrategias de promoción de la personalización que están más presentes en las tres prácticas educativas analizadas son la implementación de metodologías de indagación, la posibilidad de tomar decisiones sobre algunos componentes del proceso de aprendizaje y el aprovechamiento de oportunidades del entorno comunitario. En contraposición, el uso de las TDIC y la reflexión sobre la IdA son las estrategias que están menos presentes.
- Los resultados del análisis de las entrevistas con el alumnado de los tres casos ponen de relieve que las prácticas educativas analizadas promueven conexiones entre ESAs de dentro y fuera de la escuela. Es significativo el número de ESAs escolares con las que se relacionan las ESAs vinculadas a la práctica, y en menor medida se dan conexiones con otros contextos como familiar, no formal o de contexto indeterminado.
- Los participantes de las entrevistas han llevado a cabo aprendizajes con valor y sentido personal, vinculado a la funcionalidad de los aprendizajes realizados en la práctica en otras situaciones fuera de la escuela ya sean del presente o del futuro, y ello se relaciona especialmente con las conexiones que han establecido.

CAPÍTULO 6. Discusión

La finalidad general de este estudio ha sido estudiar si las estrategias pedagógicas de personalización diseñadas para promover las conexiones entre contextos, aprendizajes y experiencias de diferentes contextos consiguen que el alumnado vincule sus experiencias subjetivas de aprendizaje escolares con otras experiencias que tienen lugar en contextos externos y lleve a cabo aprendizajes con valor y sentido personal. Para lograrlo, se ha utilizado, por un lado, el modelo de análisis de las prácticas educativas elaborado por Coll (1999) para analizar las tres SD que corresponden a los casos de estudio y, por otro, las aproximaciones conceptuales en torno al concepto de ESA, que han permitido establecer un aparataje metodológico y analítico para explorar las conexiones entre ESAs y su vinculación con el sentido del aprendizaje.

El capítulo se estructura en dos apartados siguiendo los objetivos de la investigación. El primero está destinado a discutir e interpretar los resultados obtenidos del análisis de las prácticas educativas a la luz de los aspectos teóricos apuntados en los tres primeros capítulos. En el segundo, en cambio, señalamos los aspectos relevantes de los resultados relacionados con las conexiones entre ESAs analizadas.

6.1. Estrategias y prácticas de promoción de las conexiones

En este apartado se discuten los resultados correspondientes al primer objetivo de la investigación, que era:

Objetivo 1. Describir y analizar tres **propuestas educativas** que se están llevando a cabo actualmente en distintos centros educativos de Cataluña orientadas a favorecer que el alumnado establezca conexiones entre contextos, aprendizajes y experiencias subjetivas de aprendizajes escolares y no escolares, así como las estrategias pedagógicas utilizadas para ello.

Las tres secuencias didácticas analizadas en la primera parte de los resultados muestran tres claros ejemplos de prácticas educativas que se diseñan para educación secundaria en dos contextos diferentes y que se concretan de maneras diferentes. Un aspecto remarcable es el hecho de que las tres prácticas educativas están orientadas a que el alumnado realice aprendizajes con mayor sentido y valor personal, pero ninguna de las tres tiene como finalidad u objetivo explícito promover las conexiones entre ESAs. A pesar de ello, los dos bloques de resultados hacen evidente que el diseño de las tres prácticas contiene múltiples elementos que, de acuerdo con los autores revisados en el marco teórico, hacen que tengan una gran potencialidad para promover que el alumnado participante establezca conexiones entre ESAs de diferentes contextos. A continuación, señalaremos y profundizaremos en algunos aspectos remarcables del análisis de las prácticas educativas referidos a cada una de las estrategias de promoción de las conexiones entre ESAs.

En primer lugar, la primera estrategia de promoción de las conexiones, *Poner énfasis en contenidos y actividades social y culturalmente sensibles y relacionadas con la vida cotidiana de los alumnos*, tiene que ver tanto con los contenidos de aprendizaje como las actividades que se realizan para trabajarlos. En las tres prácticas se priorizan contenidos de carácter procedimental y actitudinal que se relacionan de manera directa con los conocimientos, competencias y habilidades que se consideran básicos para formar ciudadanos en el siglo XXI (Akkerman & Bakker, 2011; Moje et al, 2004; Silseth, 2017).

Estas competencias se desarrollan en actividades auténticas que se corresponden con situaciones a las que el alumnado puede enfrentarse fuera de la escuela. Asimismo, entre estas competencias básicas se encuentra la capacidad del alumnado para transferir los conocimientos y las habilidades que se adquieren en las prácticas para resolver o enfrentarse a otras situaciones en su vida diaria o en su futuro, tal y como señalan algunos de los enfoques revisados en el capítulo 2 como el *Contextualizing Instruction*, el *Seamless Learning* o el *Boundary Crossing*.

A esto hay que sumarle, a la inversa, la potencialidad de vincular la práctica educativa escolar, y los contenidos y competencias que en ella se trabajan, con las prácticas socioculturales en las que participan habitualmente en contextos familiares y comunitarios (Silseth & Erstad, 2018; Tharp, 2006). En otras palabras, identificar los conocimientos y las habilidades que el alumnado ha adquirido en otros contextos para ayudarles a aprender contenidos curriculares (Lombardi, 2007; Silseth, 2017; Walkington & Bernacki, 2014; Wigg et al., 2018) y que éstos se alineen con sus intereses u objetivos personales (Coll et al., 2020; Coll, 2018b; Esteban-Guitart, 2019). En definitiva, como sucede en diferentes grados en las tres prácticas analizadas, se trata de facilitar y enseñar al alumnado a relacionar e integrar las situaciones a las que se enfrentan y los aprendizajes que realizan tanto en la escuela como en otros contextos (Wong & Looi, 2013) y, por tanto, que sean capaces de aprender a través de diferentes contextos (Erstad et al., 2016; Kumpulainen, 2014).

En segundo lugar, la segunda estrategia, *Aprovechar oportunidades, actividades y/o recursos que se encuentran en la comunidad más cercana*, tiene que ver especialmente con los agentes educativos que participan, los recursos que utilizan para realizar las actividades y los espacios en los que se realizan. La posibilidad de incorporar y aprovechar recursos del entorno comunitario es una estrategia relevante para la promoción de las conexiones ya que confiere autenticidad y relevancia a la situación de aprendizaje (Akkerman & Bakker, 2011; Bronkhost & Akkerman, 2016; Wenninger, 2017), como se puede ver en las tres prácticas analizadas. De esta forma, supone extender las posibilidades que se ofrecen desde el contexto escolar, en la línea de lo que apuntan los autores que utilizan los contextos de espacio híbrido (Kumpulainen, 2014; Moje et al., 2004) o *Third Space* (Gutiérrez et al., 1999; Gonzalez et al., 2006). Sin embargo, es

importante definir conjuntamente el tipo de vinculación de las entidades y los agentes externos y que se establezca una colaboración continua a lo largo de toda la práctica, dado que los resultados reflejan que el papel que ejercen los agentes educativos externos en la práctica tiene que ver con la frecuencia con la que se da la participación en las actividades así como el tipo de relación que se establece con la entidad.

Así, es necesario crear una relación bidireccional y de interdependencia en la que ambos contextos aporten y se enriquezcan mutuamente. En otras palabras, no es suficiente con contar con profesionales, recursos o espacios externos a la escuela si la actividad se plantea desde dentro de ella y las entidades comunitarias no participan en la formulación de los encargos o situaciones a resolver y éstos no contribuyen a la misión de la entidad en cuestión. Por tanto, es muy importante para la promoción de las conexiones y para el sentido de aprendizaje que el alumnado perciba que su participación en una actividad en la que están implicadas entidades externas tiene una finalidad más allá del propio aprendizaje, de manera que los productos resultantes cumplan una función o satisfagan una demanda o necesidad real de algún colectivo.

En tercer lugar, la estrategia *Implementar metodologías de indagación que supongan resolver una situación-problema, afrontar desafíos auténticos o desarrollar proyectos transversales* y que promuevan un aprendizaje experiencial y vivencial tiene que ver con el planteamiento general de las prácticas educativas en forma de proyectos que persiguen una finalidad y en la que se integran diferentes ámbitos de conocimiento (Lombardi, 2007; Weninger, 2017), a pesar de que en algunos casos predomine un ámbito en particular. El hecho de no seguir la parcelación por ámbitos curriculares, que es una de las restricciones propias de la escuela (Moje et al., 2004), facilita que el alumnado participante pueda reconocer que se trata de actividades más propias de otros contextos diferentes al escolar y se muestren más motivados e implicados, como plantean Looi y Wong (2013). Ello, a su vez, dificulta que el alumnado sea consciente de lo que aprende participando en estas prácticas, ya que el aprendizaje que tiene lugar es más similar al que se produce en contextos informales y en el mundo laboral (Gutiérrez et al., 1999; Moje et al., 2004). Todo lo anterior refuerza la idea de crear espacios híbridos en los que se confronten dos o más sistemas de actividad, que en este caso deben ser de dentro y fuera de la escuela, lo que genera nuevas formas de actividad que tienen como

consecuencia mejoras en el aprendizaje, tal y como se plantean algunos de los autores revisados (Akkerman & Bakker, 2011; Bronkhorst & Akkerman, 2016; Moje, et.al., 2004; Rajala et al., 2016).

Las metodologías de indagación que se implementan en los proyectos interdisciplinares también hacen que las prácticas escolares compartan otras características con las prácticas propias de otros contextos, como pueden ser entidades sociales, culturales, científicas o económicas. Los proyectos interdisciplinares pueden concretarse de diferentes maneras, desde un trabajo de investigación que se estructura en torno a una temática u objetivo, hasta el proceso de creación de uno o varios productos que responden a una necesidad o problema identificado en un determinado contexto o un encargo o demanda hecha por un colectivo. Independientemente de ello, el tipo de tareas vinculadas a estos proyectos son generalmente abiertas y pueden resolverse de múltiples maneras, por lo que requieren en mayor o menor medida procesos de creación, planificación y manipulación, lo que facilita que el alumnado se implique y realice aprendizajes de carácter vivencial y experiencial (Coll, 2018). En otras palabras, estas tareas promueven la experimentación en primera persona como proceso para lograr el aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes y que el alumnado desarrolle a la vez procesos cognitivos y emocionales. Además, se pone hincapié en la funcionalidad de los aprendizajes, facilitando que el alumnado sea capaz de utilizar lo que aprende en situaciones similares (Silseth, 2017; Walkington & Bernacki, 2014; Weninger, 2017; Wigg et al., 2017). Por tanto, las metodologías de indagación evidencian lo que significa realmente poner al alumnado en el centro de la acción educativa (ver, por ejemplo, Coll, 2016, 2018), dado que el profesorado plantea la finalidad del proyecto y/o las actividades, pero es el alumnado el que debe guiar su resolución.

En cuarto lugar, en cuanto a la estrategia *Utilizar las TDIC como herramientas ubicuas que permiten establecer puentes entre diferentes contextos*, hemos de recalcar que si bien coincidimos con diversos autores (ver, por ejemplo, Akkerman & Bakker, 2011; Engel et al., 2019; Rajala et al., 2016; Wong & Looi, 2011) en el potencial de las TDIC para conectar contextos, aprendizajes y experiencias, no todos los usos de estas herramientas van dirigidos a promover las conexiones. Las TDIC se convierten en objetos fronterizos, en los términos utilizados por Akkerman y Bakker (2011), que posibilitan las conexiones cuando

permiten trasladar elementos de un contexto a otro y, en este caso, en particular de contextos externos a la escuela al contexto escolar. Al respecto, la tipología de uso de las TDIC que plantean Coll y colaboradores (2007) es de utilidad para distinguir la función que cumplen las herramientas digitales dentro de la actividad conjunta entre el profesorado, el alumnado y los contenidos de aprendizaje, entre las cuales se ha identificado mayoritariamente usos como herramientas mediadoras de la actividad conjunta o para configurar entornos de aprendizaje digitales. Sin embargo, no se han encontrado en las prácticas analizadas usos de las TDIC que aporten un valor añadido con respecto a la promoción de conexiones entre ESAs. Un ejemplo de ello sería utilizarlas como entornos personales de aprendizaje en los que configurar ecosistemas educativos en red (Adell y Castañeda, 2011), o bien como “*personal learning hub*” (Bronhokost & Akkerman, 2016; Rajala et al., 2016), es decir, haciendo que traigan a la actividad escolar herramientas, lugares, personas o experiencias del alumnado fuera de la escuela. De esta forma, permiten a los estudiantes ampliar e integrar los recursos, entornos, agentes educativos y contenidos de aprendizaje más allá del contexto escolar (Wong, 2011; Wong & Looi, 2018), contribuyendo a difuminar las fronteras entre la escuela y otros contextos, como señalan desde el *Seamless Learning* (Wong & Looi, 2011). Por todo lo anterior, el uso de las TDIC debe estar dirigido específicamente a incorporar elementos de otros contextos externos a la escuela.

En quinto lugar, la estrategia *Reservar tiempos y espacios específicos para la **revisión, reflexión y valoración de experiencias de aprendizaje significativas** para el alumnado con independencia del contexto de actividad en que hayan tenido lugar* se vincula directamente con las actividades de reflexión. En este caso, el objeto de reflexión es el proceso de aprendizaje (Lombardi, 2007) y la experiencia de aprendizaje del alumnado en la práctica (Solari, 2018), valorando como se han vivido y afrontado distintas situaciones y actividades, qué otras respuestas posibles se podrían haber dado, cómo se ha sentido, etc. Sin embargo, no es suficiente reflexionar sobre el proceso de aprendizaje llevado a cabo en una actividad escolar determinada si el objetivo es promover las conexiones: es necesario que en la reflexión sobre el proceso de aprendizaje se incluyan otras experiencias que el alumnado haya vivido en diferentes momentos y contextos (Coll et al., 2020) y que permitan alimentar y aportar otros puntos de vista a la vivencia de la

práctica educativa. Al respecto, juega un papel muy importante la primera estrategia de promoción de las conexiones, ya que es más fácil establecer estas relaciones cuando se trabajan contenidos relevantes para el alumnado y vinculados a sus conocimientos y experiencias cotidianas (Silseth & Erstad, 2018; Wigg et al., 2018).

La otra cuestión relevante sobre la reflexión es el cómo enseñar y promover que el alumnado reflexione sobre sus experiencias de aprendizaje tanto en la escuela como en otros contextos. Es posible llevar a cabo la reflexión en diferentes tipos de actividades, ya sea oral o por escrito, individual, en pequeños grupos o gran grupo, de manera libre, por medio de indicaciones o preguntas, etc. En cualquier caso, hay dos aspectos clave que tener en cuenta. Por un lado, las actividades dirigidas a promover la reflexión no se pueden limitar únicamente al inicio o al final de las secuencias didácticas, sino que deben darse a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Por otro lado, el papel que juegan los otros es determinante en el proceso reflexivo que tiene lugar en tanto que ayudan a explicitar, contrastar y dialogar sobre las ESAs y proporcionan estrategias y recursos discursivos, incluso en actividades individuales de reflexión. En este sentido, compartimos con Akkerman y Bakker (2011) que la reflexión es un mecanismo dialógico en el que es necesaria la interacción con otras personas por medio del discurso, que ejercen como mediadores sociales capaces de proveer de estrategias y recursos discursivos en base a los cuales llevar a cabo la re-coconstrucción. Por ende, le corresponde al docente garantizar el contexto propicio para que se de la reflexión en función del objetivo que se persiga y aportar estrategias discursivas y de reflexión que puedan ayudar al alumnado. No obstante, queda demostrado que el profesorado también puede promover que el alumnado reflexione sobre sus experiencias previas y las incorpore a la actividad que está haciendo por medio de conversaciones o discusiones informales tanto individuales como en pequeños grupos (Schuh, 2017). Asimismo, los iguales y otras personas que puedan participar en la actividad también pueden llegar a ser relevantes en el proceso de re-coconstrucción de ESAs, por lo que hay que cuidar el tipo de interacción que se da entre ellos.

En sexto lugar, la estrategia *Identificar, valorar, contrastar o generar intereses en el alumnado para promover que establezcan conexiones entre las actividades que participan dentro y fuera de la escuela* pone de relieve y confirma la importancia que le dan diversos

autores a los intereses en el aprendizaje escolar y, en particular, para el establecimiento de conexiones y el aprendizaje con valor y sentido personal. El trabajo sobre los intereses del alumnado en el aula puede tener dos visiones o perspectivas, que son complementarias, y en ambos casos se evidencia una relación de interdependencia entre los intereses y las conexiones. Por un lado, se puede trabajar el interés procurando que las actividades, tareas, recursos y contenidos escolares se relacionen o alineen con los objetos de interés del alumnado (Crespo et al., 2007; Esteban-Guitart, 2016; Kumpulainen, 2014; Ito et al., 2013, 2020; Gonzalez et al., 2006; Padrós et al., 2014). Ello requiere necesariamente una exploración de los intereses personales del alumnado por medio de actividades abiertas o conversaciones gestionadas por el profesorado en las que puedan expresar sus intereses y motivaciones, lo que va en la lógica del concepto de fondos de identidad (Esteban-Guitart, 2016). El análisis de las prácticas educativas hecho en el presente trabajo añade que ayudando al alumnado a construir discursivamente sus experiencias de aprendizaje sobre las actividades en las que participan en diferentes contextos se facilita que construyan y re-construyan sus intereses y sean conscientes de las decisiones que toman respecto a la participación en diferentes actividades para satisfacerlos. De esta forma, se está promoviendo que el alumnado sea capaz de establecer vínculos entre sus ESAs de diferentes contextos, ya sean en la escuela o fuera de ella, utilizando el interés como elemento a través del cual crear dicha relación.

Por otro lado, recuperamos la visión del interés como un constructo social y co-construido que explicamos en el marco teórico, asumiendo que el profesorado no solo puede conocer los intereses de su alumnado, sino que también puede contribuir o influir en que construya y despierte nuevos intereses por algún tema o actividad (Coll, 2018; Ito et al., 2013, 2020; Solari et al., en prensa). Se puede ayudar a generar nuevos intereses trabajando contenidos y utilizando recursos relevantes tanto para la vida cotidiana del alumnado como para la comunidad a la que pertenece, lo que nos hace relacionar esta estrategia con la primera. Asimismo, la consolidación de los nuevos intereses surgidos en una práctica depende en gran medida de las posibilidades que tenga el alumnado de desarrollarlos en nuevas situaciones o actividades de aprendizaje, ya sean dentro o fuera de la escuela. Por este motivo, reflexionar con el alumnado sobre ESAs futuras en las que se re-coconstruyen situaciones hipotéticas que pueden satisfacer intereses personales

facilita que posteriormente elijan participar en este tipo de situaciones, ya sea en la escuela o en otros contextos (Ito et al., 2013, 2020), por lo que puede ser clave para consolidar los intereses generados o surgidos en el contexto educativo formal. En definitiva, no podemos estar más de acuerdo con Ito y colaboradores (2013, 2020), así como con otros autores (por ejemplo, Coll et al., 2020; Looi & Wong, 2013), en que el docente debe ayudar a que su alumnado integre los aprendizajes que realiza en diferentes contextos escolares y no escolares a lo largo de su desarrollo académico, cívico y profesional y sus intereses y motivaciones.

En séptimo lugar, encontramos la estrategia *Dar la oportunidad al alumnado de tomar decisiones sobre uno o varios elementos del proceso de aprendizaje* (contenidos, materiales, actividades, recursos, etc.). En la línea de lo que señalan Walkington y Bernacki (2014), en las SD analizadas se le ofrece al alumnado diferentes oportunidades de decidir, entre otros aspectos, la manera de organizarse, el tiempo que dedican a una actividad o parte de las características del producto final, a través de actividades abiertas que deben ser concretadas por ellos mismos (Bronkhorst & Akkerman, 2016; Coll, 2018a; Schuh, 2017). De esta forma se está fomentando que el alumnado se implique en las actividades y tome parte de ellas como sujeto activo, y a la vez se responsabilice del proceso y del producto resultante. La posibilidad de decidir ciertos aspectos del proceso de aprendizaje también permite al alumnado acomodarlo a sus intereses y preferencias personales, tal y como puede hacer en algunas de las actividades en las que participa fuera del contexto escolar, que suelen ser más abiertas y suelen requerir que los participantes definan ciertas características.

Respecto a esta estrategia, nos parece conveniente resaltar que si bien se da un traspaso del control y la responsabilidad de las actividades al alumnado en diferentes grados (Bray & McClaskey, 2015; Coll, 2016; Underwood et al., 2009), en ninguna de las prácticas analizadas se hace de manera progresiva a lo largo de la SD. El grado de control y responsabilidad que se les concede, así como la cantidad de actividades de las SD que se les da la posibilidad de tomar el control, va más bien en función del curso al que va dirigido la práctica y la responsabilidad que es capaz de asumir el alumnado. Lo anterior explica que en las SD1 y SD2, que se diseñan y se implementan en el último curso de la etapa de educación secundaria, es mayor el control que tiene el alumnado de las

actividades en contraste con la SD3, de primer curso, en la que las oportunidades que tiene para decidir se limitan a algunas actividades. Además, pone de relieve la importancia del papel que tiene el docente como guía o acompañante de este proceso, dado que puede enseñarles a tomar decisiones teniendo en cuenta las ESAs que viven en diferentes contextos así como sus propios intereses de aprendizaje. Por tanto, esto nos hace llegar a la conclusión de que para asumir la responsabilidad de concretar y tomar decisiones sobre una actividad adecuadas a los objetivos y a los intereses y preferencias personales se requiere un trabajo y un desarrollo progresivo de las competencias de autonomía e iniciativa personal, así como aprender a aprender. Por ello, en cursos más avanzados de la etapa de educación secundaria es posible llevar a cabo prácticas en las que el alumnado pueda desarrollar habilidades y competencias susceptibles de ser utilizadas en otros contextos. Como consecuencia, estas prácticas tendrán una mayor potencialidad de promover la conexión de experiencias mediante esta estrategia, siempre y cuando haya habido un trabajo previo y progresivo de la autonomía e iniciativa personal.

En último lugar, la octava estrategia *Reservar tiempos y espacios para **promover la reflexión del alumnado sobre sobre la visión que tiene de sí mismo como aprendiz en contextos escolares y no escolares***, que está estrechamente relacionada con la quinta estrategia (revisar, reflexionar y valorar experiencias de aprendizaje significativas en diferentes contextos). Es evidente la complejidad que supone que el alumnado de cierta edad reflexione sobre el propio aprendizaje, teniendo en cuenta que necesitan ciertas estrategias y recursos discursivos de los que no siempre disponen. Esta complejidad es aun mayor cuando se trata de reflexionar sobre su identidad de aprendiz, dado que requiere una generalización de las diferentes ESAs re-coconstruidas para que un alumno/a piense y valore cómo es como aprendiz, cómo aprende en función de las condiciones del entorno o la actividad requiere integrar cómo se ve en diferentes actividades en las que ha aprendido alguna cosa que comparten ciertas características. Así pues, de poco sirve realizar actividades de reflexión en una secuencia didáctica si antes no se han realizado este tipo de actividades con el alumnado. Es necesario enseñarles a reflexionar sobre su aprendizaje a lo largo de toda su escolaridad, acompañándoles y aportándoles las herramientas necesarias en cada momento, para

conseguir que alcancen unas destrezas que les permitan tomar consciencia y re-coonstruir su identidad de aprendiz a partir de las diferentes ESAs. De esta forma, podrán identificar cómo cambia su manera de verse en las situaciones de aprendizaje en función de las condiciones que se den y así establecer conexiones entre diferentes ESAs.

Para cerrar el apartado, queremos añadir dos comentarios. El análisis de las prácticas educativas a la luz de su potencialidad para promover conexiones entre ESAs hace evidente que la valoración de su efectividad no se puede limitar a una cuestión de presencia o no presencia de dichas estrategias en las diferentes actividades y en el conjunto de las SD. La integración de los resultados del análisis de los datos ha servido para identificar aquellos aspectos o especificidades de cada una de las estrategias, que se han ido señalando en los párrafos anteriores, que hay que tener en cuenta en su implementación en el aula para conseguir promover las conexiones. El segundo comentario tiene que ver en concreto con la reflexión. Los resultados vinculados al análisis de las prácticas, pero también los que tienen que ver con las entrevistas con el alumnado, revelan la importancia de la reflexión como mecanismo para re-coonstruir ESAs y, especialmente, para conectarlas. Es por ello que podemos aventurarnos a señalar la reflexión, tanto sobre las ESAs como sobre uno mismo como aprendiz, como una estrategia transversal y fundamental para la promoción de las conexiones, si bien asumimos la complejidad de su implementación en el aula.

6.2. Identificación y caracterización de las conexiones entre ESAs

En este apartado se discuten los resultados correspondientes al segundo objetivo de la investigación, que era:

Objetivo 2. Identificar, describir y analizar las **experiencias subjetivas de aprendizaje** del alumnado resultantes de su participación en las prácticas educativas estudiadas, el papel que desempeñan en ellas las conexiones con otras ESAs y su impacto sobre el sentido y valor personal atribuido a los aprendizajes realizados.

Los resultados del análisis de las experiencias subjetivas de aprendizaje que tienen como referente situacional las prácticas analizadas, así como las conexiones que se establecen entre estas y otras ESA fuera del contexto escolar, nos llevan a abordar en este apartado tres bloques de comentarios que se relacionan directamente con las tres preguntas de investigación en las que se concretaba este objetivo. Estos tres bloques, que corresponden a los elementos más relevantes del análisis de los datos teniendo en cuenta la finalidad del trabajo y en especial el objetivo 2, son: las características de las ESAs vinculadas a la práctica educativa, las conexiones establecidas con otras ESAs y el sentido del aprendizaje.

Las características de las ESAs vinculadas a la práctica educativa

Por lo que respecta al primer bloque de conclusiones de este apartado, vamos a hacer referencia a las actividades y los aprendizajes realizados, los agentes educativos y las emociones y los propósitos dado que son los elementos de re-coconstrucción de las ESAs que tienen como referente experiencial la práctica educativa que más relevancia adquieren en las conexiones.

En primer lugar, respecto a las **tipologías y características de las actividades y los aprendizajes realizados**, en las ESAs vinculadas a la práctica educativa se mencionan mayoritariamente tipologías de actividades que se asocian con promover el aprendizaje de procedimientos y actitudes de manera experiencial y vivencial (Coll, 2018b). En muchos casos, el alumnado pone énfasis en el hecho de realizar actividades diferentes al tipo de actividades que están acostumbrados a hacer en el ámbito educativo escolar y que se parecen más a la manera de actuar o trabajar en otros contextos. Aun así, algunos de los estudiantes a la vez reconocen que la manera que tienen de llevar a cabo ciertas actividades dista mucho del proceso que siguen los profesionales que se dedican a ello. Esto refleja lo que Gutiérrez et al. (1999) y Moje et al. (2004) señalan respecto al concepto del *Third Space*, entendido como el espacio de contradicciones que se crea en la confluencia de diferentes contextos y que generan nuevas formas de actividad y de participación. De hecho, dichos autores apuntan que el tercer espacio supone combinar el contexto escolar con otros contextos en los que se produce el aprendizaje de manera espontánea e incidental. De esta forma, se estarían dando lo que Arts y Bronkhorst (2019), desde la perspectiva del *Boundary Crossing*, denominan *hybrid*

practices: en las prácticas socioculturales que tienen lugar en la escuela se incorporan ciertas características de prácticas educativas propias de otros contextos, como podría ser el familiar o el de las amistades. En las SD analizadas, las prácticas educativas escolares, que suelen estar orientadas a generar un tipo de aprendizaje intencional y consciente que requiere un elevado esfuerzo cognitivo por parte del aprendiz, se dotan de actividades en las que, además de aprender, se persiguen otros objetivos, como es elaborar un producto para ayudar o contribuir a una necesidad identificada. Como el aprendizaje, desde el punto de vista del alumnado, queda relegado a un segundo plano, es fácil que se dé de manera incidental, lo que tiene coherencia con la dificultad que se identifica en las entrevistas para reconocer lo que se aprende como consecuencia de participar en las SD.

Resulta interesante, respecto a las características de la actividad y a los significados aprendidos, constatar la importancia que adquiere el grado de pautación u apertura de las actividades en las re-coconstrucciones que llevan a cabo los participantes de las prácticas, que se relaciona estrechamente con la estrategia 7 (E7. Decisiones) de promoción de las conexiones. La autonomía que promueven las prácticas educativas analizadas por medio de la posibilidad que les ofrecen de tomar decisiones sobre diferentes aspectos (cómo llevar a cabo las exposiciones, qué obra de teatro crear, qué itinerario realizar, etc.) es vivida como una oportunidad de adquirir responsabilidad, sentirse reconocidos, experimentar, equivocarse y aprender de los errores. De ahí que diversos alumnos/as de las tres SD señalen que no se aprende lo mismo ni de la misma manera cuando siguen directamente las indicaciones de otras personas más expertas, como son los docentes, que cuando carecen de esta guía y deben ellos mismos afrontar estas actividades y buscar soluciones por sí mismos. Más allá de la manera de aprender, la autonomía que se potencia hace que se puedan llevar a cabo aprendizajes que sin esta apertura de las actividades sería imposible realizar. Asimismo, la posibilidad de decidir algún aspecto del proceso de aprendizaje, como pueden ser ciertas características de las actividades, de los productos, de los contenidos de aprendizaje o de los recursos a utilizar, posibilita que el alumnado incorpore sus intereses personales y que la práctica les permita satisfacerlos y/o desarrollarlos.

La última cuestión que queremos mencionar respecto a las actividades y los significados aprendidos es la referencia, en las ESAs vinculadas a la práctica, a las actividades en las que se reflexiona sobre el proceso de aprendizaje llevado a cabo en una SD. Estas actividades, si bien son reconocidas por el alumnado como útiles para tomar consciencia sobre lo que han aprendido en una o varias actividades, como ha sido su comportamiento e implicación en ellas y qué aspectos podrían mejorar para futuras situaciones de aprendizaje, no se asocian a la posibilidad de establecer vínculos con otras ESAs fuera de la práctica. Ello pone de relieve que para promover las conexiones no es suficiente con incorporar actividades y ayudar para la reflexión, sino que estas deben ir orientadas explícitamente a que el alumnado, en el momento de revisar su proceso de aprendizaje en una actividad determinada, incorpore sus experiencias y aprendizajes tanto escolares como no escolares.

En segundo lugar, otro de los elementos relevantes en las ESAs vinculadas a la práctica son los **agentes educativos**, entre los que tienen un papel destacado los docentes y los profesionales externos, a parte de los compañeros/as con los que colaboran en la mayor parte de actividades. Los profesores se conciben como los agentes que les proponen los encargos o las finalidades de los proyectos y les guían o ayudan en la elaboración de los productos. Aun así, conectado con lo dicho anteriormente sobre las actividades abiertas, el alumnado participante pone especialmente énfasis en las oportunidades que les ofrece el profesorado de ser autónomos en las actividades que realizan, interviniendo únicamente cuando lo solicitan o cuando van demasiado desencaminados y no son conscientes. Además, a pesar de que el análisis de las prácticas educativas evidencia que en ciertas actividades el profesorado promueve conversaciones o interviene para ayudarles a incorporar a la actividad aprendizajes o experiencias externas a la escuela o a vincular sus intereses y objetivos personales, el alumnado pocas veces reconoce este tipo de ayuda que le ofrece para conectar y dotar de sentido al aprendizaje escolar.

Por lo que respecta a los profesionales externos, representan una autoridad por los conocimientos que tienen sobre el ámbito en el que se desarrollan y les ofrecen ayudas que el profesorado, al no ser expertos en el ámbito, no pueden ofrecerles. No obstante, la relevancia que adquieren en el proceso de aprendizaje se vincula a dos aspectos. Por un lado, la implicación del profesional en la práctica, que se relaciona directamente con

la frecuencia con la que se dan sus intervenciones en la práctica y que condicionan el tipo de participación que tiene: cuantas más intervenciones y responsabilidades tiene en las actividades de una práctica educativa, mayor es la implicación que percibe el alumnado por su parte y, por tanto, más probable es que le reconozca como agente educativo. Por otro lado, la importancia de los profesionales externos en el proceso de aprendizaje también depende de la vinculación que establecen con la entidad a la que pertenecen y la posibilidad de que, con los productos que elaboran, puedan contribuir a ella y/o a sus usuarios. Precisamente, ninguna de las SD que son objeto de estudio tiene como finalidad contribuir a las entidades con las que se colabora, más bien al contrario. Aun así, esta es la lógica que subyace a dos conexiones entre ESAs establecidas por dos participantes en las que establecen relaciones de semejanza y contraste con otras ESAs escolares en las que habían participado y en las que sí que habían contribuido a la entidad externa.

Por último, en cuanto a las **emociones**, las ESAs de las prácticas se asocian con emociones positivas de agrado o diversión vinculadas a ciertas actividades o tareas específicas que motivan a los alumnos/as y que facilitan que se implique. La satisfacción por las actividades realizadas y los productos logrados es una emoción bastante frecuente y que se relaciona con la posibilidad de realizar productos o dar respuesta a encargos que tienen un sentido y una utilidad posterior. Tampoco se excluyen situaciones complejas o a las que han tenido que enfrentarse y que han asociado a emociones negativas de miedo, incertidumbre, desagrado o, incluso, aburrimiento, aunque estas son menos intensas. Vinculado con los propósitos y los intereses, en los casos en los que se expresa que el propósito de participar en la SD es satisfacer una necesidad propia o del entorno, responder a algún interés personal o realizar aprendizaje sobre la temática, es más habitual que se alinee con los objetivos de la práctica y que la implicación y motivación sea superior.

Las conexiones establecidas con otras ESAs

El segundo bloque de conclusiones de este apartado está destinado a las conexiones entre ESAs que se han identificado en el análisis de las entrevistas. Todas las **ESAs vinculadas a la práctica se relacionan con al menos otra ESA**, aunque la mayoría se relacionan con más de una ESA. Las ESAs vinculadas a la práctica son re-coonstruidas con un nivel muy elevado de detalle, en tanto que se mencionan todos o la mayor parte

de componentes de una ESA e incluso se pueden identificar fácilmente diferentes referentes situacionales. Esto se puede explicar básicamente por dos cuestiones. Por un lado, las ESAs vinculadas a la práctica constituían el foco de la situación de re-construcción dado que la entrevista estaba dirigida a explorar en profundidad esta ESA y, a partir de ahí, como se vinculan con otras ESAs que el alumnado pueda re-coconstruir. Por otro lado, se debe a que el referente situacional que se re-coconstruye en ellas, que es la práctica educativa, es compartido por las dos personas que co-construyen la ESA. En contraposición, en las ESAs que tienen otros referentes situacionales diferentes al de la práctica educativa, que no es compartido por la investigadora y el participante, se utilizan un menor número de componentes. De hecho, en la mayor parte de ESAs externas a la práctica únicamente se mencionan aquellos componentes a través de los cuales se establecen las conexiones, lo que nos hace afirmar que las otras ESAs con las que se establece algún tipo de relación se re-coconstruyen al servicio de la ESA principal de la conexión, que era el objetivo principal de las entrevistas. Esto reafirma lo que señalábamos en el marco teórico: en la re-coconstrucción de una ESA es posible utilizar significados sobre otras ESAs (Falsafi y Coll, 2011). De esta forma, la ESA con la que se conecta la ESA principal no tendría, en el contexto de las conexiones, independencia por sí misma, de manera que solo se incorporarían aquellos componentes que de alguna manera suponen una aportación a la ESA principal. Aun así, volviendo a la dicotomía escuela-fuera escuela, también puede deberse al hecho de que el alumnado dé mayor importancia y sentido a los aprendizajes escolares, en contraste con los aprendizajes que se dan en otros contextos, que suelen ser implícitos y menos conscientes.

Todo lo anterior nos hace afirmar que, cuando estudiamos las conexiones, no es posible entender las ESAs que se conectan una al margen de la otra y, además, la relación que se establece entre ambas sirve para ampliar o extender la re-coconstrucción que se hace de los referentes experienciales asociados a cada una. Además, pone de relieve, una vez más, la importancia de la situación de re-coconstrucción, la interacción que se da en ella y las estrategias y recursos discursivos que se aportan, así como el papel esencial que puede jugar el docente para promover la reflexión y las conexiones. En otras palabras, cuantos más espacios y recursos se ofrezcan para la reflexión sobre las ESAs en diferentes

contextos, más ricas son las re-coconstrucciones que se hacen y más posibilidades existen de que se establezcan conexiones.

Una cuestión especialmente relevante respecto al objeto de estudio de esta tesis, que son las conexiones entre ESA ubicadas en la escuela y otras fuera de ella, es el **contexto en el que se ubican las ESAs que se conectan**. Hay un elevado número de las conexiones identificadas en las que se vinculan dos o más ESAs escolares y entre las que se establecen mayoritariamente relaciones de semejanza a través de elementos como la actividad o los significados aprendidos. Es lógico pensar que esto se debe al hecho de que, además del contexto, las actividades o situaciones que constituyen el referente experiencial comparten características o elementos, aspecto que facilita o promueve las conexiones estableciendo relaciones de semejanza. Aun así, también se dan relaciones de oposición cuando se comparan diferentes ESAs escolares y se señalan las diferencias existentes, en especial con otras actividades dirigidas a aprender contenidos conceptuales. En cuanto a las relaciones de aplicación, tienen que ver con reconocer que lo que han aprendido en otras ESAs escolares del pasado, tengan lugar en el instituto o en la escuela, les sirve para abordar tareas específicas de la práctica.

Otros contextos en los que se ubican las ESAs externas a la escuela son la familia o contexto educativo no formal, relacionado con actividades extraescolares en las que han participado en el pasado. En este caso también se dan relaciones de semejanza, a veces unidas a las de oposición, dado que reconocen que realizan el mismo tipo de actividad en diferentes contextos (por ejemplo, en la escuela y en casa), lo que a su vez se refleja en ciertas diferencias de concretarse la actividad. Una misma actividad se puede dar tanto en el contexto familiar como en el escolar, por lo que la actividad se configura de manera diferente: participan diferentes personas, se organiza socialmente de manera diferente y se asocia a emociones diferenciadas. Por otro lado, en estos contextos se dan mayoritariamente situaciones o actividades en las que el alumnado aprende contenidos o habilidades que puede aplicar y desarrollar en la práctica educativa, a veces debido a las similitudes a las que nos acabamos de referir en cuanto a la actividad o las características de esta. El hecho de que el alumnado pueda aplicar lo que hace o aprende en otras ESA que tienen lugar en contextos tan relevantes para el desarrollo del alumnado como la familia o las extraescolares es una muestra de cómo las prácticas educativas

analizadas incorporan los conocimientos y experiencias del alumnado (Silseth & Erstad, 2018), les da la oportunidad de llevar a cabo un aprendizaje de manera experiencial y vivencial (Coll, 2018b) y, por tanto, promueven las conexiones entre ESA.

Existen ESAs que se ubican en más de un contexto, por ejemplo, en el contexto familiar y escolar, ya que se pone énfasis en que el tipo de actividad que se hace o lo que se aprende tiene lugar en diferentes contextos. Aun así, las preguntas formuladas por la entrevistadora permitían explorar cómo definían en estos casos los contextos, lo que ayuda a aclarar que se trata de actividades que el sujeto reconoce que realiza o que podría realizar en diferentes contextos. Dicho de otra forma, se trata de ESAs transituacionales que tienen dos o más referentes situacionales en los que se realiza el mismo tipo de actividad pero que se ubican en diferentes contextos, lo que supone, en términos de Bronkhost y Akkerman (2015), una relación de continuidad entre diferentes contextos. También podemos hacer referencia a las ESAs que no se pueden ubicar en un contexto socio-institucional determinado debido a que el alumnado no aporta suficientes significados para poder identificar en qué contexto tiene lugar la vivencia que reconstruye, a pesar de las preguntas de la entrevistadora, dado que enfatizan otros elementos de la experiencia. En ambos casos, se hace evidente que el elemento principal que define la ESA es la situación o actividad que se realiza y que en ocasiones podrían reconstruirse las ESAs sin necesidad de detallar el contexto socio-institucional en el que tiene lugar la actividad.

Las casuísticas anteriores nos dirigen a dejar de lado de manera definitiva la noción de contexto como espacio físico en el que tiene lugar una actividad y a reforzar la idea de que el contexto de una situación de aprendizaje se construye dialógicamente por los participantes que interaccionan en la actividad (Kumpulainen, 2014; Leander, et al., 2010; Ritella et al., 2020) a través de diferentes elementos, y no necesariamente del contexto socio-institucional. A partir de ahí, podemos afirmar que el contexto de las ESAs es reconstruido con otros en la situación de re-cococonstrucción, que en este caso es la entrevista, partiendo de los significados disponibles en ese momento sobre lo que es el contexto de la actividad y sobre los diferentes contextos socio-institucionales en los que participan. Por otro lado, de la misma forma que pasa con el resto de los componentes, también es posible definir una ESA sin hacer referencia explícita al contexto

socioinstitucional, ya que el sujeto pone el peso en la actividad o acción que realiza y los aprendizajes que le aporta participar en ella. Ambos apuntes nos llevan a enfatizar, una vez más, el carácter subjetivo de la ESA, así como la importancia que adquiere el discurso y la interacción para la re-coconstrucción de vivencias de aprendizaje.

Lo anterior contrasta en cierta manera con nuestra aproximación a los constructos de trayectorias personales de aprendizaje (Engel & Membrive, 2018) y ESA (Engel et al., 2019), en los que el contexto es esencial para definir las ESAs y la manera de entender el aprendizaje como un fenómeno que fluye entre diferentes contextos y en diferentes momentos de la vida de una persona. Asimismo, la importancia que adquiere el contexto al hablar de conexiones entre ESAs cuyos referentes se sitúan en la escuela y en otros contextos, que es el objeto de estudio de esta tesis, no concuerda con la perspectiva de algunos participantes reflejada en sus ESAs, en las que se narran actividades de aprendizaje sin referirse al contexto en el que tienen lugar, que se relacionan con otras ESAs y contribuyen igualmente al sentido del aprendizaje. En esta línea, Kumpulainen (2014, 2016) y Rajala y colaboradores (2016), partiendo de la visión de contexto como constructo construido dialógicamente en la interacción, señalan que debemos dejar de lado la dicotomía escuela y fuera escuela. Nuestros resultados, que tienen coherencia con los del estudio presentado por Engel y colaboradores (2019), reflejan que esta dicotomía formaría parte de un discurso dominante sobre la conceptualización del aprendizaje y en concreto del aprendizaje escolar. En cualquier situación de re-coconstrucción se ponen en juego y se contrastan la manera de ver el aprendizaje y la escuela de los diferentes sujetos que participan, perspectivas en las que se ven reflejados discursos dominantes sobre los fenómenos. Esto explicaría que buena parte de la sociedad tienda a definir la educación formal en relación y en contraposición a otros contextos igualmente educativos, pero que dicha dicotomía no esté siempre presente a la hora de re-coconstruir con otros las ESAs y establecer conexiones entre diferentes ESAs. Por ello, si bien es importante que la escuela tenga en cuenta e incorpore elementos de otros contextos en los que también aprende su alumnado y las experiencias que vivencian en ellos, el foco debe estar puesto en promover las conexiones entre diferentes ESAs, independientemente del contexto en el que se circunscriban. Por tanto,

conectar dos o más ESAs escolares tiene el mismo interés y potencialidad para promover aprendizajes con sentido que conectar ESAs escolares y no escolares.

En cuanto al **tipo de relaciones establecidas** entre las ESAs vinculadas a la práctica y las ESAs que tienen lugar en contextos indeterminados, mayoritariamente se dan relaciones de aplicación en los dos sentidos posibles: por un lado, incorporar y utilizar en la práctica aprendizajes realizados en otros contextos y actividades y, por otro, la posibilidad de utilizar los significados aprendidos en la práctica en posibles situaciones que tengan que enfrentar en el futuro. Respecto a esto último, cabe señalar que otro elemento a través del cual también se establecen las conexiones es la valoración de los significados aprendidos y, especialmente, la funcionalidad de los mismos. De ahí que podamos apuntar, como veremos a continuación, que establecer conexiones entre ESAs se vincule con el aprendizaje con sentido en tanto que reflejan la transferibilidad de conocimientos y habilidades que una persona realiza y desarrolla en diferentes momentos y lugares.

Las conexiones y el sentido del aprendizaje

El tercer bloque de comentarios respecto a las conclusiones relativas al segundo objetivo tiene que ver con potencialidad de las prácticas y, en concreto, de las conexiones que se promueven gracias a ellas para posibilitar que el alumnado atribuya valor y sentido personal a lo que aprende.

En primer lugar, pero recuperando lo que acabamos de decir sobre la valoración de los significados construidos, las **referencias a la funcionalidad de los aprendizajes** y el tipo de **relaciones de aplicación** identificadas en las conexiones que establece el alumnado entre diferentes ESAs muestran claramente que están atribuyendo sentido y valor personal a la práctica en la que participan. Por un lado, poder utilizar en la práctica aprendizajes realizados en ESAs anteriores y tomar consciencia de ello supone entender la situación escolar como una oportunidad de desarrollo de lo que se ha aprendido en otros momentos y lugares. Por otro lado, las relaciones de aplicación que implican reconocer la posibilidad de utilizar ciertos aprendizajes para afrontar nuevas situaciones suponen que el participante se proyecte hacia el futuro e, incluso, genere oportunidades de participar en ciertas situaciones o actividades. En ambos casos, este tipo de relación entre diferentes ESAs demuestran que las SD analizadas consiguen, a través de las conexiones entre ESAs que promueven, que el alumnado realice o desarrolle aprendizajes con

sentido y valor personal, es decir, que se relacionan con su manera de representarse y actuar en el mundo.

En segundo lugar, las **relaciones de semejanza y oposición** entre diferentes ESAs ponen de relieve como las conexiones posibilitan una resignificación de experiencias pasadas. Resignificar la participación en una situación o actividad puede implicar añadir nuevos matices o énfasis que anteriormente no se habían considerado, lo que enriquece la re-construcción que se hace de un referente experiencial determinado. Esta resignificación puede llegar a ser tan relevante que suponga reconocer los aprendizajes realizados en experiencias pasadas que en otras re-coconstrucciones no eran reconocidas como experiencias de aprendizaje. De forma similar, los resultados también nos invitan a pensar que las prácticas educativas analizadas ayudan al alumnado a cambiar su manera de ver el mundo, a matizar ciertos significados, incorporar nuevos, descartar otros que no se corresponden con la realidad, etc. La participación en las diversas actividades de enseñanza y aprendizaje les aportan significados y habilidades que se relacionan estrechamente con las situaciones de su día a día, lo que facilita que el alumnado encuentre el sentido a lo que aprende. De hecho, en la re-coconstrucción de ESAs las conexiones se utilizan en ocasiones para contrastar diferentes situaciones y poner de relieve lo que la ESA principal ha aportado en relación con esas otras experiencias. En este sentido, y recuperando lo señalado en el párrafo anterior, la potencialidad de las conexiones entre ESAs es que ayudan a adquirir diversidad de significados sobre el mundo y poder utilizarlos para representarse y enfrentar infinidad de situaciones.

En tercer lugar, por lo que respecta a uno mismo, la aportación más relevante de los resultados se relaciona con la **exploración, desarrollo y construcción de intereses personales**. En las prácticas analizadas algunos participantes ven como se satisfacen algunos de sus intereses personales, que a la vez también se satisfacen en otros contextos en los que tienen lugar las otras ESAs que conectan con la ESA de la práctica. Esto aporta continuidad y coherencia a las diferentes ESAs del alumnado y evidencia que el interés es un elemento potente para conectar ESAs de diferentes contextos. La posibilidad de vincular la ESA de la práctica con los intereses personales representa una oportunidad para reafirmar dichos intereses, matizarlos o, incluso, descartarlos. Así, por ejemplo, algunos alumnos participantes reafirman los intereses que tenían antes de su

participación en la práctica, que de hecho fueron uno de los motivos por los que participar en ella, y a la vez reconocen que les ha servido para darse cuenta de cómo quieren continuar desarrollando ese interés, concretando si lo pretenden vincular a su carrera profesional o a otro tipo de actividades.

Para concluir, teniendo en cuenta todo lo anterior, podemos afirmar que re-coconstruir significados sobre otras ESAs en la re-coconstrucción de una ESA contribuye a que el sujeto lleve a cabo aprendizajes con sentido y valor personal. De esta forma, se evidencia que en las prácticas educativas analizadas se implementan actividades e iniciativas para incorporar las ESAs del alumnado en diversos contextos, lo que denota que se toman las trayectorias como foco de la acción educativa. Asimismo, podemos confirmar que la promoción de las conexiones entre diferentes ESAs implica potenciar la fluidez con la que tiene lugar el aprendizaje a través del tiempo y de las actividades, ya que llevar a cabo conexiones refleja que el aprendiz toma consciencia de que tiene la oportunidad de desarrollar significados y competencias en diferentes momentos y contextos. De ahí que se haga evidente la necesidad de que la escuela se asegure que lo que se hace y se aprende en ella no esté desconectado del entorno y tampoco de la vida cotidiana del alumnado y se siga trabajando en difuminar de las barreras existentes entre la escuela y otros contextos externos.

Para cerrar el apartado y sintetizar, podemos definir la ESA como un proceso interpsicológico y discursivo mediante el cual se re-coconstruyen significados sobre situaciones en las que la persona reconoce que ha realizado algún aprendizaje. Las conexiones con otras ESAs constituyen una estrategia discursiva que pueden utilizar las personas que participan en la re-coconstrucción y que implica aportar significados de otras ESAs y vincular algunos de sus elementos a la ESA que se está re-coconstruyendo, lo que conlleva a la vez una resignificación y enriquecimiento de ambas ESAs. El contexto en el que se sitúa una ESA es definido discursivamente en la situación de re-coconstrucción partiendo de los significados disponibles, por lo que la dicotomía escuela-fuera escuela que lleva implícito el objeto de estudio de esta tesis se ve cuestionada y pierde relevancia. Por lo tanto, no debemos poner el foco en si las ESAs que se ponen en relación o los aprendizajes realizados son escolares o no, sino en establecer conexiones entre diferentes ESAs, independientemente del contexto en el que se sitúen.

6.3. Síntesis del capítulo

Capítulo 6. Discusión

- La valoración de la potencialidad de una práctica para promover conexiones no se puede limitar a una cuestión de presencia o no presencia de las ocho estrategias estudiadas en las diferentes actividades y en el conjunto de las SD. En el primer apartado del capítulo se han señalado los aspectos más relevantes de cada una de las estrategias a la hora de implementarlas.
- La reflexión sobre las ESAs y sobre uno mismo como aprendiz es un proceso clave para la re-costrucción de ESAs y, por tanto, para la promoción de las conexiones, a pesar de que requiere de un acompañamiento y unas condiciones específicas para lograrlo.
- Los componentes de las ESAs que aparecen como más relevantes en las re-costrucciones que realiza el alumnado sobre las prácticas educativas son, las tipologías y características de las actividades, los aprendizajes realizados, los agentes educativos y las emociones. En el caso de las otras ESAs, cabe destacar que únicamente se mencionan los componentes a través de los cuales se establecen las conexiones.
- A pesar de que el contexto socio-institucional en el que tienen lugar los referentes es importante y que la escuela debe incorporar elementos de otros contextos en los que también aprende su alumnado, el foco debe estar puesto en promover las conexiones entre diferentes ESAs, independientemente del contexto en el que tengan lugar.
- Las conexiones entre ESAs contribuyen a garantizar que el alumnado realice aprendizajes con valor y sentido personal dado que se relacionan con la funcionalidad e importancia que un aprendiz otorga a los aprendizajes que realiza, posibilitan la resignificación de experiencias pasadas y facilitan la exploración y construcción de intereses personales de aprendizaje.

CHAPTER 7. Conclusions

In this seventh⁸ and last chapter of the monograph, we bring forward the key ideas that launch this doctoral dissertation. They demonstrate the contribution of the study of connections between Subjective Learning Experiences (SLE) promoted by school educational practices. The chapter is organized in three sections. In the first one, we explain the most important conclusions of the study. The theoretical, methodological, empirical and practical contributions and implications are exposed in the second section. In the third and last section, we sum up the limitations of the study and suggest some future lines of research.

⁸ The conclusions are written in English to accomplish one of requirements of the International Mention.

7.1. Main conclusions

The most significant conclusions and the main contributions of the present doctoral dissertation are:

- 1) SLE is an interpsychological and discursive process through which people re-construct meanings with others about how he or she experiences one or more learning situations (Engel et al., 2019). This re-coconstruction emphasises the subjective perspective of the apprentice and works on meanings about activity, context, participants, learning or emotions experienced in the situation, among other components.
- 2) In the re-coconstruction of a SLE, one of the most important components for the object of study of this dissertation are other SLEs which link to the main SLE. However, it should be noted that the re-coconstruction of other SLE is done to the service of the main SLE.
- 3) Connections between different SLE are a discursive strategy that can be used by people who participate in the re-coconstruction of a SLE. This strategy consists of using meanings of other SLE to the re-coconstruction of a SLE, so both SLE are resignified and mutually enriched.
- 4) We assume that connections between SLE are also interpsychological processes that can be given and promoted through dialogical interaction both in dyadic situations, as the in-depth interviews made for the collection of data, and in interactions with multiple people who are physically present or not in the activity. Therefore, learning school activities can promote connections between SLE, especially if they incorporate some pedagogical strategies focused on this.
- 5) The results of the empirical study highlight the importance of the reflection as a mechanism of re-coconstruction SLE and, especially, to connect them. In other words, connections between SLE can be established through discourse and social interaction. To set aside time and space to promote students' reflection about their own learning processes, SLE and learner identity, is a transversal and essential strategy to facilitate connections. Even so, it is clear the complexity of its

implementation in the classroom and the need to develop skills that allow students to carry out reflection processes increasingly more complex and richer.

- 6) Our study object implies defining and classifying SLE by contexts and using the dichotomy between in and outside school. However, connections between school and non-school SLE are not supported by the analysis of the students' interviews data. We therefore stand for connections between SLEs, regardless of the context. Thus, attending to the subjective perspective of the learner to study these connections means to go further on the continuities and discontinuities between contexts, activities and learnings proposed by some authors (Akkerman & Bakker, 2019; Bronkhorst & Akkerman, 2016; Rajala et al., 2016).
- 7) The results point out the activity as the component of the SLE through which the connections between educational practices SLE and others SLE re-coconstructed in the interviews are more often established. These SLE are related by similarity. Even so, activity usually appears associated with other components as emotions, educational agents or learnings, with which establish relations of similarity, contrast and/or application. Learnings, as well as learning assessment and especially their functionality, are also important elements through which participants connect different SLE.
- 8) The previous items lead us to point out how important is to create hybrid spaces from the school in which two or more activity systems of different contexts are faced (Bronkhorst & Akkerman, 2016; Kumpulainen, 2014; Moje, et.al., 2004; Rajala et al., 2016). In this way, new forms of activity are generated and, as a consequence, learning processes are improved and it is more likely to learn with meaning and personal value (Coll et al., 2020; Esteban-Guitart, 2016). This is why it is important to carry out open tasks (for example, Bronkhorst & Akkerman, 2016; Coll, 2018a) and incorporate elements, resources, entities and activities from other contexts into school (Akkerman & Bakker, 2011; Wenninger, 2017). This allows students to face authentic and significant situations, challenges and problems for them, so that they perceive that, beyond learning, they are contributing to satisfy some real need or demand.

- 9) To that end, it is necessary that teachers know students' everyday knowledge and experiences (Silseth & Erstad, 2018), regardless of the context in which they take place, and re-coconstruct and incorporate them in the school activities. This requires to enable and teach students to relate and integrate learning situations and also what they learn in school and other contexts (Wong & Looi, 2013) and, therefore, to make them able to learn across different contexts (Erstad et al., 2016; Esteban-Guitart et al., 2018; Kumpulainen, 2014).
- 10) Personal interests is another component through which students establish relations between SLE because it contributes to the continuity and coherence of the learning across settings. This is why taking into account the students' interests in school educational practices is needed. It may be expected, then, that school activities would be oriented to incorporate students' personal interests (Esteban-Guitart, 2016; Ito et al., 2020) and offer them the opportunity to identify, value, contrast or develop their own interests, as well as to generate new ones. Apart from knowing student SLEs from different contexts, teachers have to design open learning activities and give students the opportunity to make decisions on how to develop these activities (Walkington & Bernacki, 2014).
- 11) Finally, connections between SLEs promote students to learn meaningfully and with personal value since it allows them to be conscious of the functionality and applicability of knowledge and skills that develop in different contexts, to resignify learnings and past experiences, to comprehend better and act in their own reality, to develop learning interests and goals, and to plan future personal projects. Therefore, promotion of connections between SLEs of different contexts helps to make learners conscious of the opportunities they have to learn in different moments and contexts and take advantage of them.

7.2. Contributions and implications for the education

So far, previous works on connections between contexts, activities and learnings in and outside of school had mostly focused on the level of the educational practice. Little attention has been given to the perspective of the apprentice, that is the one who has to carry out these connections. Thus, using the concept of SLE for the study of the connections of the school with other contexts is a significant contribution. In detail, we

will highlight conceptual, methodological and practical/empirical contributions in the following paragraphs. Afterwards, we will point out some limitations of the work, followed by future lines of research that it is necessary to consider.

Regarding the conceptual contributions, we can highlight that the use of SLE for the study of personalized learning practices at school expands the works where experience is used as a unit of analysis. Previously, SLE has been used in other works of the research group that have contributed to develop the model of learner identity (Falsafi & Coll, 2011) and his different elements (see, for example, Aldana, 2019; Campos, 2016; Saballa, 2019; Valdes, 2016). This doctoral dissertation has applied and evolved theoretical contributions of previous works about SLE to study personalized learning practices at school and how students learn with meaning and personal value.

Secondly, connection between SLE had been mentioned and theoretically defined in previous works but had not been yet empirically researched. In fact, this dissertation has contributed to understanding the phenomenon from a triple perspective. First, it has allowed us to shed light on how we understand SLE from our conceptual framework and especially on how to incorporate other SLE as components of the re-coconstruction of a SLE. Linked to that, considering the connected SLE as part of the main SLE is an advance with regard to the definition of the SLE components. The same applies to the types of relations and the most significant elements for re-coconstructing these connections between SLE. Thirdly, the empirical study of the SLE of the educational practices and the connections with other SLE has required to concretise conceptually the phenomenon of the connections specifically between the school context and other contexts.

Finally, we have identified eight strategies to promote the establishment of connections between different SLE on the basis of the different conceptual approaches and pedagogical proposals reviewed in the second chapter from the theoretical framework. Thanks to the empirical study, we have been able to specify how to carry out these strategies at classroom level to achieve their goals as well as to develop the concept of SLE.

Regarding the methodological field, a great effort has been made in the definition of collecting instruments and analysis of data, especially ensuring their coherence with the conceptualization of the SLE. As a result, we have designed an analytical apparatus that

ensures the rigor of the process and allows other researchers interested in the same study object to replicate the research process. It would be also possible to apply our methodological strategy to new cases of study, always making the necessary modifications and adjustments that allow the researcher to collect the singularity of the studied contexts. It is especially remarkable the instrument of the students' interview. Not only has it responded to the purpose of research for which it was created, but it also has generated powerful situations to re-coconstruct SLEs and promote connections. Interaction between interviewer and interviewee is a learning situation in which the reflection strategy is applied in order to jointly re-construct subjective learning experiences that students have experienced in different contexts.

In the following list of ideas, we want to reflect the main contributions or implications for the educational practice, that are relevant considering the study object:

- Teachers and other professionals and educational agents who participate in the education of children and young people have to design and implement together educational practices oriented to help students to learn across different settings. They may have to transform current educational practices to help students to re-coconstruct their personal learning trajectories.
- Connections between SLE are important for school learning because they accomplish meaningful learning and personal value. For this reason, it has to be recognised as a relevant principle to personalized school learning.
- The involvement of community entities and professionals is one of the key strategies to promote the connections between SLEs. It allows creating school activities with characteristics out of school contexts. This strategy contributes to the model of education distributed and interconnected coherent with the new learning ecology. Since the type of implication and participation of these entities influences decisively in how it promotes the connections and the meaningful learning, it is necessary to orient the practices to a type of collaboration that really suppose an added value. The professionals cannot be just consultants or external advisers of the process. There has to be an interrelation in which both teachers and professionals, and also students give feedback to each other.

- The use of Information and Communication Technology (ICT) in learning activities to promote the connections have to be oriented to incorporate and collect resources, agents and learning activities from different contexts that can be accessed at any time and from anywhere. In turn, such use of ICT must be followed by a process of reflection on the students' SLE from different contexts.
- Offering the opportunity to the students to make decisions on the school activities requires students to develop some autonomy and at the same time promotes them to establish connections with past and future SLE linked to different contexts. However, teachers have to help them to make those decisions so that they can link them to their personal interests or their characteristics as learners. Thus, to ensure taking advantage of teaching and learning activities.
- The potential of the interview as a situation of SLEs re-coconstruction and the promotion of connections through reflection implies pointing out the importance of the reflection processes that take place in any school activity and the role of teachers or even peers as agents with whom SLEs are discursively co-constructed.
- The previous point leads us to the need of considering subjective experiences as an object of reflection in educational practices in order to incorporate what students do and learn not only outside school, but also at other times and in other school situations, and to help them learn meaningfully. Thus, the design and implementation of activities specifically oriented to this end cannot be limited only to the beginning or ending of a didactic sequence, but should be done throughout the entire process.
- The importance of reflection and the teacher's role in order to promote connections make us emphasize the care that deserves the type of interactions established between students and teachers in reflection activities or spaces. In this regard, it is necessary for teachers to use different discursive strategies aimed at promoting situations of re-coconstruction of SLE with similar characteristics to those of the interview.

- The lack of consciousness identified in teachers regarding the strategies of promotion of the connections used and the educational practices that promote connections highlights the need to offer teacher training along this line.

7.3. Limitations and future research

Beyond the previously commented contributions, in the following lines we stand out some limitations and remaining issues to deepen in our study. The first limitation is that the dissertation consists of an exploratory study focused on three educational specific practices. Offering an emic vision of the phenomena that takes place in these study contexts implies that results and conclusions cannot be extrapolated directly to other contexts of study, although it is possible to take into account some issues to understand and analyse other situations.

The second limitation found is related to the type of students whom we worked on. Participants are young people who usually have less resources and discursive strategies, as well as lower reflexive capacities, compared to adult participants with whom in previous studies where also re-coconstruct SLEs have worked on. Discursive re-coconstruction and reflection are intermental processes that require a high level of abstraction that is even complex for adults. For this reason, we have had to design an interview that takes this into account. It sometimes has been difficult for the interviewer to achieve a balance between not eliciting participants' responses and asking them specific questions or posing relevant issues to reflect. So we can affirm that students' age and previous experiences, especially in the case 3, have determined the re-coconstruction process itself carried out jointly by the interviewer and the interviewed and, consequently, the characteristics of the analysed SLEs.

The third limitation refers to the lack of conceptual concretion on the connections with which split initially. This has required an extra effort on the definition of some issues taking into account the empirical data, such as the kind of relations between SLEs or the connected elements. Thus, we assume that the analytical approach of the study of the connections will probably require some adjustment when applying it in other contexts. For instance, it would be possible to consider other types of relations between SLEs in addition to similarity, opposition and application. It may be also necessary to specify

these relations or create new ones depending on the research object and the study context.

The last limitation we want to mention is about the procedures and instruments of data collection, especially classroom observations. Using narrative registers as tools to record classroom activity of the didactic sequences impede obtaining a detailed vision of the interaction that takes place in these situations and are less reliable than other procedures of recording (Bakeman & Quera, 2011). Despite the problems of reactivity, audiovisual register of classroom activities would have given us relevant data about discursive constructions and interactions between teacher and students that had allowed a greater knowledge of the situational referent of the main SLEs. This type of information would have made possible to analyse the speech and/or the interaction that takes place in the observed activity and that the results show is basic for the promotion of the connections. Furthermore, recording classroom activities allows viewing and reviewing original data as many times as it is needed, so it would enable us to do more detailed analysis (Bakeman & Quera, 2011).

Considering the contributions and limitations of this doctoral dissertation, we think it specially supposes a theoretical contribution, methodological and empirical for the understanding of SLEs and the connections between SLEs in and out of the school, as well as the educational practices that promote the connections. However, taking into account the issues posed in previous paragraphs, it also emerges some questions or open research lines that can be further explored in the future.

First of all, we need to explore the re-coconstruction process of SLEs to continue developing the concept and especially its discursive and social nature, as well as the elements that compose it. At a methodological level, it would be interesting to analyse the interactiveness of the interactions that take place in a situation of re-coconstruction of a SLE as the interview. It would help us to know the interpsychological processes underneath re-coconstruction and the influence of other participants of the re-coconstruction, present physically or not in the situation of re-coconstruction. Then, the analysis of the interactivity would shed light on the theoretical, methodological and epistemological perspective of the construct.

Second, as we have said previously, our study supposes a first approach to the connections between SLE applied specifically to the pedagogical field. In contrast with previous works and dissertation, we have studied connections between SLE promoted by educational school practices. Thus, it would be interesting to deepen in the connections between SLEs as interpsychological mechanisms that mediate the re-coconstruction of a SLE in other contexts different from the school. This would allow us to explore how to incorporate elements of other SLEs to contribute meaning to the main SLE or even other relation between SLEs with no hierarchy. Likewise, the analysis of the interactiveness for the study of the SLE could also enhance the definition of the connections between SLEs as an interpsychological mechanism.

Thirdly, from a pedagogical perspective, our research invites us to continue exploring the strategies of promotion of the connections between SLE analysing new educational practices. It would allow us to specify even more how to carry out those strategies in school so that they really achieve their goal. In fact, pedagogical research on how to link schools with other contexts has grown significantly during the process of the present doctoral dissertation and the proposals and educational projects in schools, and also from other contexts, have multiplied exponentially. Most of these proposals are focused on the connection of contexts and learnings and therefore mostly explore the strategy of the use of community opportunities and resources. Nevertheless, it supposes a significant increase of the educational practices that contribute to connections between SLE through the establishment of relations between agents, spaces or resources of different contexts. can be susceptible to promote also the connections between SLEs. Even so, we do not have to consider only these kinds of practices since there are other key strategies and less common to promote connections, such as the reflection about learning experiences or about oneself as a learner.

Fourthly, but linked to the previous issues, another line of research that arises from the present work is the one related to the study of the promotion of the connections between SLE in the level of the interactions made in the classroom. In addition to the interview, there are other situations with favourable conditions to join the re-costruction of SLE. Thus, teachers can easily play the role of co-constructors of the SLEs of their students and promote the use of other SLEs in this re-coconstruction through

their educational influence. Some of the authors mentioned in the theoretical framework (Kumpulainen, 2014; Schuh, 2017; Silseth, 2017; Wigg et al., 2018) identify and develop the discursive strategies used by teachers to incorporate knowledge, experiences or situations lived by the students out of the school context as resources to teach school contents. For that reason we should analyse the discursive strategies used in the context of the classroom where the educational practices are implemented and also the interaction between teacher and students. Again, the analysis of the interactiveness applied to the context of the classroom could be an useful element to deepen how to promote connections between SLE in the school activity level and in dyadic interactions. Finally, our work has tried to deepen the connection of SLE in order to promote learning with meaning and personal value in school. However, there are other ways to help students learning with meaning and personal value beyond the connection of SLEs. Considering the landscape exposed in the first chapter of the dissertation, a greater and urgent effort must be made to explore how to make learning with meaning possible at school. For this, we have to study not only the different personalization principles pointed by Coll (2018b) but also how they interrelate with each other. In fact, strategies for promoting connections already incorporate to some extent some of these other principles, such as reviewing and valuing interests or decision making, although always in the service of connections.

7.4. Síntesis del capítulo

Capítulo 7: Conclusiones

- Son numerosas las aportaciones de esta tesis a nivel conceptual y metodológico, entre las que destacamos el desarrollo conceptual y empírico de la ESA como constructo interpsicológico y el interés por la perspectiva subjetiva del aprendiz del aprendizaje entre contextos, la construcción de instrumentos de recogida y análisis de datos teniendo en cuenta tanto los referentes teóricos como el contexto de estudio y la identificación de estrategias de promoción de las conexiones entre ESAs.
- Las implicaciones para la práctica educativa van desde el papel del profesorado de cuestionarse y replantearse sus prácticas educativas y la influencia que puede llegar a tener en la promoción de las conexiones o la importancia de coordinarse con entidades comunitarias para hacer realidad el modelo de educación distribuida e interconectada, hasta considerar la potencialidad de la situación de entrevista como situación de reflexión sobre las prácticas educativas y sobre las ESAs y las conexiones entre ESAs que establece el alumnado.
- Entre las limitaciones que se identifican mencionamos la imposibilidad de generalizar los datos a otros contextos de estudio, las características de los participantes o el uso de registros narrativos como instrumento para las observaciones de aula.
- Como líneas futuras de investigación para seguir profundizando el estudio de las conexiones entre ESAs planteamos la posibilidad de llevar a cabo un análisis de la interactividad de las interacciones que tienen lugar en una situación de re-coconstrucción de ESAs, estudiar las conexiones en otras prácticas educativas y también desvinculadas del contexto escolar y seguir explorando las estrategias de promoción de las conexiones.

Referencias bibliográficas

- Adell, J. y Casteñeda, L. (2010). Los entornos personales de aprendizaje (PLE): una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig & M. Fiorucci (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las TIC y la interculturalidad en las aulas*. Editorial Marfil.
- Akkerman, S.F., & Bakker, A. (2019). Persons pursuing multiple objects of interest in multiple contexts. *European Journal of Psychology of Education*, *34*, 1-24.
<https://doi.org/10.1007/s10212-018-0400-2>
- Akkerman, S.F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Object. *Review of Educational Research*, *81*, 132-169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Aldana, M. (2019). *La Identidad de Aprendiz en la transición de etapas educativas: El paso entre educación secundaria y educación superior*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. César Coll. Universitat de Barcelona.
- Arnseth, H. Ch., & Silseth, K. (2013). Tracing learning and identity across sites: tensions, connections and transformations in and between everyday and institutional practices. In O. Erstad, & J. Seftin-Green (Eds.), *Identity, Community, and Learning Lives in the Digital Age* (pp. 23-38). Cambridge University Press.
- Arts, M., & Bronkhorst, L. (2019). Boundary Crossing Support in Part-Time Higher professional education programs. *Vocations and Learning*, *13*, 215-243.
<https://doi.org/10.1007/s12186-019-09238-9>
- Azevedo, F.S. (2011). Lines of Practice: A Practice-Centered Theory of Interest Relationships. *Cognition and Instruction*, *29*(2), 147-184.
<https://doi.org/10.1080/07370008.2011.556834>
- Azevedo, F.S. (2017). An inquiry into the structure of situational interests. *Science Education*, *102*, 108–127. <https://doi.org/10.1002/sce.21319>
- Bakeman, R., & Quera, V. (2011). *Sequential analysis and observational methods for the behavioral sciences*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Banks, J., Au, K.H., Ball, A.F., Bell, P., Gordon, E.W., Gutiérrez, K.D., Heath, S.B., Lee, C.D., Lee, Y., Mahiri, J., Nasir, M.S., Valdés, G., & Zhou, M. (2007). *Learning in and out school in diverse environments. Life-long, life-wide, life-deep*. The LIFE center.
- Barlam, R., Ribas, M., Foixenc, N. y Rochera, M.J. (2018). Dispositivos móviles y personalización del aprendizaje. En C. Coll (Coord.), *La personalización del aprendizaje escolar* (pp. 55-58). Editorial Graó.
- Barron, B. (2006). Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development*, 49, 193-224.
<https://doi.org/10.1159/000094368>
- Barron, B. (2010). Conceptualizing and tracing learning pathways over time and setting. *National Society for the Study of Education*, 109(1), 113-127.
- Barron, B., Martin, C. K., Takeuchi, L., & Fithian, R. (2009). Parents as learning partners in the development of technological fluency. *International Journal of Learning and Media*, 1(2), 55-77. doi: 10.1162/ijlm.2009.0021
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Tusquets.
- Biesta, G.J.J., Field, J., Hodkinson, Ph., Macleod, F.J., & Goodson, I.F. (2011). *Improving Learning through the lifecourse*. Learning lives. Routledge.
- Biesta, G. (2010). Good Education in an Age of Measurement. *Cadernos de Pesquisa*, 42, 808-825. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300009>
- Bray, B., & McClaskey, K. (2013). *Step by step guide to personalized learning*. ISTE.
- Bray, B., & McClaskey, K. (2015). *Make learning personal*. Thousand Oaks, Corwin.
- Bricker, L.A., Zimmerman, H.T., Reeve, S., & Bell, P. (2010). Understanding Families' Educational Decision-Making along extended learning pathways. In K. Gomez, L. Lyons, & J. Radinsky (Eds.), *Learning in the Disciplines: Proceedings of the 9th International Conference of the Learning Sciences* (pp. 141-148). International Society of the learning sciences.
- Bray, B., & McClasey, K. (2015). *Make learning personal*. Thousand Oaks, Corwin.

- Bronkhorst, L. H., & Akkerman, S. F. (2016). At the boundary of school: continuity and discontinuity in learning across contexts. *Educational Research Review, 19*, 18-35. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.001>
- Brown, E. D., & Low, C. M. (2008). Chaotic living conditions and sleep problems associated with children's responses to academic challenge. *Journal of Family Psychology, 22*(6), 920-923. <https://doi.org/10.1037/a0013652>
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Calderero, J., Aguirre, A.M., Castellanos, A., Peris, R.M. y Perochena, P. (2014). Una nueva aproximación al concepto de educación personalizada y su relación con las TDIC. *Teoría de la educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 15*(2), 131-151.
- Campos, V. (2016). *Learner Identity: Os outros significativos na Construção da identidade de aprendiz*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. César Coll. Universitat de Barcelona.
- Campos, V. H., Aldana, M. y Valdés, A. (2015). Reconociéndose como aprendiz: los profesores como Otros Significativos. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, 11*(2), 11-15.
- Clarà, M. (2015). Representation and emotion causation: a cultural psychology approach. *Culture & Psychology, 21*, 37-58. <https://doi.org/10.1177/1354067X14568687>
- Clarà, M. (2016). The many lives of the word Peerezhivanie. *Mind, Culture and Activity, 23*, 339-342. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1199700>
- Clarà, M. (2020). Meaning and the mediation of emotional experience: Placing mediational meaning at the center of psychological processes. *New Ideas in Psychology, 58*, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.100776>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Ediciones Morata.

- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). La incorporación de las TDIC a la educación: del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. En C. Coll y C, Monereo (Eds.), *Psicología de la Educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación* (pp. 74-103). Morata.
- Coll, C., Esteban-Guitart, M. i Iglesias, E. (2020). *Aprenentatge amb sentit i valor personal. Estratègies, recursos i experiències de personalització educativa*. Editorial Graó.
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en Educación Secundaria* (pp. 31-61). Graó.
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En J.L. Rodríguez Illera (Comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156-170). Universitat de Barcelona.
- Coll, C. (2016). La personalització de l'aprenentatge escolar. El què, el per què i el com d'un repte indefugible. A J. M. Vilalta (Dr.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015* (pp. 43-104). Fundació Bofill.
- Coll, C. y Martin, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *Prelac*, 3, 6-73.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151698s.pdf>
- Coll, C., & Martin, E. (2013). Curriculum reforms and the field of curriculum in Spain. In W.F. Pinar (Ed.), *International Handbook of Curriculum Research, 2nd edition* (pp.445-465). Lawrence Erlbaum Associates.
- Coll, C. (2018a). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. En C. Coll (Coord.), *La personalización del aprendizaje escolar* (pp. 5-11). Editorial Graó.
- Coll, C. (2018b). Procesos de aprendizaje generadores de sentido y estrategias de personalización. En C. Coll (Coord.), *La personalización del aprendizaje escolar* (pp. 14-18). Editorial Graó.

- Collins, A., & Halverson, R. R. (2009/2018). *Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America*. Teachers College Press.
- Crespo, I., Lalueza, J.L., Portell, M. & Sánchez, S. (2005). Microculture development and minority learning. In M. Nilsson & H. Nocon (Eds.), *School of Tomorrow. Developing Expansive learning environments* (pp. 27-62). Peter Lang.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Dilger, B., Gommers, L., & Rapp, C. (2019). The learning problems behind the seams in seamless learning: perspectives, challenges and opportunities. In C.K. Looi, L.h. Wong, C. Glahn, & S. Cai. (Eds.), *Seamless Learning. Lecture notes in Educational Technology* (pp. 25-51). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3071-1_2
- Dreier, O. (2009). Persons in Structures of Social Practice. *Theory & Psychology*, 19(2), 193-212. <https://doi.org/10.1177/0959354309103539>
- Engel, A. y Membrive, A. (2018). Contextos de actividad, experiencias de aprendizaje y trayectorias personales. En C. Coll (Coord.), *La personalización del aprendizaje escolar* (pp. 19-22). Editorial Graó.
- Engel, A., Fauré, J., Membrive, A., Merino, I., & Coll, C. (2019). The influence of parents in the discursive construction of technology-mediated learning experiences. *Mind, Culture and Activity*, 26(4), 323-335. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1685549>
- Erstad, O. (2014). The expanded classroom-spatial relations in classroom practices using ICT. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1, 8-22. 10.18261/ISSN1891-943X-2014-01-04
- Erstad, O., Kumpulainen, K., Makitalo, A., Schroder, K.C., Pruulmann-Vengerfeldt, P., & Johansdottir, T. (2016). *Learning across contexts in the knowledge society*. Sense publishers.
- Erstad, O., & Silseth, K. (2019). Futuremaking and digital engagement: from everyday interest to educational trajectories. *Mind, Culture and Activity*, 26, 309-322. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1646290>

- Esteban-Guitart, M. (2008). *La construcción de identidades en una muestra de adolescentes de la universidad intercultural de Chiapas. Funciones de la identidad y mecanismos psicosociales implicados*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. Ignasi Vila. Universitat de Girona.
- Esteban-Guitart (2021). L'articulació d'espais i temps educatius: les trajectòries personals d'aprenentatge com a focus de l'acció educativa. En C. Coll y B. Albaigés (dirs.), *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2020* (pp. 485-523). Fundació Jaume Bofill.
- Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of identity: Connecting meaningful learning experiences in and out of school*. Cambridge University Press.
- Esteban-Guitart, M. (2019). Identity in Education and Education in Identities: Connecting curriculum and school practices to students' lives and identities. In P. Hviid & M. Märtsin (Eds.), *Culture in education and Education in culture. Tensioned dialogues and creative constructions*. Springer.
- Esteban-Guitart, M., DiGiacomo, D., Penuel, W., y Ito, M. (2020). Principios, aplicaciones y retos del aprendizaje conectado. *Contextos Educativos*, 26, 157-176.
<https://doi.org/10.18172/con.3966>
- Esteban-Guitart, M. & Vila, I. (2013) La modificación de las creencias sobre las familias de origen inmigrante por parte de docentes después de participar en el proyecto educativo "fondos de conocimiento", *Cultura y Educación*, 25, 241-254.
<https://doi.org/10.1174/113564013806631282>
- Falsafi, L. y Coll, C. (2011). La construcción de la identidad de aprendiz: coordenadas espacio-temporales. En J. I. Pozo y C. Monereo (Coords.), *La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 77-98). Narcea.
- Falsafi, L. (2011). *Learner Identity a sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. César Coll. Universidad de Barcelona.
- Feldstein, M. & Hill, PH. (2016). *Personalized Learning: What It Really Is and Why It Really Matters*. Educause. Retrieved from:

<http://er.educause.edu/articles/2016/3/personalized-learning-what-it-really-is-and-why-it-really-matters>

- FitzGerald, E., Jones, A., Kucirkova, N., & Scanloon, E. (2018). A literature synthesis of personalized technology-enhanced learning: what works and why. *Research in learning technology*, 26. <https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2095>
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir [The archaeology of knowledge]*. Gallimard.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99–125. <https://doi.org/10.2307/1167322>
- Gee, J.P., y Esteban-Guitart, M. (2019). El diseño para el aprendizaje profundo en los medios de comunicación sociales y digitales. *Comunicar*, 58(27), 9-18. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-01>
- González, N., Moll, L.C., & Amanti, C. (2006). *Funds of Knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410613462>
- González-Ceballos, I., Palma, M., Serra, J. M., & Esteban-Guitart, M. (2021). Meaningful learning experiences in everyday life during pandemics. A qualitative study. *Frontiers in Psychology*, 12, 670886. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.670886>
- González-Rey, F. (2016). Vygotsky's concept of perezhivanie in the psychology of art and at the final moment of his work: Advancing his legacy. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 305–314. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186196>
- González-Patiño, J., & Esteban-Guitart, M. (2014). Some of the challenges and experiences of formal education in a Mobile-Centric Society. *Digital Education Review*, 25, 64-86. <https://doi.org/10.1344/der.2014.25.64-86>
- Grant, P., & Basye, D. (2014). *Personalized learning. A Guide for Engaging Students with Technology*. International society for technology in Education.
- Greeno, J. G. (2006). Learning in activity. In R. Keith Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 79-96). Cambridge University Press.
- Gutiérrez, K. D., Baquedano-Lopez, P., & Tejeda, C. (1999). Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space. *Mind, Culture, &*

Activity: An International Journal, 6(4), 286-303.

<https://doi.org/10.1080/10749039909524733>

Hecht, M., Knutson, K., & Crowley, K. (2019). Becoming a naturalist: interest development across the learning ecology. *Science Education*, 103(3), 691-713.

<https://doi.org/10.1002/sce.21503>

Hernández-Hernández, F., Sancho-Gil, J. M. & Domingo-Coscollola, M., (2018). Cartographies as spaces of inquiry to explore of teachers' nomadic learning trajectories. *Digital Education Review*, 33, 105-119.

<https://doi.org/10.1344/der.2018.33.105-119>

Hernández-Hernández, F. & Sancho-Gil, J.M. (2017). Using meta-ethnographic analysis to understand and represent youth's notions and experiences of learning in and out of secondary school. *Ethnography and Education*, 12(2), 178-193.

<https://doi.org/10.1080/17457823.2016.1180542>

Hidi, S. & Renninger, A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111-127.

https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4

Høgheim, S., & Reber, R. (2017). Eliciting mathematics interest: new directions for contexts personalization and example choice. *The Journal of Experimental Education*, 85, 1-17. <https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1268085>

Holland, D. & Lave, J. (2009). Social Practice Theory and the Historical Production of Persons. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 2, 1-15.

<http://dx.doi.org/10.14786/flr.v4i4.205>

Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, W., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J., & Watkins, S.C. (2013). *Connected Learning: An Agenda for Research and Design*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub. Retrieved from: <https://dmlhub.net/publications/connected-learning-agenda-for-research-and-design/>

Ito, M., Arum, R., Conley, D., Gutiérrez, K., Kirshner, B., Livingstone, S., Michalchil, V., Penuel, W., Peppler, K., Pinkard, N., Rhodes, J., Tekinbas, K.S., Schor, J., Sefton-Green, J., & Watkins, S.C.. (2020). *Connected Learning Research Network:*

- Reflections on a Decade of Engaged Scholarship*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub. Retrieved from https://clalliance.org/wp-content/uploads/2020/02/CLRN_Report.pdf
- Johnson, D. & Johnson, R. (2010). An educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38 (5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Jones, M. & McLean, K. (2018). *Personalising Learning in Teacher Education*. Springer.
- Kajama, A., Kumpulainen, K., & Rajala, A. (2018). A digital learning environment mediating students' funds of knowledge and knowledge creation. *Studia paedagogica*, 23(4), 49-66. <https://doi.org/10.5817/SP2018-4-3>
- Kaptelinin, V. & Nardi, B. A. (2006). Activity theory in a nutshell. In V. Kapetlinin & B. A. Nardi, *Acting with technology. Activity theory and Interaction design* (pp. 29-72). The MIT Press.
- Kaptelinin, V. (2009). The object of activity: making sense of the sense-maker. *Mind, Culture, and Activity*, 12, 4-18. https://doi.org/10.1207/s15327884mca1201_2
- Kilbourn, B. (2006). The Qualitative Doctoral Dissertation Proposal. *Teachers College Record*, 108(4), 529-576. 10.1111/j.1467-9620.2006.00660.x
- Kozulin, A. (2016). The Mystery of Perezhivanie. *Mind, Culture, and Activity*, 23, 356–357. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1230134>
- Kumpulainen, K. (2014). Pedagogies of Connected Learning: Adapting Education into the Twenty-First Century. In D. Hung, K. Y.T. Lim, & Sh-Sh. Lee (Eds.), *Adaptivity as a Transformative Disposition for Learning in the 21st Century* (pp. 31-41). Springer.
- Kumpulainen, K. (2016). Invited article: research learning across contexts: from dichotomies to a dialogic approach. *Qwerty*, 11(1), 11-25.
- Kumpulainen, K. & Sefton-Green, J. (2014). What is connected learning and how to research it? *International Journal of Learning and Media*, 4(2), 7-18. DOI: 10.1162/IJLM_a_00091

- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. (2010). *Learning Bridges: Toward participatory learning environments*. CICERO, University of Helsinki. Retrieved from: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/15631>.
- Lai, K.W., Khaddage, F., & Knezek, G. (2013) Blending student technology experiences in formal and informal learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29, 414-425. <https://doi.org/10.1111/jcal.12030>
- Lalueza, J.L., Crespo, I., i Luque, M.J. (2009). El projecte Shere Rom: espais educatius d'ús de les noves tecnologies per al desenvolupament comunitari. *Barcelona Societat*, 16, 129-136.
- Larkin, M. & Thompson, A.R. (2011). Interpretative Phenomenological Analysis in Mental Health and Psychotherapy Research. In D. Harper & A.R. Thompson (Eds.). *Qualitative Research Methods in Mental Health and Psychotherapy: A guide for Students and practitioners* (pp. 101-116). <https://doi.org/10.1002/9781119973249.ch8>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Learning in doing: social, cognitive and computational perspectives. Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1111/jcal.12030>
- Leander, K., & Hollet, T. (2016). The embodied rhythms of learning: From learning across settings to learners crossing settings. *International Journal of Educational Research*, 84, 100-110. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2016.11.007>
- Leander, K.M., Phillips, N.C., & Taylor, K.H. (2010). The Changing Social Spaces of Learning: Mapping New Mobilities. *Review of Research in Education*, 34(1), 329-394. <https://doi.org/10.3102/0091732X09358129>
- Llopart, M. & Esteban-Guitart, M. (2018). Funds of knowledge in 21st century societies: inclusive educational practices for under-represented students. A literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 50, 145-161. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1247913>
- Lombardi, M.M. (2007). Authentic Learning for the 21st Century: An overview. *Educause Learning Initiative*, 1, 1-12.

- Mehmeti, T., & Zittoun, T. (2019). Using symbolic resources to overcome institutional barriers: A case study of an albanian-speaking young woman in Switzerland. In P. Hviid & M. Märtsin (Eds.), *Culture in education and Education in culture. Tensioned dialogues and creative constructions*. Springer.
- Mercer, N. (2000). *Palabras y mentes. Cómo usamos las palabras para pensar juntos*. Paidós.
- Miño-Puigcercós, R. (2018). Young people's learning trajectories in the digital age. *Digital Education Review*, 33, 39-54. <https://doi.org/10.1344/der.2018.33.39-54>
- Moje, E.B., Ciechanowski, K.M., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R., & Collazo, T. (2004). Working toward third space in context area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and Discourse. *Reading research Quarterly*, 39, 38-70. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.1.4>
- Monereo, C. y Badia, A. (2011). Los heterónimos del docente. Identidad, selfs y enseñanza. EN C. Monereo y J. Pozo (Eds.), *La identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites* (pp. 57-76). Narcea.
- Nasir, N. S., de Royston, M. M., Barron, B., Bell, P., Pea, R., Stevens, R., & Goldman, S. (2020). Learning pathways: How learning is culturally organized. In N. S. Nasir, C. D. Lee, R. Pea, & M. M. de Royston (Eds.), *Handbook of the Cultural Foundations of Learning* (p. 195-211). Routledge.
- OCDE (2006). *Escuelas del futuro. La personalización de la enseñanza*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/education/school/36234148.pdf>
- OCDE (2018). *Manual per a entorns d'aprenentatge innovadors*. Edicions UOC i Centre UNESCO de Catalunya.
- Oficina Internacional de Educación (UNESCO) (2017). *Aprendizaje Personalizado*. OIE-UNESCO. Recuperado de <http://www.eduy21.org/Publicaciones/Aprendizaje%20PersonalizadoUnesco.pdf>
- Padrós, M., Sánchez-Busqués, S., Lalueza, J.L., Crespo, I., y Lamas, M. (2014). El proyecto Shere Rom. Fundamentos de una comunidad de prácticas para la inclusión educativa. *Psicología, conocimiento y Sociedad*, 4(2), 138-162.

Penuel, W. R. & Johnson, R. (2016). *Review of Continued Progress: Promising Evidence on Personalized Learning*. National Education Policy Center. School of Education. University of Colorado at Boulder. <http://nepc.colorado.edu/thinktank/review-personalized-learning>

Penuel, W.R., Digiacomio, D., Van Horne, K. & Kirshner, B. (2016). A Social Practice Theory of Learning and Becoming Across Contexts and Time. *Frontline Learning Research*, 4, 30-38. DOI: <http://dx.doi.org/10.14786/flr.v4i4.205>

Peppler, K., & Keune, A. (2019). "It helps create and enhance a community": Youth motivations for making portfolios. *Mind, Culture, and Activity*, 26, 234-248. DOI: 10.1080/10749039.2019.1647546

Pereira, M. A. (2018). *El impacto de las experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales de la información y la comunicación en la construcción de la identidad de aprendiz*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. César Coll. Universitat de Barcelona.

Perkins, D. N. (1993). La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje. En G. Salomon (Ed.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 126-152). Amorrortu.

Pietkiewicz, I., & Smith, J.A. (2014). A practical guide to using Interpretative Phenomenological Analysis in qualitative research psychology. *Czasopismo Psychologiczne Psychological Journal*, 20, 7-14. DOI: 10.14691/CPPJ.20.1.7

Pugh, K.J. (2011). Transformative Experience: an integrative construct in the spirit of Deweyan pragmatism. *Educational Psychologist*, 46, 107-121. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.558817>

Rajala, A. (2016). *Toward an agency-centered pedagogy. A teacher's journey of expanding the context of school learning*. Tesis doctoral dirigida por la Dra. Kristiina Kumpulainen. University of Helsinki.

Rajala, A., Kumpulainen, K. Hilppö, J., Paananen, M., & Lipponen, L. (2016). Connecting learning across school and out-of-school contexts: A review of pedagogical approaches. In O. Erstad, K. Kumpulainen, A. Makitalo, P. Pruuilmann-

- Vengerfeldt, & T. Johannsdottir (Eds.), *Learning across contexts in the knowledge society*. Sense publishers.
- Ritella, G., Rajala, A., & Renshaw, P. (2020). Using chronotope to research the space-time relations of learning and education: Dimensions of the unit of analysis. *Learning, Culture and Social Interaction*.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100381>
- Rodriguez-Illera, J.L. (2013). Enseñar y aprender en entornos digitales. *Investigación y ciencia*, 444, 47-51.
- Roth, W., & Jornet, A. (2016). Perezhivanie in the light of the later Vygotsky's Spinozist turn. *Mind, Culture, and Activity*, 23, 315–324.
<https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186197>
- Saballa, D. (2019). *Los actos y el sentido de reconocimiento en la construcción de la identidad de aprendiz*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. César Coll y la Dra. Leili Falsafi. Universitat de Barcelona.
- Scuch, K. (2017). *Making meaning by Making connections*. Springer.
- Sefton-Green, J. (2016). Representing learning lives: what does it mean to map learning journeys. *International Journal of Educational Research*, 84, 111-118.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2016.05.003>
- Sfard, A., y Prusak, A. (2005). Telling identities: in search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14–22. <https://doi.org/10.3102/0013189X034004014>
- Silseth, K. (2017). Students' everyday knowledge and experiences as resources in educational dialogues. *Instructional Science*, 46, 291-313.
<https://doi.org/10.1007/s11251-017-9429-x>
- Silseth, K. & Arnseth, H.C. (2011). Learning and identity construction across sites: A dialogical approach to analysing the construction of learning selves. *Culture & Psychology*, 17, 65-80. <https://doi.org/10.1177/1354067X10388842>

- Silseth, K & Erstad, O. (2018) Connecting to the outside: Cultural resources teachers use when contextualizing instruction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 17, 56-68. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.12.002>.
- Slot, E. M., Vulperhorst, J.P., Bronskhorst, L.H., van derRijst, R.M., Wubbels, T. & Akkerman, S.F. (2020). Mechanisms of interest sustainment. *Language, Culture and Social Interaction*, 24, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100356>
- Solana, I. (2013). *Claves para personalizar la educación desde una perspectiva tecnológica*. Tesis doctoral dirigida por la Dra. Rosa M^a Esteban. Universidad Autónoma de Madrid.
- Solari, M. (2015). *El proceso de configuración de la identidad profesional de una orientadora novel: un estudio de caso*. Tesis doctoral dirigida por Elena Martín. Universidad Autónoma de Madrid.
- Solari, M. (2018). La reflexión sobre el proceso de aprendizaje y sobre uno mismo como aprendiz. Comunicación en el *II Encuentro sobre personalización del aprendizaje y procesos de innovación educativa*. Madrid (España), 16 y 17 de noviembre.
- Solari, M. y Merino, I. (2018). La finalidad de la educación escolar hoy: formar aprendices competentes. En C. Coll (Coord.), *La personalización del aprendizaje escolar* (pp. 23-27). Editorial Graó.
- Solari, M., Vizquerra, M.I. y Engel, A. (en prensa). ¿Cómo podemos utilizar los intereses del alumnado para ayudarles a que realicen aprendizajes con sentido y valor personal? *Aula de Innovación Educativa*.
- Stake, R. (1995). *The art of case research*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de caso*. Morata.
- Tharp, R. G. (2006). Four hundred years of evidence: Culture, Pedagogy, and Native America. *Journal of American Indian Education*, 45(2), 6-25.
- Tharp, R. G., Estrada, P., Stoll Dalton, S. y Yamauchi, L. A. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Paidós.

- Underwood, J., & Banyard, P. (2008). Managers', teachers' and learners' perceptions of personalised learning: evidence from Impact 2007. *Technology, Pedagogy and Education*, 17 (3), 233-246. <https://doi.org/10.1080/14759390802383850>
- Valdés, A. (2016). *Experiencias clave en la construcción de la identidad de aprendiz*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. César Coll. Universitat de Barcelona.
- Veresov, N. (2017). The concept of Perezhivanie in Cultural-Historical Theory: Content and Contexts. In M. Fler, F.L. González Rey, & N. Veresov (Coords.). *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity. Advancing Vygotsky's Legacy* (pp. 47-70). Springer.
- Vila, I. (2002). Família, escola i comunitat. A I. Vila i S. Aznar (eds.), *Integració sociocultural i comunitat educativa* (pp.53-64). Horsori.
- Vila, I., Esteban-Guitart, M. y Oller, J. (2010). Identidad nacional, lengua y escuela. *Revista de educación*, 353, 39-65.
- Vygotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje. Nueva edición a cargo de Alex Kozulin*. Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1994). The problem of the environment. In J. Valsiner & R. Van der Veer (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 347–384). Blackwell.
- Walkington, C. & Bernacki, M.L. (2014). Motivating Students by “Personalizing” Learning around Individual Interests: A Consideration of Theory, Design, and Implementation Issues. In S. Karabenick & T. Urdan (2014), *Advances in Motivational and Achievement* (pp. 139-176). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S0749-742320140000018004>
- Wells, G. (1999/2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Paidós.
- Weninger, C. (2017). Problematising the notion of “authentic school learning”: insights from students perspectives on media/literacy education. *Research Papers in Education*, 33(2), 239-256. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1286683>

- Wernholm, M., & Reneland-Forsman, L. (2019). Children's representation of self in social media communities. *Learning, Culture and Social Interaction*, 23. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100346>
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la Mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Visor.
- Wigg, C., Silseth, K., & Erstad, O. (2017). Creating intercontextuality in students learning trajectories. Opportunities and difficulties. *Language and Education*, 23, 43-59. <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1367799>
- Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. Open University Press.
- Wong, L-H., & Looi, Ch-K. (2018). Authentic Learning of Primary School Science in a Seamless Learning Environment: A Meta-Evaluation of the Learning Design. In T.W. Chang, R. Huang, Kinshuk (Eds.), *Authentic Learning Through Advances in Technologies* (pp. 137-170). https://doi.org/10.1007/978-981-10-5930-8_9
- Wong, L. H. & Milrad, M. (2015). *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity*. Springer.
- Wong, L-H., & Looi, Ch-K. (2011). What seems do we remove in mobile-assisted seamless learning? A critical review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2364-2381. doi: 10.1016/j.compedu.2011.06.007
- Yin, R. K. (2006). Case Study methods. In J.K. Green, G. Camilli, & P.B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in Education Research* (pp.111-122). L. Erlbaum.
- Zittoun, T., & Gillespie, A. (2018). Imagining the collective future: A sociocultural perspective. *Imagining Collective Futures* (pp. 15-37). Palgrave Macmillan.
- Zittoun, T. (2016). Studying higher mental functions: The example of imagination. C. de Saint Laurent, S. Obradovic, & K.R. Carriere (Eds.), *Psychology as the Science of Human Being* (pp. 129-147). Springer.

ANEXO 1

Procedimiento de recogida de datos específico para cada caso

Las secuencias didácticas 1 y 2 constituyen dos proyectos interdisciplinarios que se desarrollan en el mismo centro educativo. Ambas se iniciaron el 8 de enero de 2019 y finalizaron el 22 de febrero, por lo que tuvieron una duración de 7 semanas. Esto nos hizo llevar a cabo un seguimiento intensivo a lo largo de esas semanas, por lo que las observaciones y las entrevistas a profesorado y alumnado se centraron en ese periodo de tiempo. De esta forma, se entrevistó a las profesoras responsables de los proyectos durante la primera y la última semana, se hicieron observaciones semanales de las sesiones acordadas con las profesoras y se entrevistaron a cuatro alumnos/as de cada grupo en la tercera y última semana. En la tabla A1.1 se refleja la organización de la recogida de datos por semanas del caso 1 y 2.

Tabla A1.1

Procedimiento de recogida de datos del caso 1 y 2

Semanas del periodo de seguimiento	Enero 2019				Febrero 2019		
	1	2	3	4	5	6	7
Observaciones (O)	O	O	O	O	O	O	O
Entrevista a profesorado (EP)	EP						EP
Entrevista a alumnado (EA)			EA				EA

El tercer caso se trata de una práctica educativa que tiene como foco principal un proyecto para conocer el entorno en profundidad, que incluye una yincana por la ciudad de referencia. Por ello, el periodo de seguimiento se inicia unas semanas antes de la yincana, que fue el 20 de febrero de 2019, y en las actividades de aula previas y posteriores vinculadas más directamente a la yincana y al proyecto realizado sobre ella. La primera entrevista con el profesorado responsable se llevo a cabo en diciembre y la última posteriormente a la yincana. Por lo que respecta a las entrevistas al alumnado, se realizaron durante la semana previa y posterior a la yincana. En la tabla A1.2 se refleja la organización de la recogida de datos por semanas del caso 3.

Tabla A1.2*Procedimiento de recogida de datos del caso 3*

Semanas del periodo de seguimiento	noviembre 2018				Diciembre 2018		Enero 2019			Febrero 2019			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Observaciones (O)	O		O		O		O		O		O	O*	O
Entrevista a profesorado (EP)						EP							EP
Entrevista a alumnado (EA)											EA		EA

*Observación del desarrollo de la yincana por la ciudad de referencia.

ANEXO 2

Protocolo de análisis de entrevistas

El objetivo general del análisis de las entrevistas realizadas a los alumnos durante la implementación de prácticas educativas de personalización del aprendizaje que pretenden conectar experiencias de aprendizaje de dentro y fuera de la escuela es **identificar, describir y analizar las Experiencias Subjetivas de Aprendizaje (ESAs) que refieren los alumnos a esas situaciones o prácticas educativas en particular, las experiencias subjetivas de aprendizaje que refieren a otros momentos, contextos y situaciones, y las relaciones que establecen entre las primeras y las segundas.**

En un primer momento, se analizarán las dos entrevistas llevadas a cabo a cada participante siguiendo las indicaciones y procedimientos establecidos en este documento, es decir, identificando y analizando las ESAs re-coonstruidas discursivamente en la situación de recogida de datos y las conexiones que se establecen entre ellas. Después de este análisis de los casos por separado, se llevará a cabo un análisis del conjunto de casos que corresponden a cada práctica educativa de personalización.

1. Unidad de análisis: las Experiencias Subjetivas de Aprendizaje (ESA)

1.1. Aproximación conceptual y epistemológica de las ESA

La **Experiencia Subjetiva de Aprendizaje (ESA) constituye la unidad básica de análisis de los datos obtenidos mediante las entrevistas a los alumnos.** Entendemos por ESA la vivencia que re-co-construye un aprendiz discursivamente junto con otras personas de su participación en una o varias actividades en las que reconoce que aprende. Esta definición, aunque breve, implica una serie de asunciones conceptuales y epistemológicas sobre el concepto:

1. Tiene uno o varios **referentes situacionales**: remite a una actividad o un conjunto de actividades de aprendizaje que tienen lugar en un contexto, delimitado por un espacio y tiempo específico, y en el que se lleva a cabo un conjunto de acciones, participan otras personas y hay diversos recursos. Esto hace que la ESA esté compuesta por elementos situacionales como el espacio, el tiempo, la acción, la actividad, la organización social, los otros y los recursos, a pesar de que estos aspectos siempre son definidos en función de como los vivencia el sujeto (que puede o no coincidir con como tuvieron lugar en la actividad a la que remiten). El o los referentes situacionales pueden ser reales o imaginados y pueden pertenecer al pasado, al presente (en continuidad en el momento de la entrevista) o al futuro (por lo que serán imaginado).

2. Tiene **componentes personales**: la experiencia tiene que ver con la manera como el sujeto vivencia, interpreta o experimenta lo que sucede en la situación o actividad a la que refiere y como se involucra en ella. En esta manera de vivenciar una situación, se ponen en juego aspectos que tienen que ver con la subjetividad de la persona, es decir, experiencias anteriores, motivos personales, intereses, emociones y significados construidos sobre el mundo o sobre si mismos. Esto nos lleva a afirmar que **cada ESA es única**, es decir, que los diferentes sujetos que participan en una misma actividad re-costruyen ESAs que remiten a dicha actividad totalmente diferentes ya que cada uno tiene su vivencia de la actividad y la re-costruye en la ESA en función de muchos factores.
3. Tiene que haber un **reconocimiento de aprendizaje** por parte del sujeto para ser considerada como experiencia subjetiva de aprendizaje, y no solo como experiencia: una ESA refiere siempre a una determinada situación o actividad de aprendizaje, entendida como aquella en la que la persona reconoce haber aprendido algo, independientemente de que sea o no el aprendizaje el objetivo o la finalidad de la actividad (es decir, independientemente de que se trate de una actividad con intencionalidad educativa).
4. En una ESA **se utilizan significados** sobre el tiempo, el espacio, las acciones, los otros, las emociones, los motivos, etc.: la re-costrucción de las ESAs y, en concreto, de sus elementos, se hace a través de significados que el sujeto comparte, adquiere, y utiliza de su entorno cultural para designar el mundo que le rodea. Por ello, podríamos decir que lo que se re-costruye realmente en una ESA son significados.
5. Es de **naturaleza discursiva**: la vivencia de un sujeto de su participación en una actividad la re-costruye discursivamente en una actividad dialógica con otras personas a través de recursos y estrategias discursivas. En otras palabras, los significados sobre los diferentes componentes de la ESA se comparten, discuten, negocian, etc. gracias al lenguaje y a la interacción social. Esto significa que un mismo sujeto puede re-costruir la vivencia en una actividad de maneras diferentes en diferentes situaciones de re-costrucción, por lo que se consideran ESAs diferentes.

1.2. Implicaciones para la recogida y análisis de los datos

Las asunciones anteriores sobre la ESA tienen, a su vez, varias implicaciones respecto a la recogida y análisis de los datos sobre las experiencias de aprendizaje en este proyecto de investigación y en concreto en las dos situaciones o actividades clave de la experiencia: la que se reconstruye en la ESA, que es el referente situacional, y aquella en la que la experiencia es reconstruida, que corresponde a la entrevista en la que se recogen los datos.

Por un lado, sobre la **situación o actividad de aprendizaje que se reconstruye en la**

experiencia cabe decir que, dado que se trata de estudiar las conexiones entre experiencias, en el objetivo se recogen dos tipos de experiencia: las que refieren a situaciones o prácticas educativas en particular de personalización del aprendizaje y las que refieren a otro tipo de situaciones. El primer tipo de ESAs están vinculadas a una de las prácticas de personalización del aprendizaje de las cuales se ha hecho el seguimiento en el marco de esta tesis doctoral, por lo que contamos con datos como registros observacionales, documentos y entrevistas al profesorado responsable. Por ello, podemos afirmar que el referente situacional de estas experiencias de aprendizaje es compartido, en gran medida, por el/a entrevistado/a y la entrevistadora, a diferencia de otras experiencias de aprendizaje re-coconstruidas en las entrevistas independientemente que tengan lugar dentro o fuera de la escuela. El seguimiento y conocimiento del desarrollo de las prácticas educativas ha sido especialmente útil para la entrevistadora para la conducción del momento de re-co-construcción de las experiencias con los participantes. Aun así, dado que partimos de una perspectiva fenomenológica y de que se trata de reconstrucciones subjetivas de situaciones o actividades, en el análisis de estas experiencias primará en todo momento lo que el sujeto re-coconstruye discursivamente en la entrevista juntamente con la entrevistadora.

Por otro lado, en este caso la **situación o actividad en la que se reconstruye discursivamente la experiencia** es la entrevista y está diseñada explícitamente en el marco de la investigación para generar un contexto propicio para poder acceder a este constructo de naturaleza discursiva. De esta manera, en la entrevista obtenemos información sobre la construcción discursiva que hace conjuntamente el alumno con la entrevistadora de las ESAs que tienen como referente una práctica educativa en particular y de otras ESAs. Esta reconstrucción discursiva depende tanto de los recursos discursivos con los que cuenta el aprendiz, que en este caso son en general más bien escasos al tratarse de niños y adolescentes en proceso de desarrollo, como de los que aporte la entrevistadora en la situación de entrevista, así como de la relación que se establezca entre el entrevistado y la entrevistadora en la interacción. Por ello, reconocemos la influencia que la entrevista (actividad) y la entrevistadora (agente educativo) ejercen en la manera como los participantes reconstruyen sus experiencias subjetivas de aprendizaje.

Por tanto, todo esto nos lleva a **reconocer la importancia de definir con detalle la situación de entrevista, con todos los elementos situaciones que implican, incluyendo la estructura social que determina la participación de los participantes, así como tener en cuenta las interacciones entre el participante y la entrevistadora**. Sobre este segundo aspecto, cabe aclarar que si bien son sumamente importantes estos intercambios comunicativos, para responder a los objetivos de esta investigación, puesto que nos centramos en la conexión entre experiencias y no en el proceso de re-co-construcción en sí, haremos un análisis temático o de contenido y no un análisis de la interacción, a pesar de que se tendrá en cuenta en todo momento las afirmaciones y las preguntas que plantea la entrevistadora para que los participantes reconstruyan las experiencias.

1.3. Tipologías de ESA

Anteriormente hemos afirmado que una ESA re-coconstruida discursivamente por un sujeto puede tener uno o diversos referentes situacionales. El hecho de que una ESA tenga un referente situacional o diversos es una cuestión de gran relevancia para el análisis de las ESAs, en especial para la identificación y diferenciación de diferentes ESAs en una misma situación de re-coconstrucción. Esto nos lleva a clasificar las experiencias en dos tipologías: la ESA específica y la ESA transituacional.

La **ESA específica** tiene un único referente situacional, es decir, hace referencia a una actividad o tipo de actividades que tienen lugar en un contexto de actividad específico (con espacio, tiempo, acciones, personas, etc. delimitados). En el momento de la re-coconstrucción no tiene porque hacerse referencia a todas las características del contexto de actividad, pero si tiene que poderse identificar con claridad un único marco espacio-temporal de la actividad. Por ejemplo, cuando el sujeto narra el día que fue de excursión con sus padres a la montaña o cuando se inventó un cuento en la escuela, sin que para él haya ningún otro marco de referencia para construir la ESA que las mismas situaciones específicas.

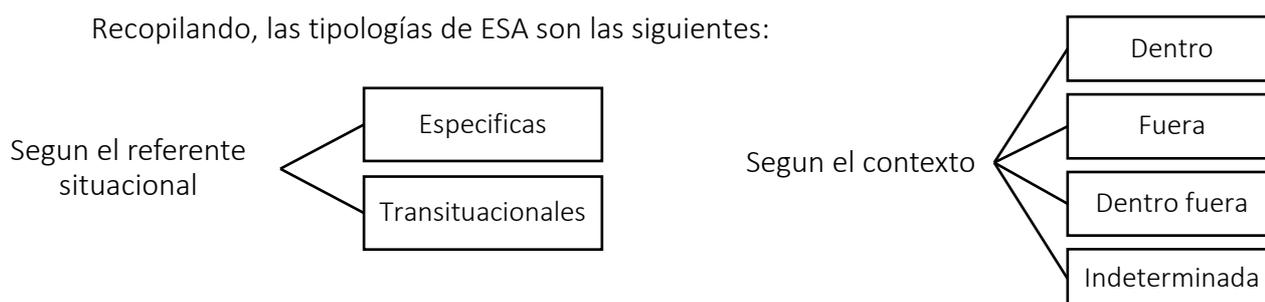
La **ESA transituacional** tiene dos o más referentes situacionales, es decir, hace referencia a un conjunto de actividades o tipos de actividades que tienen lugar en un mismo contexto o en diferentes contextos. El hecho de que diferentes referentes situacionales o actividades formen parte de la misma ESA es porque para el sujeto comparten uno o varios elementos de la actividad, como puede ser el espacio, el tiempo, las personas, las acciones, los objetivos, los recursos, etc., y las ha agrupado en la misma ESA. Así, por ejemplo, en la re-co-construcción de la ESA del BRCS de “Millorant el pati” por parte de un sujeto, éste puede referirse a la ESA en su globalidad o a uno o varios de sus referentes situacionales en los que se ha desarrollado dicha actividad, como puede ser la reparación de un banco o la elaboración de una encuesta, o a ambos niveles de concreción en diferentes momentos de la entrevista. Estas actividades específicas no constituyen ESAs por separado, sino referentes situacionales de una ESA transituacional, ya que el sujeto no pierde de vista que la reparación del banco forma parte de un proyecto de carácter más global. En este sentido, cuando se re-coconstruyen ESAs vinculadas a prácticas educativas, cuya implementación implica una serie de actividades de enseñanza y aprendizaje que, aunque puedan ser diferentes entre si, están enmarcadas bajo unos mismos objetivos e intencionalidades. En otras palabras, el proyecto no puede entenderse sin la actividad de reparar el banco, ya que contribuye a los objetivos del mismo, y la reparación del banco no puede entenderse sin el proyecto al que pertenece y en el que se relaciona con otras actividades, como limpiar el patio.

Por último, es necesario hacer referencia a otra tipología de ESA que responden específicamente al objetivo de este estudio y el fenómeno que se está analizando: la conexión de ESAs de dentro de la escuela con ESAs de fuera de la escuela. En este sentido,

se distinguen cuatro tipologías de ESA en función del contexto donde se sitúen el referente o los referentes situacionales que componen la ESA, tomando siempre como referencia la escuela. En primer lugar, las **ESAs dentro**, que son aquellas cuyo referente o referentes situacionales son actividades que, en su totalidad, tienen lugar en contextos educativos formales, es decir, en la escuela o el instituto. En segundo lugar, las **ESAs fuera** son las que su referente o referentes situacionales son actividades que, en su totalidad, tienen lugar en contextos de fuera de la escuela, ya sea en casa, bibliotecas, entidades culturales, lugares públicos, naturaleza, etc.

En tercer lugar, encontramos las **ESAs dentro fuera**, que son aquellas ESA transituacionales que se componen de diferentes referentes situacionales, alguno de los cuales tiene lugar en la escuela o el instituto y otro u otros en contextos externos a la escuela. Un ejemplo de ESA dentro fuera es cuando un participante, en el contexto del BRCS de creación de una obra de teatro, narra dos referentes situacionales diferentes: una actividad en la que deciden y definen los personajes que van a participar en la trama de la obra de teatro y otra actividad en la que hacen una visita guiada a una sala de teatro. Cabe destacar que por la naturaleza de las prácticas educativas que se están estudiando en el marco de esta tesis (que promueven conexiones entre ESAs y una de las maneras es aprovechar recursos, contextos y profesionales de contextos externos a la escuela) y sobre las que se re-co-construyen las ESAs de los participantes, es previsible que un número significativo de ESAs sean dentro fuera. En cuarto y último lugar, las **ESAs indeterminadas** son aquellas que en las que no se especifica el lugar en el que se produce el referente situacional y, por tanto, no se pueden situar ni dentro ni fuera de la escuela, o bien que remitan a actividades que puedan realizarse en cualquier contexto y que el sujeto no especifica.

Recopilando, las tipologías de ESA son las siguientes:



1.4. Dimensiones de análisis de las ESA

Las **dimensiones de análisis de las entrevistas corresponden a los significados sobre los componentes** que constituyen teóricamente una ESA, incluidos tanto los que hacen remiten más directamente al referente situacional como los elementos de carácter personal.

1. **Contexto:** fragmentos en los que se hace referencia o se describe el **contexto socio-institucional** donde tiene lugar la actividad a la que remite la ESA.
2. **Tiempo:** fragmentos en los que se hace referencia o se describe el espacio de tiempo en el que tiene lugar la actividad a la que remite la ESA.

3. **Acciones:** fragmentos en los que se hace referencia o se describe la tipología de acciones implicadas en la actividad o tarea a la que remite la ESA.
4. **Características de la actividad:** fragmentos en los que se hace referencia o se describen características de la actividad en si misma o las acciones que la integran, como por ejemplo la autenticidad, la relevancia social o la apertura.
5. **Agentes educativos:** fragmentos en los que se hace referencia o se describe la participación de otras personas en la actividad a la que remite la ESA y que tienen un papel significativo en el aprendizaje del sujeto.
6. **Organización social:** fragmentos en los que se hace referencia o describe la manera como se agrupan, organizan y relacionan los diferentes participantes en la actividad a la que remite la ESA.
7. **Recursos:** fragmentos en los que se hace referencia o describe el tipo de recursos o herramientas que se utilizan en la actividad a la que remite la ESA y que se utilizan para aprender.
8. **Significados construidos sobre contenidos de aprendizaje:** fragmentos en los que se hace referencia o describen el tipo de significados o aprendizajes que la persona reconoce que construye o reconstruye en la actividad a la que remite la ESA, que tienen que ver con el mundo que le rodea.
9. **Significados construidos sobre uno mismo y el aprendizaje:** fragmentos en los que se hace referencia o describen el tipo de significados o aprendizajes que la persona reconoce que construye o reconstruye sobre si mismo o sobre el aprendizaje gracias a la actividad a la que remite la ESA.
10. **Valoración de los significados construidos:** fragmentos en los que se hace referencia o se valoran diferentes aspectos, como la cotidianidad, cantidad o funcionalidad, de los significados que la persona reconoce que construye o reconstruidos en la actividad a la que remite la ESA.
11. **Sentido del aprendizaje:** fragmentos en los que se hace referencia al sentido o valor personal que la persona atribuye al aprendizaje realizado en la actividad a la que remite la ESA, es decir, a como relaciona los aprendizajes realizados con experiencias o conocimientos pasados, con la manera de verse y reconocerse a si mismo y con sus perspectivas de futuro. Es posible que esta dimensión se solape con parte de otras dimensiones (como por ejemplo intereses, valoración de significados, emociones, significados construidos sobre uno mismo y el aprendizaje).

12. **Propósitos:** fragmentos en los que se hace referencia o describen los objetivos o propósitos que se pretenden satisfacer o por los que se participa en la actividad a la que remite la ESA.
13. **Intereses:** fragmentos en los que se hace referencia o describe el interés o la falta de interés del sujeto por un tema relacionado con la actividad a la que remite la ESA.
14. **Emociones:** fragmentos en los que se hace referencia o describen tipos de emociones o sentimientos asociados a la actividad a la que remite la ESA.
15. **Otras características:** fragmentos que adquieren relevancia para el análisis de las entrevistas pero que no se pueden vincular a ninguna de las dimensiones anteriores. Es decir, es una dimensión “cajón de sastre” cuyas categorías se espera ir construyendo con el análisis sucesivo de los diferentes casos y siempre planteando la posibilidad de reubicar esas categorías en otras dimensiones.

Hay que destacar que, de todas estas dimensiones, cuatro de ellas son imprescindibles para poder considerar un fragmento de entrevista como ESA: **el espacio, el tiempo, la acción y los significados construidos** (ya sean sobre el contenido de aprendizaje o sobre uno mismo). Las tres primeras tienen que ver con la naturaleza discursiva y de carácter narrativo de la ESA, ya que implica vincular el sujeto (el alumno que re-co-construye la experiencia con la entrevistadora) a un sitio (o varios), en un momento (o varios), donde pasa o hace algo (o varias cosas). La cuarta se relaciona específicamente con el reconocimiento de aprendizaje en ese espacio-tiempo y acción que es inherente a la ESA, ya que de otra manera sería únicamente una experiencia subjetiva. Por tanto, **en cada ESA tiene que haber, como mínimo, un código de cada una de estas cuatro dimensiones**. Excepcionalmente, puede haber una ESA que no tenga ningún código de las dimensiones de significados construidos ya que la actividad puede estar relacionada indirectamente con el aprendizaje (por ejemplo, al tratarse de una ESA de fuera de la escuela que se relaciona con la ESA de la práctica educativa).

2. Objeto de estudio: las conexiones entre ESAs

2.1. Aproximación conceptual y epistemológica a las conexiones

En los apartados anteriores se ha definido el concepto de ESA, que constituye la unidad básica de análisis de las entrevistas al alumnado. Aun así, no hay que perder de vista que el objetivo de investigación al que se trata de dar respuesta es, resumidamente, analizar las conexiones de ESAs de dentro y fuera de la escuela que promueven ciertas prácticas educativas de personalización del aprendizaje para facilitar que el sujeto realice aprendizajes con valor y sentido personal, por lo que el objeto de estudio de este análisis de entrevistas son las **conexiones entre experiencias subjetivas de aprendizaje**. En otras palabras, el análisis de las ESAs, con todas sus dimensiones, tiene como finalidad poder identificar y analizar las conexiones que se establecen entre diferentes ESAs que se re-

coconstruyen por parte de los sujetos en las entrevistas. Hasta ahora las conexiones entre ESA se han estudiado más bien poco, por lo que solo podemos realizar un acercamiento a priori a través de hipótesis que se basan en un primer análisis preliminar del corpus de datos y en aproximaciones a otros constructos similares.

Por un lado, algunos autores (Bronkhorst, Akkerman, Azevedo) apuestan por hablar del concepto de continuidad y, en contraposición, discontinuidad, para hacer referencia a este tipo de relaciones entre diferentes elementos. Desde nuestro punto de vista, hablar de continuidad y discontinuidad supone entender negativamente la discontinuidad, en tanto que supone una ruptura, una desconexión, cuando realmente en esta discontinuidad también se dan una relación entre elementos. Por ese motivo, el concepto de conexión nos parece más acertado ya que incluye cualquier tipo de relación entre dos o más elementos. Conectar, por tanto, quiere decir poner en relación dos o más ESAs, por lo que cuando el sujeto establece una conexión entre ESAs está vinculando uno o varios elementos de éstas.

Por otro lado, muchos autores centrados en el estudio de las conexiones entre contextos y especialmente dentro y fuera de la escuela (Rajala, Kumpulainen, Erstad, Silseth) contemplan como elementos que conectan diferentes contextos los aprendizajes que realizan en ellos o a los elementos que se encuentran en ellos, como las actividades, los agentes o los recursos. En este sentido, pensamos que reducir la conexión entre contextos a estos elementos es, en cierta manera, limitante ya que deja de lado otros elementos que está demostrado que son igualmente importantes en las experiencias subjetivas de aprendizaje. Por ello, nuestra apuesta por el concepto de ESA para el estudio de las conexiones se debe, además de para garantizar una aproximación fenomenológica de la subjetividad, porque contempla muchos otros significados sobre la situación de aprendizaje y la vivencia que experimenta el participante, más allá de los elementos de la actividad y del resultado de aprendizaje (lo que se aprende, los contenidos).

A nivel epistemológico, de igual forma que las ESAs son discursivas, entendemos que las conexiones son fenómenos que se construyen discursivamente en una situación de re-costrucción discursiva de ESAs y que lo que realmente se conectan son significados sobre los diferentes componentes de las ESAs. De hecho, las conexiones parecen ser un fenómeno que contribuye, a su vez, a la comprensión de las ESAs y su re-costrucción discursiva, ya que se convierten en un mecanismo o estrategia discursiva para la re-costrucción de las ESAs. Asimismo, hay que señalar la relevancia que adquiere el contexto de re-costrucción de las ESAs con otras personas, como es la entrevista, para el análisis de las conexiones. En este sentido, hay que recordar que en la entrevista, las interacciones entre la entrevistadora y los participantes tenían como objetivo la re-costrucción de ESAs vinculadas con la práctica educativa y el establecimiento de conexiones con otras ESAs, por lo que se empleaban estrategias y recursos para promover estos fenómenos discursivos.

2.2. El análisis de las conexiones entre ESAs

Para definir y analizar las conexiones entre ESA, podemos hacer referencia a los componentes que se conectan y al tipo de relación que se establece entre las ESAs. Por lo que refiere a los componentes implicados, cabe decir que las conexiones pueden establecerse tomando como anclaje cualquier componente o grupo de componentes de las ESAs implicadas, incluyendo la posibilidad de que se establezcan entre las ESA como un todo. En otras palabras, suponemos que las conexiones se pueden dar a través de cualquiera de los componentes que definen cualquier ESAs, ya sea las que se relacionan con el referente experiencial o las que tienen que ver con los aspectos más personales. Además, a pesar de que haya una dimensión o varias que sean las desencadenantes de esta conexión, como consecuencia también pueden implicarse a medida que se re-construye dicha conexión otras dimensiones. Por poner un ejemplo, la conexión entre dos ESAs de un sujeto se puede dar porque en las dos realiza la misma acción, como puede ser limpiar, pero que difieren en los actores que participan y en la organización social de la actividad: en una la limpieza se hace solo y es aburrido y en otra la limpieza se hace colaborativamente con compañeros y se vive como algo divertido. Teniendo en cuenta esto, nuestra propuesta a nivel analítico es analizar y definir las conexiones por las dimensiones y categorías específicas utilizadas para definir las ESAs.

Por otro lado, en lo relativo al tipo de relación que se puede dar entre las dos ESAs, distinguimos, por el momento, tres tipos de relaciones. A continuación, se explican en detalle estos tres tipos de relaciones, ilustrándolas con ejemplos (para ver más ejemplos de conexiones y su análisis preliminar, se puede consultar el documento “AnálisisConexiones”).

- **Semejanza.** Se da cuando el sujeto establece una conexión entre dos o más ESAs ya que para él tienen uno o varios elementos en común. Estos elementos en común pueden ser cualquiera de las dimensiones o categorías de las ESAs. Es decir, se puede establecer una relación de identificación entre dos ESAs porque en ambas el sujeto persigue el mismo objetivo, porque están presentes las mismas personas, porque se realiza la misma acción, etc. Es habitual que, en el momento de hacer una relación por identificación, también se haga una relación por oposición, señalando a la vez los aspectos que coinciden y los que difieren.

09:44 E: Que no... vale. Eh... i... t'ha aportat d'alguna manera canviar... canviar la fomra de veure la neteja, per exemple o algun aspecte relacionat...

09:54 A: Si, perquè... jo sempre tenia com... tenia com... o pensava com malament com que era molt avorrit i tot, però después de fer-ho a baix, el fet de fer-ho perquè estar amb altres companys que és més important treballar amb més gent, no tu sol, treballar en grup pues... el fet de treballar en grup m'ha fet canviar la visió a molt millor. Treballar en equip sempre s'acaba més ràpid, queda millor el resultat, llavors...

10:23 E: Però per què pensaves que era avorrit, abans...

10:25 A: No se, perquè sempre havia netejat sola l'habitació, per exemple, i el fet de fer-ho en grup... per exemple si m'haguessin enviat a mi sola a netejar lo d'abaix, no... no... o amb dos

persones més no hages sigut el mateix, obviament. Per a mi és més important això, el companyerisme, no sé com es diu... Treballar en grup, no?

10:45 E: Clar. Molt bé! Eh... i llavors tu relacionaves quan netejaves a casa, potser...

10:50 A: Si, i la neteja en si no està molt ben... osigui almenys a mi... no em fa molta il·lusió netejar saps? A casa meva o... o quan és un altre lloc, pues no ho tenia molt ben vist, però ara netejar el chill-out em va agradar bastant, no va ser gens avorrit per mi almenys.

11:09 E: Ja, que no et va costar com netejar l'habitació...

11:11 A: Exacte, era molt diferent.

- **Oposición.** Se da cuando el sujeto establece una conexión entre dos o más ESAs ya que para él tienen uno o varios elementos que son contrarios o diferentes entre si. Estos elementos diferentes pueden ser cualquiera de las dimensiones o categorías de las ESAs. Es decir, se puede establecer una relación de oposición entre dos ESAs porque en ambas el sujeto identifica y pone énfasis en que persigue propósitos diferentes, realiza acciones diferentes, la manera como se organiza la actividad es diferente, etc. En la mayoría de los casos, la relación de oposición no se da nunca sola y suele ir siempre acompañada de una relación de identificación, en tanto que el sujeto señala las características que comparten dos o más ESAs y a la vez en las que difieren.

07:53 E: Això osigui jo que se si alguna vegada havies fet algu relacionat amb la jardineria o...

07:58 A: No, mai... mai, osigui a veure cal dir que el meu pare també treballa de... d'algu així, llavors a casa si que algun cop..., jo tinc un hort al meu poble i sí que havia treballat d'algu així però no tenia ni idea de... osigui aquí he après moltes més coses que no pas allí.

08:13 E: Vale, osigui no, i no es...

08:15 A: I ara les podria aplicar a la meva vida quotidiana, perquè no tenia ni idea.

08:19 E: Vale osigui creus que si que et servirà tot això per després anar al teu hort...

08:23 A: Penso que és molt important fer coses manuals i fer-les... osigui, fer-les, no només treballar-les en un paper, saps? No se aquest BRC jo penso que això és lo millor, que et deixen fer moltes coses manuals, osigui veure-ho i fer-ho tu, i provar-ho, amb l'ajuda d'altres companys, no estar treballant a classe.

08:41 E: Perquè tu al teu hort no acostumes a fer... a treballar-ho i això o...

08:45 A: A veure, jo ho intentava però no tenia ni idea... No tenia ni idea, el meu avi també... osigui el meu avi es dedica a això i m'explicava però... No li havia mostrat molt d'interès.

08:56 E: No li havies mostrat... i ara sí? Osigui a partir d'ara...

08:59 A: Si, osigui a mi m'ha agradat fer-ho, però no se si en un futur ho aplicaré o no... Jo se que eh... osigui... que sé més coses que abans.

- **Aplicación.** Se da cuando un sujeto establece una conexión entre dos o más ESAs a través del reconocimiento de la utilidad o de haber aplicado algo que ha hecho y/o ha aprendido en una ESA para hacer y/o aprender algo en otra ESA. En este caso, en la conexión están necesariamente vinculadas las dimensiones de acción y/o significados construidos, ya sea sobre contenidos de aprendizaje o sobre uno mismo y el aprendizaje, además de otras dimensiones de las ESA, como puede ser la valoración de los significados construidos, los recursos o los intereses. Dentro de la relación de aplicación, se pueden dar dos direcciones: reconocer que en la ESA de la práctica educativa se ha utilizado algo que se ha hecho o aprendido en la ESA conectada o, a la inversa, reconocer que lo que se ha hecho o aprendido en la ESA de la práctica se ha utilizado o se puede utilizar para la ESA conectada.

E: Cuando hablabas de lo del cine, en tu caso, ¿tu has utilizado cosas que sabías, que habías visto en el cine para aquí? Y en series, o no?

A: En mi escen... Bueno si, si. Parece que no però si. Claro, yo ya pensando que era teatro pues lo he adaptado bastante bien. Pero claro que te basas en... Es que es más. Ahora, hoy en día yo creo que es muy complicado hacer algo sin basarte en algo que tu ya has visto antes. Y más del cine, que últimamente el cine, series, es muy... Yo creo que es inevitable no fijarte en alguna cosa de estas. Y si, si, yo para hacer mi escena si.

E: Ponme un ejemplo, para que te pueda entender.

A: A ver. La obra, bueno un poquito, la obra trata de alguien que rapta a una... un chico que rapta una chica y la tiene encerrada en una cabaña aislada. Pues yooo, hacía una parte que había una conversación entre ellos dos y yo, hace poco, hace un tiempo, però, ¿la peli de Multiple? ¿La de este con varias personalidades? Pues también raptaba una chica en la peli, pues yo me he basado en algunas, no frases, sino en algunas actitudes de él. Alguna manera... la de reaccionar de la chica para también pasarme un poco en mi escena, para aplicarlo.

E: O sea te ha servido para...

A: Claro. Pero evidentemente siempre controlando que no te puedas pasar de lo que no es posible realizar en un teatro.

E: o sea que Victor te ha ayudado mucho al tema ese de pasarlo. Entiendo que ahora lo tienes muy claro que... distinguirlo.

A: Claro. No, si si.

3. Procedimiento de análisis de ESA y conexiones

El análisis de las entrevistas a alumnos está constituido por tres niveles de abordaje del análisis, con sus respectivas instrucciones específicas:

Nivel 1. Identificación de las ESA, tanto las ESA referida a las prácticas educativas objeto de análisis en la investigación como las ESA que tienen lugar en otras situaciones o actividades de aprendizaje y que se conectan.

En este nivel de análisis, el analista debe hacer una primera revisión de la entrevista en su globalidad, tratando de identificar y delimitar las experiencias subjetivas de aprendizaje usando el código ESA, enumerándolas sucesivamente (ESA 1, ESA 2, ESA n, etc.) y atribuyéndoles un código de cada una de las tipologías (amplitud, acción y de contexto), así como los códigos correspondientes a las dimensiones imprescindibles de la ESA (tiempo, espacio, acciones, significados construidos). Cabe recordar que se incluirá en una misma ESA todo el fragmento de la entrevista que haga referencia a la experiencia del sujeto en la práctica analizada o en la actividad o actividades a la que remita. Este proceso permitirá segmentar los datos de la entrevista en fragmentos extensos pero autosuficientes a nivel de contenido. Es habitual que un sujeto re-coconstruya una misma experiencia en diferentes momentos de una misma entrevista, por lo que es importante la numeración de las experiencias para su posterior análisis. Sin embargo, la reconstrucción de una misma situación de aprendizaje en dos entrevistas diferentes se considerará como dos ESAs diferentes, ya que se trata de dos situaciones de reconstrucción diferentes.

Nivel 2. Análisis de las ESA en función de las dimensiones de las ESA y sus categorías, para entenderlas en profundidad. Estas categorías son fruto de un proceso deductivo y a la vez inductivo, por lo que se irán modificando y enriqueciendo con el análisis progresivo de los diferentes casos del estudio.

En este nivel de análisis, el analista debe hacer una segunda revisión de la entrevista esta vez enfocada por experiencias e intentando comprender cada uno en su conjunto, a pesar de que se encuentren en diferentes momentos de la entrevista. En esta segunda revisión se debe llevar a cabo el análisis en detalle cada una de las experiencias subjetivas de aprendizaje utilizando las dimensiones de las ESA, y su concreción en las categorías y códigos correspondientes.

Nivel 3. Identificación y análisis de las conexiones entre ESAs, es decir, entre dos o más ESAs identificadas y analizadas en los niveles anteriores. Teniendo en cuenta el análisis detallado de las experiencias de aprendizaje, se trata de ver qué tipo de relaciones se establecen en las diferentes experiencias relatadas en la entrevista, prestando especial atención a las dimensiones que generan esta relación o las consecuencias que tienen en ellas.

En este nivel de análisis, el analista debe hacer una nueva revisión de las ESAs para identificar y analizar las conexiones que el participante ha establecido entre diferentes ESAs. La identificación se hará mediante el código ESAC, que incluirá todo el fragmento de entrevista en el que se establezca la conexión (no tienen porque estar incluidas ESAs completas), indicando qué experiencias han sido conectadas utilizando la numeración previamente establecida (por ejemplo: ESAC 2-3, ESAC 2-4). A ese fragmento, se le añadirá un código del tipo de relación que se establece entre esas ESAs y un código o varios de las dimensiones de la ESA a través de las cuales se establezca principalmente esta conexión. En caso de que no quede clara la categoría específica dentro de la dimensión, que se establezca una comparación entre varias categorías de una misma dimensión o que se conecten ESAs completas, se indicará únicamente la dimensión (por ejemplo, AC, SIG1, etc.) o no se indicará ninguna dimensión.

NOTA 1: Contextualización de los fragmentos codificados. Cualquier fragmento de entrevista codificado tiene que contener la suficiente información para poder ser comprendido en su totalidad en el contexto de la entrevista. En este sentido, y en la línea de lo comentado anteriormente sobre el proceso de re-co-construcción de las experiencias que supone la entrevista, se pone especial énfasis en incluir la pregunta formulada por la entrevistadora que da pie a la información aportada por el participante, ya que entendemos que de ellas depende en gran medida la información que el participante decide aportar.

NOTA 2: Repetición de códigos. Los códigos de análisis en los que se concreta cada dimensión solo se pueden utilizar una única vez dentro de una misma unidad (ESA). Aun así, se valorará la posibilidad de establecer excepciones puntuales siempre y cuando sea necesario por los datos. Uno de los casos en los que se prevé de entrada hacer excepciones es cuando se identifiquen dos fragmentos que refieran a un mismo código, cuya información sea relevante y diferente en un fragmento y otro, en una misma ESA separados por un tercer fragmento significativo con información de otro código que no se vincula con el código anterior y, por tanto, no se justifica que un código quede inserto en el otro.

4. Definición de las dimensiones, categorías y los códigos por dimensiones

Nivel 1. Identificación de las ESA

Unidad de análisis		
Experiencia subjetiva de aprendizaje	ESA	Fragmento de entrevista en el que el participante re-coconstruye con la entrevistadora discursivamente una ESA asociada a actividades concretas o genéricas y a sus características contextuales y emocionales.
Tipología de ESA		
Amplitud	AM específica	ESA que tiene un único referente situacional y, por tanto, un contexto de actividad de aprendizaje.
	AM transituacional	ESA que tiene dos o más referentes situacionales, es decir, que engloban más de un contexto y/o actividad de aprendizaje, independientemente a que se especifiquen los diferentes referentes o no por separado.
Contexto dentro o fuera de la escuela	CE dentro	ESA que tiene como referente o referentes situacionales una o varias actividades que se realizan en el contexto educativo formal (escuela, instituto).
	CE fuera	ESA que tiene como referente o referentes situacionales una o varias actividades que se realizan en contextos externos al contexto educativo formal.
	CE dentro fuera	ESA que tiene como referente o referentes situacionales una o varias actividades que se realizan tanto en el contexto educativo formal (escuela, instituto) como en otros contextos externos.
	CE indeterminada	ESA que tiene como referente o referentes situacionales una o varias actividades de las cuales no se especifica el contexto en el que tiene lugar, y por tanto no se puede determinar si tiene lugar en el contexto educativo formal o en otros contextos externos a éste.

Nivel 2. Análisis de las ESA y de sus referentes situacionales

Caracterización de las ESA		
Dimensión	Código	Descripción de la categoría
Contexto (CO)	CO educacion formal primaria	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a que la situación o actividad de referencia tiene lugar exclusiva o mayoritariamente en el contexto educativo formal y en concreto en la etapa de educación primaria.
	CO educacion formal secundaria	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a que la situación o actividad de referencia tiene lugar exclusiva o mayoritariamente en el contexto educativo formal y en concreto en la etapa de educación secundaria.
	CO educacion no formal	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a que la situación o actividad de referencia tiene lugar exclusiva o mayoritariamente en un contexto educativo no formal, como pueden ser academias, cursos, extraescolares, esplais, conservatorios, etc..
	CO familiar	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a que la situación o actividad de referencia tiene lugar exclusiva o mayoritariamente en el contexto familiar y, por tanto, en el ámbito de su hogar.
	CO entidad	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a que la situación o actividad de referencia tiene lugar exclusiva o mayoritariamente en un contexto cultural, comunitario, comercial, deportivo, etc., como pueden ser entidades culturales, artísticas, deportivas, teatros, museos, centros cívicos, tiendas, librerías, etc..
Tiempo (TIE)	TIE pasado	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a que la situación o actividad de referencia sucede en un espacio temporal del pasado, es decir, tiene su inicio y su final en un momento anterior a la entrevista.
	TIE presente	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a que la situación o actividad de referencia está en proceso de desarrollo en el momento de la entrevista, es decir, se ha iniciado antes de la entrevista, pero se espera terminar en un momento posterior a ésta.
	TIE futuro	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a que la situación o actividad de referencia sucede en un espacio temporal del futuro, es decir, el sujeto proyecta o se imagina que se iniciará y se acabará en un momento posterior a la entrevista.
Acciones (AC)	AC manipular	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a que la situación o actividad de referencia implica acciones en las que se manipulan objetos, artefactos o productos de diferente naturaleza.
	AC producir	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a que la situación o actividad de referencia implica acciones en las que se crean, diseñan o elaboran objetos, artefactos o productos de diferente naturaleza (textos, etc.).
	AC exponer	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a que la situación o actividad de referencia implica acciones en las que se realizan o presencian exposiciones de contenido, como pueden ser conferencias, charlas, exposiciones o explicaciones.

	AC reflexionar	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a que la situación o actividad de referencia implica acciones en las que se reflexiona sobre uno o más aspectos diferentes.
	AC evaluar	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a que la situación o actividad de referencia implica acciones en las que se evalúa el aprendizaje que han realizado los alumnos, ya sea con la realización de pruebas, test o exámenes o con la valoración por parte del profesor de la actividad.
	AC discutir	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a que la situación o actividad de referencia implica acciones en las que se comparten, discuten y/o negocian diferentes puntos de vista o informaciones entre los participantes.
	AC salida	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a que la situación o actividad de referencia implica acciones en las que, des del contexto educativo formal, se realizan excursiones, salidas o visitas a contextos externos.
	AC buscar	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a que la situación o actividad de referencia implica acciones en las que se busca información, imágenes o recursos de cualquier temática utilizando diferentes medios.
	AC varios	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a que la situación o actividad de referencia implica acciones de diferentes tipologías.
Características de la actividad (CAC)	CAC apertura	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten al grado de apertura o cantidad de pautas que se dan para realizar una actividad de aprendizaje, es decir, si está más o menos predefinida por parte del profesorado u otros agentes o tiene un amplio margen de definición por parte del alumnado.
	CAC autenticidad	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten al grado de autenticidad que caracteriza una actividad de aprendizaje, es decir, a que se parezca más o menos a una actividad o situación fuera de la escuela.
	CAC complejidad	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten al grado de complejidad que implica llevar a cabo una actividad de aprendizaje, es decir, si es más o menos fácil o difícil.
	CAC relevancia social	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a la relevancia que tiene socialmente una actividad de aprendizaje, es decir, a que contribuya a los problemas del entorno tanto cercano como más lejano.
Agentes educativos (CON)	CON profesor	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a la participación de uno o más profesores en la situación o actividad de referencia participa, que tienen un papel destacado en la actividad y/o en su aprendizaje.
	CON compañeros	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a la participación de no o más compañeros (iguales presentes en la misma actividad escolar) en la situación o actividad de referencia participa, que tienen un papel destacado en la actividad y/o en su aprendizaje.
	CON profesionales	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a la participación de uno o más profesionales de entidades o empresas especialistas en alguna temática en la situación o actividad de referencia, que tienen un papel destacado en la actividad y/o en su aprendizaje.

	CON familia	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a la participación de uno o más miembros de su familia (padres, hermanos, abuelos, tíos, primos, etc.) en la situación o actividad de referencia, que tienen un papel destacado en la actividad y/o en su aprendizaje.
	CON otros	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a la participación de otras personas (como monitores, gente desconocida, etc.) en la situación o actividad de referencia participa, que tienen un papel destacado en la actividad y/o en su aprendizaje.
Organización social (ORG)	ORG colaboracion	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a que la organización social de la situación o actividad de referencia implica que los participantes colaboren en grupos o equipos, lo que supone compartir objetivos conjuntos y trabajen conjuntamente.
	ORG competicion	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a que la organización social de la situación o actividad de referencia implica que los participantes tienen que competir entre ellos para conseguir un objetivo o resolver una tarea, ya sea de manera individual o por grupos, lo que implica que uno/s lo consigan y otro/s no.
	ORG individual	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a que la organización social de la situación o actividad de referencia implica que los participantes tienen que llevar a cabo una tarea de manera independiente a otros participantes.
Recursos (RE)	RE TIC	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a que en la situación o actividad de referencia es especialmente importante el uso que hace de recursos TIC, ya sea aludiendo a los dispositivos electrónicos o a las aplicaciones o programas informáticos.
	RE informacion	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a que en la situación o actividad de referencia es especialmente importante el uso que hace de información sobre algún aspecto conseguida por medios propios o por explicaciones de otras personas, ya sea a través de internet, libros, películas, etc..
	RE instrumentos	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a que en la situación o actividad de referencia es especialmente importante el uso que hace de herramientas, instrumentos o maquinaria de diferentes tipologías para construir o manipular objetos (por ejemplo, una sierra, una lija, unas tijeras, etc.).
	RE ayuda otros	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a que en la situación o actividad de referencia es especialmente importante el uso que hace de la ayuda de otras personas para la propia participación y aprendizaje.
Significados construidos sobre contenidos de aprendizaje (SIG1)	SIG1 conceptos	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten al reconocimiento de haber aprendido exclusiva o mayoritariamente significados de carácter conceptual, declarativo o factual (saber) en la situación o actividad de referencia.
	SIG1 procedimientos	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten al reconocimiento de haber aprendido exclusiva o mayoritariamente significados de carácter procesual o competencial (saber hacer) en la situación o actividad de referencia.
	SIG1 actitudes	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten al reconocimiento de haber aprendido exclusiva o mayoritariamente significados de carácter actitudinal (saber estar:

		valores, normas, creencias) en la situación o actividad de referencia.
	SIG1 varios	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten al reconocimiento de haber aprendido significados de carácter conceptual, procedimental y actitudinal a la vez en la situación o actividad de referencia.
Significados construidos sobre uno mismo y el aprendizaje (SIG2)	SIG2 intereses	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten al reconocimiento de haber aprendido significados sobre los propios intereses personales y/o de aprendizaje (lo que le gusta o lo que no le gusta) en la situación o actividad de referencia.
	SIG2 aprendizaje	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten al reconocimiento de haber aprendido significados sobre el proceso de aprendizaje humano en la situación o actividad de referencia.
	SIG2 IdA	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten al reconocimiento de haber aprendido significados sobre cómo aprende y cómo es como aprendiz (identidad de aprendiz) en la situación o actividad de referencia.
Valoración de significados construidos (VS)	VS cantidad	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a la cantidad de aprendizajes o significados que ha realizado o construido en ella.
	VS importancia	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a la importancia de aprendizajes o significados que ha realizado o construido en ella.
	VS funcionalidad	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a la funcionalidad o utilidad de aprendizajes o significados que ha realizado o construido en ella más allá de ese contexto y momento.
	VS cotidiano	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a la cotidianidad de aprendizajes o significados que ha realizado o construido en ella, es decir, que éstos estén relacionados con su vida diaria.
Sentido del aprendizaje (SE)	SE pasado	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten al reconocimiento de haber realizado aprendizajes con valor y sentido personal en la situación o actividad de referencia vinculados a la resignificación de experiencias o significados del pasado, relacionando los aprendizajes realizados con sus experiencias o conocimientos previos, que se modifican como consecuencia.
	SE presente	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten al reconocimiento de haber realizado aprendizajes con valor y sentido personal en la situación o actividad de referencia vinculados a su manera actual de ver el mundo y a si mismo, relacionando los aprendizajes realizados con los significados del sujeto y con su manera de actuar, que se modifican como consecuencia.
	SE futuro	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten al reconocimiento de haber realizado aprendizajes con valor y sentido personal en la situación o actividad de referencia vinculados a la proyección o expectativas de futuro, relacionando los aprendizajes realizados con sus experiencias posibles en el futuro o conocimientos nuevos, que se modifican como consecuencia.
Propósitos (PRO)	PRO intereses	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a que participa en la situación o actividad de referencia con el objetivo de responder a intereses personales.

	PRO futuro	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a que participa en la situación o actividad de referencia con el objetivo de que pueda tener una utilidad en su futuro.
	PRO necesidad	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a que participa en la situación o actividad de referencia con el objetivo de dar respuesta a necesidades personales o de aprendizaje.
	PRO otros	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a que participa en la situación o actividad de referencia con el objetivo de dar respuesta a las preferencias de otros iguales (compañeros, hermanos, amigos, etc.), agradarles y/o poder estar con ellos o bien las preferencias de profesores, padres u otros adultos referentes.
	PRO explorar	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a que participa en la situación o actividad de referencia con el objetivo de conocer o explorar un ámbito desconocido hasta el momento.
	PRO varios	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a que participa en la situación o actividad de referencia por diferentes objetivos.
Intereses (INT)	INT tema	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a que la situación o actividad de referencia se relaciona o responde a sus intereses personales y/o de aprendizaje sobre temáticas o ámbitos específicos, es decir, que muestra una predisposición favorable hacia esas temáticas.
	INT actividad	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a que la situación o actividad de referencia se relaciona o responde a sus intereses personales y/o de aprendizaje sobre actividades o tipos de actividades específicas, es decir, que muestra una predisposición favorable hacia esas actividades.
Emociones (EM)	EM positiva	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a que asocia la situación o actividad de referencia con emociones reconocidas como positivas, como alegría, agrado, etc..
	EM negativo	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a que asocia la situación o actividad de referencia con emociones negativas, como tristeza, melancolía, etc..
	EM neutra	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a que asocia la situación o actividad de referencia con emociones de las cuales no se reconoce la valencia.
	EM satisfaccion	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a que asocia la situación o actividad de referencia con emociones de satisfacción por la tarea realizada.
	EM aburrimiento	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a que asocia la situación o actividad de referencia con emociones relacionadas con el aburrimiento.
	EM varias	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a que asocia la situación o actividad de referencia con diferentes tipos de emociones, que pueden llegar a ser contradictorias.
Otras características	O comparacion	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a una comparación entre diferentes elementos dentro de una misma dimensión, a pesar de que sean contradictorios.
	O identidad	Construcciones discursivas utilizadas por el sujeto en la re-coconstrucción de una ESA que remiten a significados sobre su manera de verse y reconocerse en general, es decir, a su identidad.

Nivel 3. Identificación y análisis de las conexiones entre ESAs

Experiencias subjetivas de aprendizaje conectadas	ESAC	Fragmento de una experiencia en el que el participante pone en relación dos o más experiencias subjetivas de aprendizaje.
Tipo de relación	REL semejanza	Tipo de relación entre dos o más experiencias subjetivas de aprendizaje que se establece a través del reconocimiento de que comparten una o varias características.
	REL Oposicion	Tipo de relación entre dos o más experiencias subjetivas de aprendizaje que se establece a través del reconocimiento de que se diferencian por una o varias características.
	REL semejanza-oposicion	Tipo de relación entre dos o más experiencias subjetivas de aprendizaje que se establece a través del reconocimiento de que de que comparten una o varias características y a la vez se diferencian por una o varias características.
	REL aplicacion1	Tipo de relación entre dos o más experiencias subjetivas de aprendizaje que se establece a través del reconocimiento de que lo que se hace o se aprende en la ESA conectada sirve o se utiliza para lo que se hace o aprende en la ESA de la práctica educativa.
	REL aplicacion2	Tipo de relación entre dos o más experiencias subjetivas de aprendizaje que se establece a través del reconocimiento de que lo que se hace o se aprende en la ESA de la práctica educativa sirve, se utiliza o se puede utilizar para lo que se hace o aprende en la ESA conectada.
	REL semejanza-aplicación	Tipo de relación entre dos o más experiencias subjetivas de aprendizaje que se establece a través del reconocimiento de que comparten una o varias características y a la vez que algo que se hace o se aprende en una ESA sirve o se utiliza para lo que se hace o aprende en otra ESA.
Elemento de conexión	EC <i>[dimensión o categoría de nivel 2]</i>	<i>Se utilizarán los códigos correspondientes a las dimensiones y categorías del nivel 2 en función del elemento o los elementos de las ESAs entre los que se establezca la relación.</i>

