

Papeles de Trabajo sobre
Cultura, Educación y Desarrollo
Humano

ptcedh

<http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/presentacion.asp>
Universitat de Girona

La identidad de aprendiz: el modelo de Coll y Falsafi

Anna Engel
César Coll

ISSN 1699-437X | Año 2021, Volumen 17, Número 1 (Enero)

Resumen

Este artículo presenta algunas ideas nucleares de la noción de identidad de aprendiz propuesta por Coll y Falsafi y desarrollada posteriormente en el marco de distintas tesis doctorales, así como en publicaciones asociadas a las mismas. Con el fin de mostrar que el concepto de IdA es una herramienta de análisis y de intervención educativa especialmente relevante para ayudar al alumnado a atribuir sentido y valor personal a los aprendizajes escolares y a desarrollar la competencia de aprender a aprender a lo largo de la vida, el artículo se organiza en tres apartados. El primero está dedicado a caracterizar el concepto de identidad desde una perspectiva sociocultural del psiquismo humano y a diferenciar la IdA del autoconcepto académico, una noción próxima y con una importante tradición en psicología cognitiva. El segundo apartado presenta el modelo de construcción de la IdA desarrollado por Coll y Falsafi en dos subapartados dedicados, respectivamente, a describir las modalidades de construcción de la IdA y los componentes principales que intervienen en su construcción. El artículo se cierra con algunas consideraciones para el diseño de intervenciones educativas orientadas a ayudar al alumnado a construir una IdA cada vez más rica y habilitadora.

Palabras clave: Aprender a aprender; aprendizaje escolar; experiencias subjetivas de aprendizaje; identidad de aprendiz; sentido del aprendizaje.

Abstract

This paper presents some core ideas about the notion of learner identity (LI), firstly proposed by Coll and Falsafi, and further developed in different doctoral thesis as well as in publications associated with them. The aim is to highlight the importance of the LI concept, both as an educational framework and as an analytic tool, to help students in attributing personal meaning and value to the school activities and develop their competences as learners in the Information Society. We have organized the paper in three sections. In the first one we define the concept of identity from a sociocultural perspective, pointing at the differences between LI and academic self-concept, a close notion with an important tradition in cognitive psychology. The second section presents the LI model developed by Coll and Falsafi, describing the different modalities of LI construction and the main components involved. The article closes with some considerations for designing educational interventions aimed at helping students to build an increasingly rich and enabling LI.

Keywords: Learner identity; Learning relevance; Learning to learn; School learning; Subjective learning experiences.

Video resumen / video abstract: <https://youtu.be/XXxALDg1sYU>

Autor@s:

Anna Engel, Universitat de Barcelona

Email: anna.engel@ub.edu

César Coll, Universitat de Barcelona

Email: ccoll@ub.edu

Paper: Engel, A. y Coll, C. (2021). La identidad de aprendiz: el modelo de Coll y Falsafi. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 17(1), 1-12. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

--- Fecha de recepción (12/09/2020) / fecha de aceptación (29/11/2020) ---

Este artículo presenta algunas ideas nucleares de la noción de identidad de aprendiz (IdA en adelante), una herramienta de análisis y de intervención educativa especialmente relevante para ayudar al alumnado a atribuir sentido y valor personal a los aprendizajes escolares y a desarrollar la competencia de aprender a aprender a lo largo de la vida. Este marco conceptual propuesto por Coll y Falsafi (Coll y Falsafi, 2008, 2010a, 2010b; Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2011, 2015) ha sido desarrollado posteriormente en el marco de distintas tesis doctorales, así como en publicaciones asociadas a las mismas (Abello, 2019; Aldana, 2019; Aldana, Campos, y Valdés, 2015; Campos, 2016; Campos, Aldana y Valdés, 2015; Falsafi, Coll y Valdés, 2010; Pereira, 2018; Saballa, 2019; Valdés, 2016; Valdés, Coll y Falsafi, 2016).

La noción de IdA trata de dar respuesta a dos desafíos centrales que afronta la escuela en el marco de la nueva ecología de aprendizaje: el desdibujamiento del sentido del aprendizaje escolar de una buena parte del alumnado y la necesidad de formar aprendices capaces de seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida en una diversidad de contextos de actividad y de situaciones (Coll, 2013). El primero de estos desafíos tiene que ver con el fenómeno de la pérdida progresiva de sentido de los aprendizajes escolares que afecta a un sector creciente del alumnado a partir sobre todo del último ciclo de la educación primaria (Gallup, 2016). La falta de alineamiento entre, por una parte, lo que se aprende y se enseña y cómo se aprende y se enseña en los centros educativos, y por otra, las expectativas, intereses, motivaciones y necesidades del alumnado dificulta en gran medida que los alumnos y alumnas puedan atribuir sentido a lo que se les propone hacer y aprender en las escuelas e institutos. El segundo desafío plantea la transición de unos centros educativos orientados a formar buenos alumnos a otros cuya finalidad es formar aprendices competentes. Un aprendiz competente no se identifica por lo que ya ha aprendido y puede demostrar que sabe en una prueba o examen como lo haría un buen alumno, sino por lo que todavía no sabe pero es capaz de aprender (Solari y Merino, 2018). Se puede ser un buen alumno y, en cambio, tener una capacidad limitada para afrontar nuevas exigencias y nuevas situaciones de aprendizaje. Como señala Coll (2013), en la base de la superación de ambos desafíos está el requisito de ayudar a los alumnos y las alumnas a desarrollar una IdA habilitadora, es decir, una IdA que les permita identificarse y sentirse como aprendices con capacidad y disposición para aprender en un amplio abanico de contextos de actividad y de situaciones diversas.

Con el fin de mostrar que el concepto de IdA es una herramienta de análisis y de intervención educativa especialmente relevante para abordar el tema del sentido del aprendizaje escolar y la competencia de aprender a aprender a lo largo de la vida, este documento se organiza en tres apartados. El primero está dedicado a caracterizar el concepto de identidad desde una perspectiva sociocultural del psiquismo humano y a diferenciar la IdA del autoconcepto académico, una noción próxima y con una importante tradición en psicología cognitiva. El segundo apartado presenta el modelo de construcción de la IdA desarrollado por Coll y Falsafi en dos subapartados dedicados, respectivamente, a exponer las modalidades de construcción de la IdA y sus componentes principales. El documento se cierra con un tercer apartado que ofrece algunas consideraciones para el diseño de intervenciones educativas orientadas al fortalecimiento de la IdA del alumnado.

De las identidades a la identidad de aprendiz

De acuerdo con Falsafi (2011), desde propuestas y formulaciones teóricas que comparten de alguna manera una visión sociocultural del psiquismo y de la acción humana se entiende que las identidades (género, etnia, profesión, etc.) tienen cuatro características principales:

1. Las identidades se construyen a través de la participación en actividades situadas en contextos sociales y culturales específicos. Con la finalidad de formar parte de una comunidad de práctica, ya sea un lugar de trabajo, una profesión o incluso un país, la persona participa en las prácticas propias de esa comunidad y mediante esa participación aprende las prácticas, el repertorio de recursos compartidos, los instrumentos y las reglas de la comunidad, y al tiempo desarrolla su identidad como miembro de la comunidad. De esta forma, la participación no sólo da forma a lo que hace la persona, sino que también conforma quién es y cómo interpreta lo que hace (Lave y Wenger, 1991). El carpintero construye su identidad de carpintero participando en actividades relacionadas con el oficio

- (construyendo muebles, leyendo sobre el diseño y fabricación de muebles, hablando con sus colegas...); al mismo tiempo que aprende sobre el oficio desarrolla un sentimiento de pertenencia a la comunidad de carpinteros, aprende a reconocerse como carpintero. “Como el aprendizaje transforma quiénes somos y lo que podemos hacer, es una experiencia de identidad. No es solo una acumulación de habilidades e información, sino también un proceso de llegar a ser, de convertirse en una persona determinada o, a la inversa, de evitar convertirse en determinada persona” (Wenger, 2001, p. 260).
2. Tener una determinada identidad implican ser reconocido, en la interacción con los otros, como un tipo determinado de persona. El sentido de reconocimiento de uno mismo como carpintero, madre, docente... no se completa hasta que hay alguien más para confirmarlo o cuestionarlo. Porque, como señala Gee (2000, p. 113) citando a Taylor (1994, p. 34), uno no puede reconocerse aisladamente, sino que “debe más bien negociarlo a través del diálogo, en parte externo, en parte interno, con los otros ...mi propia identidad depende fundamentalmente de mis relaciones dialógicas con los otros”.
 3. Las identidades son funcionales, en el sentido de que construimos una identidad en la medida en que la necesitamos o nos vemos obligados a construirla. Nadie construye una identidad de, por ejemplo, inmigrante si no se ve enfrentado a la situación de tener que desplazarse a un país o región diferente de su lugar de origen para establecerse temporal o definitivamente.
 4. Toda identidad tiene una naturaleza discursiva, es decir, el lenguaje –el habla, los discursos, las narrativas o los relatos que construyen las personas para dar sentido a sus vidas– es lo que nos permite construir nuestra identidad y acceder a la identidad de las otras personas. Gracias al lenguaje, las personas construimos significados sobre el mundo y sobre nosotros mismos. De hecho, algunos investigadores defienden que la identidad es, principalmente, de naturaleza retórica y dialógica, y su función es dar sentido a nuestra experiencia y dar a conocer a los demás quienes somos (Penuel y Werstch, 1995).

Nuestro foco de atención es un tipo particular de identidad, la IdA, basada en un tipo particular de actividad: la actividad de aprender.

La identidad de aprendiz es el conjunto de significados que las personas construimos sobre nosotros mismos como aprendices con unas determinadas características y con una mayor o menor capacidad para aprender en determinadas situaciones o actividades.

La IdA de cada persona es resultado de los significados que construye sobre sí misma a lo largo de su trayectoria individual a través de diferentes experiencias de aprendizaje en todo tipo de contextos de aprendizaje, sean estos formales, no formales o informales, presenciales o virtuales. Como veremos más adelante, cada una de estas experiencias de aprendizaje puede tener un grado mayor o menor de influencia en la construcción de significados sobre uno mismo como aprendiz.

Conviene distinguir la noción de IdA, tal como se presenta en este trabajo, de la de autoconcepto académico (*academic self-concept*), ampliamente utilizada en psicología cognitiva. Si bien la definición de la identidad varía considerablemente de un autor a otro, en general este concepto se utiliza, en el marco de las aproximaciones teóricas de orientación sociocultural, para captar las relaciones entre los procesos intra e interpsicológicos. Por su parte, el autoconcepto refiere sobre todo al mundo interno del individuo. La noción de autoconcepto académico tiene que ver principalmente con la percepción que el individuo tiene de sí mismo en el contexto de la educación formal y muchas veces se asocia al desempeño del individuo en las diferentes disciplinas (autoconcepto académico en matemáticas, en ciencias...). La IdA, por el contrario, remite al reconocimiento de sí mismo como aprendiz en una amplia variedad de contextos y actividades de aprendizaje –formales, informales o no formales, en entornos presenciales o virtuales. Además, la noción de autoconcepto académico implica una cierta estabilidad en el tiempo; en

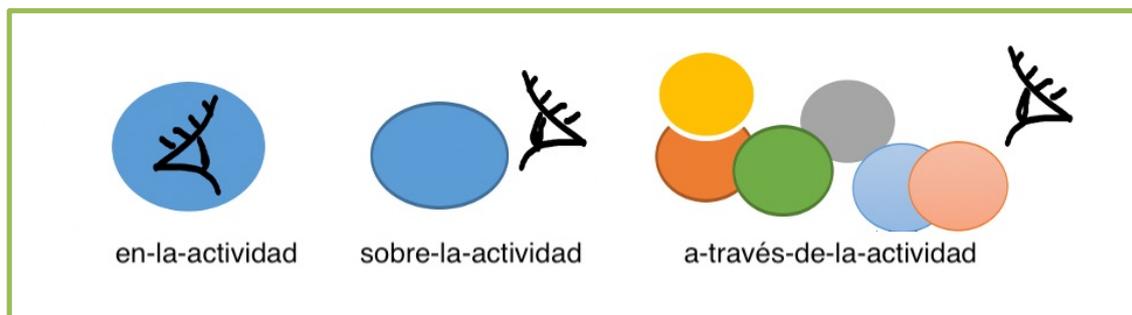
contraposición, la noción de IdA es más dinámica y flexible, con momentos de estabilidad y otros de cambio en función de las características y condiciones específicas de las situaciones y actividades de aprendizaje y de su evolución. Por último, el autoconcepto se concibe por lo general como un rasgo personal del individuo, mientras que la noción de IdA subraya el papel que desempeña el contexto social, los otros, en su construcción (Coll y Falsafi, 2008; Falsafi, 2011).

El modelo de construcción de la identidad de aprendiz

En lo que sigue vamos a presentar el modelo propuesto por Coll y Falsafi, que distingue tres modalidades de construcción de la IdA y postula una serie de elementos interconectados que intervienen en dicho proceso de construcción.

Modalidades de construcción de la identidad de aprendiz

El modelo distingue tres modalidades de construcción de la IdA en función del lugar y la escala de tiempo que cubre la construcción, las funciones que cumple esa modalidad y, en última instancia, sus implicaciones desde el punto de vista de la intervención educativa. En relación con las coordenadas espacio-temporales, las dos primeras modalidades de construcción tienen como foco una actividad de aprendizaje concreta o singular y la construcción se realiza en un breve periodo de tiempo, mientras se desarrolla esa actividad —*en-la-actividad*— o después de haberla realizado —*sobre-la-actividad*. En la tercera modalidad —*a-través-de-la-actividad*— la construcción se lleva a cabo a partir de distintas experiencias de aprendizaje que la persona ha tenido durante un periodo más o menos largo de tiempo, vinculándose a todas ellas en conjunto.



Fuente: creación propia

Figura 1. Modalidades de construcción de la IdA

En relación con las funciones que cumplen estas modalidades, la construcción *en-la-actividad* y *sobre-la-actividad* tienen que ver principalmente con el impacto de cada una de las nuevas experiencias de aprendizaje en la construcción de la IdA. Por su parte, la construcción *a-través-de-la-actividad* implica el establecimiento de conexiones entre las distintas experiencias de aprendizaje que ha tenido el aprendiz, lo que conduce a la construcción de significados generales sobre uno mismo como aprendiz con un cierto nivel de coherencia y continuidad más allá de las experiencias particulares en las que tienen su origen.

Finalmente, desde una perspectiva educativa, conviene señalar que las construcciones de la IdA *en-la-actividad* y *sobre-la-actividad* pueden ser tanto espontáneas como inducidas mediante una intervención intencional y planificada. En cambio, la construcción de la IdA *a-través-de-la-actividad* difícilmente se produce de forma espontánea y exige por lo general la realización de actividades expresamente planificadas y realizadas para facilitar su construcción, ayudando al aprendiz a conectar, construir y reconstruir las experiencias de aprendizaje que tienen su origen en los diferentes contextos de aprendizaje en los que participa.

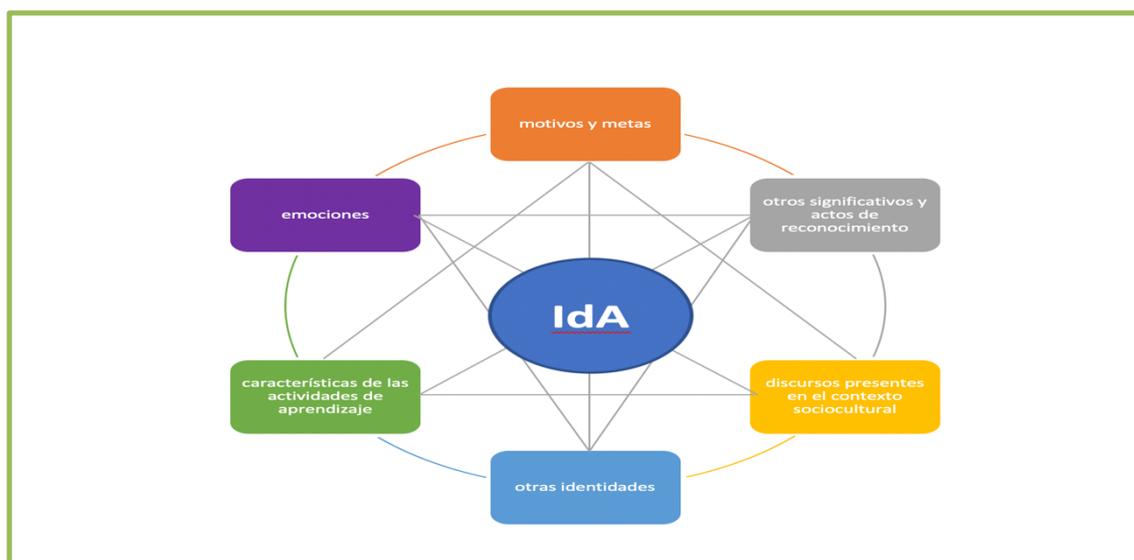
En las tres modalidades, las experiencias subjetivas de aprendizaje, tanto las pasadas como las imaginadas o que proyectamos tener en el futuro, son la materia prima a partir de la cual las personas construimos significados sobre nosotros mismos como aprendices. Las experiencias subjetivas de aprendizaje son también la vía más idónea para diseñar intervenciones educativas orientadas a favorecer la reflexión de los alumnos sobre sus propios procesos de aprendizaje y su abordaje de las situaciones y actividades de aprendizaje. Este tipo de intervenciones pueden promover en el alumnado la construcción de una IdA que les habilite para actuar como aprendices competentes a lo largo de la vida en una amplia variedad de contextos y situaciones (Valdés, Coll y Falsafi, 2016).

Es importante destacar que son experiencias *subjetivas* de aprendizaje porque son experiencias en las que el aprendiz reconoce haber aprendido algo. Que sean experiencias de aprendizaje para el aprendiz no depende únicamente del planteamiento de las actividades, los agentes educativos, los recursos y los contenidos, sino que lo serán o no, en última instancia, en función de la subjetividad del aprendiz (Falsafi y Coll, 2010). Las experiencias de aprendizaje son siempre subjetivas, porque es el aprendiz quien las interpreta así en función de sus motivos para participar en la actividad, sus intereses, sus actitudes, sus concepciones sobre qué significa aprender, sus expectativas, etc. Dos aprendices que participan en la misma actividad, con las mismas características, en el mismo contexto y con los mismos participantes, pueden tener experiencias de aprendizaje muy diferentes; es más, uno puede tener una experiencia de aprendizaje muy rica, en la que siente que está aprendiendo muchos conocimientos, y el otro, haciendo exactamente lo mismo, puede sentir que no está aprendiendo nada (Engel y Membrive, 2018).

Elementos de la construcción de la identidad de aprendiz

De acuerdo con el modelo propuesto por Coll y Falsafi, en la construcción de la IdA intervienen seis tipos de elementos: i) los motivos del aprendiz para participar en las actividades de aprendizaje y las metas de aprendizaje que persigue; ii) los otros significativos que participan en las experiencias de aprendizaje y sus actos de reconocimiento; iii) los recursos discursivos presentes en el contexto sociocultural más amplio; iv) la convergencia o interferencia de otras identidades de la persona con la IdA; v) las características de las actividades de aprendizaje; y vi) las emociones asociadas a las mismas.

Estos elementos aparecen estrechamente articulados unos con otros en el marco de la construcción de la IdA y dan cuenta del hecho que, aunque la experiencia de una identidad es altamente individual, su construcción requiere de un contexto social. Al tiempo, la noción de IdA permite un acercamiento a la comprensión de la intersección entre los procesos intra- e inter-psicológicos que afectan la participación de las personas en las actividades de aprendizaje (Falsafi, 2011).



Fuente: adaptado de Falsafi (2011, p. 265)

Figura 2. Elementos de la construcción de la IdA

i. Los motivos para participar en las actividades de aprendizaje y las metas de aprendizaje que se persiguen

Los motivos o fines a largo plazo que persigue el alumno con una actividad de aprendizaje se concretan en objetivos o metas más a corto plazo que condicionan las acciones que conforman la actividad en cuestión. Los motivos que orientan la actividad de aprendizaje, el por qué se está aprendiendo o se desea aprender algo, pueden ser, por ejemplo, pretender alcanzar una situación laboral de prestigio o dar continuidad a un negocio familiar. Las metas, por su parte, orientan al alumno en cada nueva situación de aprendizaje y pueden tener características muy diferentes; por ejemplo, una meta puede ser obtener un título universitario que habilite para ejercer una profesión.

La literatura suele distinguir entre dos grandes tipos de metas: i) metas relacionadas directamente con la necesidad de aprender; y ii) metas no relacionadas directamente con la actividad de aprendizaje, sino con lo que se recibe a cambio o con lo que se evita. Las primeras, relacionadas con la denominada motivación intrínseca, tienen que ver con querer aprender los contenidos y las competencias específicas que persigue la tarea o actividad de aprendizaje. Las segundas, asociadas a la denominada motivación extrínseca, tienen que ver con la búsqueda del reconocimiento y la valoración positiva de los otros sobre el propio desempeño, con recibir premios o recompensas materiales por los resultados de aprendizaje obtenidos o con ser aceptado socialmente por obtener buenas calificaciones; o también con el hecho de evitar valoraciones negativas sobre el propio desempeño, evitar los castigos o la pérdida de premios y recompensas por los malos resultados de aprendizaje o evitar los sentimientos de fracaso y vergüenza que suelen acompañar a esos malos resultados. Es más, en una misma actividad de aprendizaje el alumno puede perseguir varias metas simultáneamente a las que puede otorgar una importancia y un valor diferente. Esta distinción entre motivación intrínseca y motivación extrínseca llama la atención sobre el hecho de que “tener que” aprender y “querer” aprender pueden ser procesos igualmente efectivos para tener éxito en las calificaciones; lo cual no es óbice para que exista una importante diferencia cualitativa entre aprender a jugar a fútbol porque uno “quiere” y aprender idiomas porque uno “tiene que” (Falsafi, Coll y Valdés, 2010).

En la definición de los motivos y metas juegan también un importante papel otros factores de carácter personal como, por ejemplo, el interés que suscita el contenido o tarea de aprendizaje en el alumno. El interés puede tener su origen en la creencia del alumno de que el aprendizaje de ese contenido satisfará una necesidad inmediata de saber, de hacer, de cambiar... (“Yo quiero trabajar en ese proyecto porque tiene que ver con la robótica y me gusta mucho la robótica¹”. “Yo elegiré el proyecto del parque temático porque me interesa saber qué pasaría, cómo afectaría al municipio donde vivo”) o una necesidad diferida, es decir, como medio para alcanzar futuros aprendizajes (“A mí me apetece el proyecto de programar un videojuego porque creo que podría utilizarlo en el futuro porque de grande quisiera trabajar de programador”. “A mí me gustaría el proyecto “Do we need the sea to survive?” porque creo que me servirá mucho hacerlo en inglés para mejorar el idioma. No me va bien el inglés, pero creo que es importante hoy en día saber algo de inglés”). Así mismo, la propia situación de aprendizaje, y más concretamente los objetivos de aprendizaje que el docente plantea en una actividad, se entrecruzan con los motivos y metas del alumno. De este modo, puede ocurrir, por ejemplo, que el alumno malinterprete o simplemente no entienda los objetivos y condiciones de realización de una actividad; que la actividad no plantee un único objetivo, sino varios, y que el alumno tenga la sensación de que se contradicen entre sí; o bien que no sea capaz de relacionar los propósitos que tiene para el docente la actividad de aprendizaje propuesta con sus propios objetivos y motivos. Cuando se producen estas situaciones, el reconocimiento que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz puede resultar zarandeado.

¹ Los enunciados entrecuadrados citados como ejemplos corresponden a fragmentos de entrevistas realizadas a alumnos y alumnas de educación primaria y secundaria en el marco del proyecto de investigación PERSONAE *El desafío de la personalización del aprendizaje escolar: principios, posicionamientos e implementación en los centros educativos* (IP. C. Coll, ref. EDU2017-82321-R).

ii. Los otros significativos y los actos de reconocimiento

Los otros significativos son aquellos que el alumno identifica como personas que tienen o tuvieron una influencia decisiva en su trayectoria de aprendizaje ayudándolo a reconocerse como aprendiz; es el caso, por ejemplo, en la escuela de algunos profesores o profesoras o algunos compañeros o compañeras; o en otros ámbitos de un progenitor, un familiar o algunas amistades. Con todo, una persona percibida como significativa en un momento dado del período vital del alumno puede no serlo en otro, o ser percibida como muy significativa en ciertos momentos o espacios y no tanto en otros (Campos, 2016; Campos, Aldana y Valdés, 2015).

En la construcción de la IdA tienen un papel fundamental los otros, pues el alumno se reconoce o no como aprendiz, y como aprendiz con unas determinadas características, en función de cómo lo reconocen los otros; o, mejor dicho, de cómo percibe que los otros lo reconocen. Los otros significativos influyen en los significados que el alumno construye sobre sí mismo como aprendiz mediante los actos de reconocimiento que este interpreta como tales a partir de sus actuaciones.

Para Coll y Falsafi, los actos de reconocimiento son actuaciones discursivas y no discursivas de otros significativos que proporcionan a los alumnos información sobre sus características como aprendices o sobre la manera de abordar las actividades de aprendizaje. Así, pueden ser intervenciones discursivas directas y explícitas, como felicitar al alumno por sus habilidades manuales; o actos no discursivos implícitos como, por ejemplo, la aprobación en el tono de la voz del docente al dirigirse al alumno o el hecho de mostrar interés por sus respuestas. Además, los actos de reconocimiento pueden tener una valencia positiva o negativa, es decir, pueden influir en la construcción de un sentido de reconocimiento de sí mismo como alguien capaz de aprender o como alguien poco competente. También constituye un acto de reconocimiento lo que de entrada puede parecer precisamente una falta de tal como, por ejemplo, no dar muestra alguna (física o verbal) de advertir la presencia de alguien (Saballa, 2019). Conviene distinguir los actos de reconocimiento de las actuaciones de retroalimentación o *feedback* y de las calificaciones, numéricas o no, cuyo objetivo es proporcionar al alumnado información sobre los procesos y los resultados de aprendizaje, y no sobre sus características como aprendices (Falsafi y Coll, 2015).

Conviene subrayar que el impacto de los actos de reconocimiento no es directo y lineal, sino que es siempre el resultado de una interpretación del alumno. Que la actuación de un otro significativo – profesorado o compañeros– lo sea o no depende de cómo lo recibe e interpreta el alumno, con independencia de la intención de quien la realiza. En los procesos de enseñanza y aprendizaje se producen con cierta frecuencia actuaciones del profesor –y también de los compañeros– explícita y manifiestamente orientadas a transmitir información al alumno sobre sus características como aprendiz, pero que acaben operando o no como acto de reconocimiento depende fundamentalmente del valor que les otorga el alumno al que van destinadas. En otras palabras, las actuaciones de otros que un alumno percibe al participar en las actividades de aprendizaje, tanto si se dirigen a él específicamente como si no, no inciden necesariamente en el sentido de reconocimiento que tiene de sí mismo como aprendiz, aunque en principio todas ellas tengan el potencial para hacerlo. Esto pone de manifiesto que el reconocimiento de uno mismo como aprendiz se produce en dos planos: en primer lugar, a nivel interpersonal –las actuaciones de reconocimiento implícitas o explícitas de los otros– y, en segundo lugar, a nivel intrapersonal –la interpretación que les da el alumno y que las convierte en actos de reconocimiento– (Saballa, 2019).

Así entendidos, los actos de reconocimiento son potentes herramientas para el ejercicio de la influencia educativa orientada a promover la construcción de la IdA y, a través de ella, la atribución de sentido al aprendizaje (Falsafi y Coll, 2015).

iii. Los discursos presentes en el contexto sociocultural

La forma en que un alumno se reconoce a sí mismo como aprendiz también está influenciada por factores que van más allá de las situaciones o actividades concretas y específicas de aprendizaje, más concretamente por algunas formaciones discursivas presentes en el contexto sociocultural del alumnado. Particularmente importantes a este respecto son, según Coll y Falsafi, las construcciones discursivas que describen y categorizan qué es el aprendizaje y qué significa ser un aprendiz en un momento histórico determinado y que se transmiten al alumnado principalmente a través de los discursos presentes en las prácticas sociales en las que participan. Se trata principalmente de enunciados sobre, por ejemplo, qué tipo de contenidos de aprendizaje son los más relevantes e importantes, qué hace que uno sea un buen o mal aprendiz, dónde se realizan aprendizajes relevantes, cómo se aprende mejor o qué significa aprender, entre otros.

Sucede, sin embargo, que los discursos que ofrecen una forma de explicar y entender el aprendizaje son múltiples y cambiantes, y muchas veces parcial o totalmente contradictorios entre sí. Las personas utilizamos los discursos sobre el aprendizaje –o determinados elementos de estos discursos– que están presentes en las prácticas socioculturales en las que participamos para construir nuestras experiencias subjetivas de aprendizaje y los significados sobre nosotros mismos como aprendices (Largo, Saballa, Castelar y Pereira, 2015). Así, en las construcciones del alumnado es posible identificar, por mencionar solo algunos ejemplos, partes de estos discursos dominantes, a veces coherentes y a veces contradictorias entre sí, sobre cuándo se aprende (“Nunca es tarde para aprender”. “No se puede estudiar pasados los 40 años”. “El aprendizaje es un simple apéndice de nosotros mismos. Donde quiera que estemos, está también nuestro aprendizaje”) o sobre cómo se aprende (“Aprendemos o por inducción o por demostración; la demostración parte de lo universal, la inducción de lo particular”. “Aprendemos cuando podemos relacionar lo que ya sabemos con lo nuevo a conocer”).

iv. La convergencia de identidades

La IdA puede ser influenciada, apoyada o inhibida por las otras identidades del alumno como la de clase social, cultura o género. En este caso hablamos de interferencia de identidad, ya que un tipo de identidad más elaborada, por ejemplo, la de género, puede actuar como mediadora en la construcción de significados sobre uno mismo como aprendiz y determinar la dirección de esa construcción (Falsafi, 2011). Enunciados como los siguientes ilustran esta influencia: “Como soy chico, seguro que se me dan bien las mates. Ya sabemos que los chicos son mejores en mates”. “Soy chica, pero no por eso voy a ser menos que los chicos, puedo aprender tanto o más que ellos”.

Como ya se ha mencionado, el desarrollo de cualquier identidad requiere la participación en un conjunto de prácticas sociales propias de esa identidad y en las comunidades de práctica organizadas en torno a ellas. De acuerdo con Lave y Wenger (1991), al integrarnos en una comunidad de práctica cuyo rasgo distintivo es un determinado conjunto de prácticas, las personas no solo aprendemos las prácticas propias de tal comunidad, sino que pasamos a formar parte de ellas y desarrollamos un sentimiento de pertenencia. Así, el médico no solo aprende las prácticas propias de su especialidad médica, por ejemplo, la neurocirugía, sino también a ser miembro del colectivo de neurocirujanos. Pasar a formar parte de un colectivo implica construir el tipo de identidad correspondiente; o, dicho de otra forma, el aprendizaje lleva a la construcción de la identidad. Lo cual implica que la construcción de la IdA es un requisito necesario para la construcción de otras identidades, dado que todo proceso de construcción de identidad requiere, de un modo u otro, aprender a participar en las prácticas de la comunidad de referencia (Falsafi y Coll, 2011).

v. *Las características de las actividades*

Como hemos señalado, las experiencias subjetivas de aprendizaje son la materia prima para la construcción de la IdA, y no sólo las experiencias reales pasadas, sino también las experiencias imaginadas o las que proyectamos tener en el futuro. Las características de las actividades a las que refieren estas experiencias como, por ejemplo, el contexto socio-institucional en el que tienen lugar (la escuela, el club deportivo, la mezquita...), los participantes (profesores, iguales, monitores...), el tipo de contenidos de aprendizaje (conceptuales, actitudinales, procedimentales), el programa de actividades (los tipos de actividades, su secuencia, las condiciones de realización...), los resultados esperados, el momento vital en que suceden, su duración más o menos prolongada, etc. juegan un papel destacado en los significados que el alumno construye sobre sí mismo como aprendiz (Falsafi, 2011).

vi. *Las emociones asociadas a las experiencias de aprendizaje*

Otro elemento importante son los juicios de valor y las emociones que el alumno asocia a las experiencias subjetivas de aprendizaje (Valdés, 2016). Así, una experiencia pasada o imaginada puede ser valorada por el alumno como la peor o la mejor nunca vivida, como la más enriquecedora o la más humillante, como la más desafiante o la más frustrante, etc. Como ilustra Valdés, son habituales las emociones positivas como el orgullo, la confianza, la sensación de control o competencia, la satisfacción y alegría (“Me sentí muy contento y satisfecho”. “Lo voy a conseguir, yo sé que puedo llegar más allá, sé que no me voy a quedar estancada, sé que lo voy a lograr...”. “A mis 50 años decidí seguir estudiando y perfeccionándome en otra profesión y ahora estoy aquí, estudiando mecánica, me siento satisfecha de lo que he podido lograr”); o negativas como la desesperanza, la rabia, la vergüenza, la sensación de incompetencia o la desilusión (“Ella que era tan así, todo para ella tenía que ser perfecto, ella nunca se equivocaba, ella todo lo hacía bien, me trató de inútil delante de todos y a mí las lágrimas se me caían y no podía parar...”. “Siempre fue él quien me descalificó, todo lo hacía mal, en todo lo que hacía había errores, errores ridículos decía... me lo decía continuamente”. “A mí me traumó mucho la primaria yo sé que hay personas que son inteligentes, que les cuesta menos entender, otros que tienen memoria visual, se les queda más grabado lo que miran, a mí no me pasaba nada de eso y los profesores eran malos profesores no tiraban de ti, al contrario, te achantaban”).

Con todo, la naturaleza dialógica de la construcción de la IdA que mencionábamos más arriba, es decir, el hecho de que esa construcción siempre implica relatar o narrar a uno mismo o a otro los acontecimientos vividos o imaginados, hace posible la reconstrucción de las experiencias de aprendizaje. En efecto, una experiencia negativa puede convertirse en una experiencia menos angustiada de lo que lo fue inicialmente; por ejemplo, un fracaso en una situación o actividad de aprendizaje que en su momento se vivió como un completo desastre puede parecer menos grave años después cuando se revive y se reconstruye. Incluso es posible que una experiencia de aprendizaje que en un momento dado no parece relevante para la construcción de significados sobre uno mismo como aprendiz, al recordarla, o mejor, al reconstruirla tras nuevas experiencias, pase a tener un papel destacado. La construcción y reconstrucción dialógica de las experiencias de aprendizaje dependen, además, del contexto en el que se producen. Así, la narración o relato de una experiencia de aprendizaje construido por el alumno en el contexto de una conversación con su profesor será probablemente distinto de otro construido por el mismo alumno durante una conversación con un igual.

En definitiva, el alumno, al reconstruir sus experiencias previas de aprendizaje, lo hace atribuyéndoles diferente peso o importancia. De tal modo que nos podemos encontrar con un alumno que tiene siempre un rendimiento muy pobre en una asignatura y que la representación que tiene de sí mismo como aprendiz no se vea afectada por ese hecho. Por el contrario, otro alumno con un muy buen desempeño y

notas excelentes a lo largo de la escolaridad y que en una ocasión tuvo dificultades en la resolución de un trabajo, puede que años después siga dando mucha importancia a aquella experiencia negativa por muy puntual que fuera. En su trabajo, Valdés (2016; Valdés, Coll, y Falsafi, 2016) identifica un tipo especial de experiencias subjetivas de aprendizaje con un alto impacto emocional que tienen una especial incidencia en la construcción de la IdA: las experiencias clave de aprendizaje. Este tipo de experiencias transforman profundamente la visión de sí mismo que tenía hasta ese momento el aprendiz. Estas experiencias clave se originan cuando el alumno se enfrenta a una situación en la que no cuenta con conocimientos que puedan ayudarlo a entender lo que está experimentando (por ejemplo, una situación en la que se siente superado por las exigencias de la actividad de aprendizaje) o en la que se produce una ruptura respecto a cómo se reconocía hasta ese momento como aprendiz en ese tipo de situaciones (antes se atribuía unas características determinadas y la nueva situación le hace dudar de poseerlas).

Consideraciones finales

Ayudar a los alumnos y las alumnas a construir significados sobre sí mismos como aprendices es probablemente una de las funciones más importantes de las instituciones de educación formal y escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje (Barron, 2006; Coll, 2013). Ello es así por el doble motivo que señalábamos al inicio de este documento. Por una parte, las personas atribuimos o no un sentido a lo que hemos aprendido, aprendemos o esperamos aprender y le atribuimos uno u otro sentido en función de cómo nos situamos como aprendices ante las situaciones y actividades de aprendizaje. Y, por otra parte, convertirse en un aprendiz competente capaz de aprender en una amplia diversidad de contextos de actividad requiere identificarse y sentirse uno mismo como tal (Falsafi y Coll, 2015).

Ayudar al alumnado a construir una IdA cada vez más rica, consciente y flexible requiere darle oportunidades para que reflexione sobre sus propios procesos de aprendizaje y sobre sí mismo como aprendiz. Ello implica ayudarlo a reflexionar sobre su manera de situarse ante las exigencias de las nuevas situaciones y actividades de aprendizaje, sobre sus conocimientos y experiencias previas ante situaciones y exigencias similares, sobre las dificultades encontradas, los recursos que le han permitido superarlas, y sobre cómo identificar posibles fuentes de ayuda, recurrir a ellas y aprovecharlas. Así como también ayudarlo a reflexionar sobre sus propias características como aprendiz, sobre sus objetivos e intereses de aprendizaje, sobre sus fortalezas y debilidades, las circunstancias y condiciones que le resultan más y menos propicias para aprender y su capacidad para crear las más propicias y afrontar las más desfavorables. En suma, se trata de diseñar situaciones que posibiliten que los alumnos y alumnas hagan visibles los significados que manejan sobre sí mismos como aprendices, a partir de la identificación de sus experiencias subjetivas de aprendizaje en contextos escolares y no escolares, y que permitan al profesorado ayudarles a reconstruirlos y re-significarlos, orientándolos hacia el fortalecimiento de su IdA (Coll, 2018).

La reflexión no es un proceso espontáneo que se desarrolle por la simple participación del alumnado en situaciones educativas diversas. Reflexionar es un proceso complejo que requiere una preparación y debe ser objeto de una enseñanza explícita, sistemática y dilatada en el tiempo que permita al alumnado practicar la reflexión en distintos espacios, sobre diferentes experiencias de aprendizaje, con independencia del contexto de actividad, escolar o no escolar, en que hayan tenido lugar, y que le permitan hacerlo tanto de forma individual como colectiva. Consecuentemente, las actividades orientadas a la reflexión sobre los procesos de aprendizaje y sobre uno mismo como aprendiz deben plantearse en todas o en la mayoría de las situaciones y actividades de aprendizaje en las que participa el alumnado y a lo largo de toda su escolaridad.

REFERENCIAS

- Abello, R. (2019). *Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en estudiantes de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, Chile*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. I. Vila. Universitat de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/665984>
- 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. C. Coll. Universitat de Barcelona. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Tesis_Aldana_2019.pdf
- Aldana, M., Campos, V. H. y Valdés, A. (2015). Experiencias subjetivas de aprendizaje en la construcción de la Identidad de Aprendiz. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 6-10. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/106658/1/652288.pdf>
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human development*, 49(4), 193-224. <https://doi.org/10.1159/000094368>
- Campos, V. H. (2016). *Learner Identity: Os outros significativos na Construção da identidade de aprendiz*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. César Coll. Universitat de Barcelona. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Tesis_VCampos.pdf
- Campos, V. H., Aldana, M., & Valdés, A. (2015). Reconociéndose como aprendiz: los profesores como Otros Significativos. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 11-15. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/106658/1/652288.pdf>
- Coll, C. (2018). Procesos de aprendizaje generadores de sentido y estrategias de personalización. En C. Coll (Coord.), *Personalización del aprendizaje. Dossier Graó 3*. (pp. 14-18). Editorial 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). Editorial Universitat de Barcelona.
- Coll, C. & Falsafi, L. (2008). La identidad de aprendiz. Una aproximación sociocultural al análisis de cómo los participantes en entornos virtuales de aprendizaje se reconocen a sí mismos como aprendices. Ponencia presentada en el Seminario sobre *Identidad, aprendizaje y enseñanza*. Castelldefels, 2008. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/CC_LF_UOC_08.pdf
- Coll, C., & Falsafi, L. (2010a). Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos. *Revista de Educación*, 353, 17-27. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_01.pdf
- Coll, C., & Falsafi, L. (2010b). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, 353, 211-233. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_08esp.pdf
- Engel, A., & Membrive, A. (2018). Contextos de actividad, experiencias de aprendizaje y trayectorias personales. En C. Coll (Coord.), *Personalización del aprendizaje* (pp. 19-22). Editorial Graó.
- Falsafi, L. (2011). *Learner Identity a sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. C. Coll. Universitat de Barcelona. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Falsafi_Thesis.pdf
- Falsafi, L., & Coll, C. (2015). Influencia educativa y actos de reconocimiento. La Identidad de Aprendiz, una herramienta para atribuir sentido al aprendizaje. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 16-19. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/106658/1/652288.pdf>
- Falsafi, L., & 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). Editorial Narcea. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Falsafi_Coll_ConstruccionIdA_2011.pdf
- Falsafi, F., Coll, C., & Valdés, A. (2010). Buenos estudiantes y aprendices competentes: la identidad de aprendiz como herramienta para la política y práctica educativa. Comunicación presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación. Metas s. XXI. Buenos Aires, Argentina, 2010.
- Gallup. (2016). *Gallup® student poll: A snapshot of results and findings*. <https://cutt.ly/Fhis9SY>
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Largo, M., Saballa, D., Castelar, J., & Pereira, A. M. (2015). Procedimiento para la identificación y descripción de discursos sobre qué significa el aprendizaje y ser aprendiz en las construcciones discursivas de un foro de discusión en línea: un estudio piloto. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 26- 31. <https://revistas.uam.es/ptcedh/issue/view/852>

- Lave, J., & Wenger E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Penuel, P. R., & Wertsch, J. V. (1995) Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30(2), 83-92.
- 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. C. Coll. Universitat de Barcelona. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Tesis_Pereira_2018.pdf
- Saballa, D. (2019). *Los actos y el sentido de reconocimiento en la construcción de la identidad de aprendiz*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. C. Coll y la Dra. Leili Falsafi. Universitat de Barcelona. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Tesis_Saballa_2019.pdf
- Solari, M., & Merino, I. (2018). La finalidad de la educación escolar hoy: formar aprendices competentes En C. Coll (Coord.), *La personalización del aprendizaje* (pp. 23-27). Editorial Graó.
- Taylor, C. (1994). The politics of recognition. In A. Gutman (Ed.), *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition* (pp. 25-74). Princeton University Press.
- Valdés, A. (2016). Experiencias clave en la construcción de la identidad de aprendiz. Tesis doctoral dirigida por el Dr. César Coll. Universitat de Barcelona. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/TesisAVBLasExperienciasClaveAprendizaje_16_10_15.pdf
- Valdés, A., Coll, C., & Falsafi, F. (2016). Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias clave de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 153, 168-184. http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2016-153-168-184
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Editorial Paidós. [Publicación original en inglés en 1998].