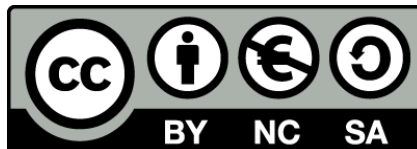




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Los discursos sobre el aprendizaje y ser aprendiz en la construcción de la identidad de aprendiz

Mariana Largo Sierra



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

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

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



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

TESIS DOCTORAL

**Los discursos sobre el aprendizaje y ser aprendiz en la
construcción de la identidad de aprendiz**

Mariana Largo Sierra

Director: Dr. César Coll Salvador

Postgrado Interuniversitario de Psicología de la Educación

Universitat de Barcelona

Barcelona, 2023



Doctorado
Interuniversitario de
Psicología de la
Educación



grintie

Esta investigación ha sido financiada por el
Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España
en el marco de las ayudas para la Formación de Personal investigador (FPI) del
Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación I+D+i.
Ayuda asociada al proyecto “Experiencias de aprendizaje e identidad de
aprendiz en la era digital: itinerarios de aprendizaje en contextos educativos
formales y no formales”. Ref.: EDU2013-40965R

Dedicada a mis hijas, Emma y Maya,
a las niñas curiosas y alegres que son
y a las mujeres libres y reflexivas que serán.

Agradecimientos

Las palabras se quedan cortas para expresar mi gratitud hacia todas las personas que de formas variadas me han apoyado en este largo proceso de aprendizaje. Agradezco profundamente su existencia en mi vida, sin su ayuda esta tesis no habría sido posible.

En primer lugar, agradezco a las y los jóvenes que se implicaron en las entrevistas expresando sus puntos de vista sobre temas nuevos y muchas veces difíciles, sus reflexiones son el corazón de este trabajo. También al profesorado del instituto y al de las diferentes titulaciones universitarias que me abrió las puertas y creyó en este proyecto; especialmente a Joan Guardia por ayudarme a hacer el contacto.

Al profesorado del MIPE-DIPE, especialmente a Javier Onrubia, Eduard Martí, Teresa Mauri y Montserrat Castelló, por sus conocimientos, reflexiones y exigencias. Han sido directa e indirectamente fuente de inspiración y pasión por la psicología de la educación.

A mis compañeras del MIPE-DIPE, en especial a Shamaly, Rubén, Liliana y Tatiana por compartir las aventuras y los desafíos del doctorado en todos los niveles. Muy especialmente a Deydi, por compartir conmigo este camino y por construir una fantástica dupla de trabajo y de valiosa amistad. A Mauro, Jeymy, Paloma, Dante y Camilo por su implicación y deseos de aprender. A Olga por su valiosísima ayuda y amabilidad. A todas mis compañeras y compañeros de la Sección de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Este proceso no habría sido el mismo sin la valiosa oportunidad de aprender en los proyectos de investigación junto a mis compañeras del GRINTIE. Gracias a Antonia, Mónica y Vanessa, su ayuda me ubicó en el modelo y en lo que implica hacer una tesis. A Milka, Javier, Catalina, Natalia, Sofía, Alexandra y María Isabel por todas las charlas y reflexiones, y por el trabajo compartido. También a Mariana y a Elena por las reflexiones conjuntas y por tanta calidez. A Leili por su ayuda y dedicación al inicio de este proceso. A María José, Judith y Anna por confiar en mi trabajo, abrirme oportunidades y acogerme en el grupo con cariño. Y especialmente, gracias a Iris por compartir conmigo los esfuerzos, las preocupaciones y las preguntas durante todo este proceso, su capacidad de trabajo y dedicación es un referente para mí.

A mis amigos de la *thesis race*, Alicia, Antonio y Jaime. Me faltan palabras para expresar mi admiración y lo orgullosa que me siento de que hayamos construido un espacio para interpensar. Gracias por ser un apoyo emocional invaluable, por las salitas, por las discusiones y, en fin, por los cuidados mutuos y por compartir las preocupaciones frente a tantos temas académicos y de la vida misma. Esta tesis es también una muestra de nuestro esfuerzo conjunto.

Estoy inmensamente agradecida con mi director, César, por darme la oportunidad desde el inicio de trabajar con el grupo de investigación y depositar en mí tanta confianza. Por compartir sus conocimientos desinteresadamente, por brindarme múltiples espacios para aprender a ser una investigadora rigurosa y comprometida. Su sabiduría, pasión y fuerza son un referente importante para mí, me siento orgullosa de formar parte de su grupo y de la línea de investigación por la que compartimos tanto entusiasmo.

A toda mi familia, especialmente a mi mamá, mi papá y mi hermano por darme ánimo y por creer siempre en mí, incluso mucho más de lo que yo misma creo. Este trabajo también tiene sentido por la historia y la lucha que hemos tejido juntas. Igualmente, a mi primo Sebas y a Marie, mi familia en Barcelona, por todo el apoyo desde mi llegada y a lo largo de estos años.

A mis amigas de Cali, Ángela, Claudia, Lilián, John Aníbal, Juan Diego, Karen, Coco y Juliana, por devolverme siempre una mirada positiva sobre mi conocimiento y mis capacidades, y por reservar siempre un espacio para reír y aprender juntas.

Definitivamente el proceso habría sido mucho más difícil sin el apoyo de mi pareja, Ronald. Gracias por la confianza, cuidados, cariño, paciencia y por todo el esfuerzo para que yo tuviera las mejores condiciones posibles para hacer esta tesis. A Emma y a Maya por enseñarme cada día que podemos encontrar soluciones para todo; agradezco enormemente la paciencia para esperar siempre a mamá sin saber muy bien por qué. A Claudia, nuestra “cangura”, por todo el compromiso, cariño y dedicación máxima en este tiempo.

Gracias a todas y todos

Índice

Resumen.....	vi
Abstract.....	vii
Presentación	viii
Introducción	1
Capítulo 1: Aproximación teórica a la identidad.....	9
1.1. ¿Por qué identidad?.....	9
1.2. Enfoque sociocultural sobre la identidad.....	15
1.3. La identidad como producto	18
1.4. La identidad como proceso	23
1.4.1. Vivir la identidad.....	25
1.4.2. La identidad en el contexto de actividad	30
1.4.3. Re-co-construir discursivamente la identidad	33
Capítulo 2: Identidad de aprendiz.....	38
2.1. El aprendizaje contribuye a formar la identidad y la identidad modula el aprendizaje.....	38
2.2. El sentido de reconocimiento como aprendiz	42
2.3. El proceso de re-co-construcción discursiva de la identidad de aprendiz	45
2.3.1. La modalidad de construcción <i>en-la-actividad</i>	46
2.3.2. Las modalidades de construcción <i>sobre-la-actividad</i> y <i>a-través-de- la-actividad</i>	50
Capítulo 3: Discurso e identidad de aprendiz.....	56
3.1. ¿Por qué discurso?	57
3.2. Cómo funcionan los discursos en el contexto social	62
3.3. El contexto social como aquello que entrelaza.....	70
3.4. Discursos sobre el aprendizaje y ser aprendiz	75
Capítulo 4: Objetivos y marco metodológico.....	84
4.1. Finalidad, objetivos y preguntas de investigación.....	85
4.2. Enfoque metodológico y unidad de análisis	86
4.3. Diseño de la investigación	90
4.3.1. Estudio de casos	90
4.3.2. Procedimiento de selección de casos.....	93
4.4. Procedimiento para la construcción de los datos.....	98
4.4.1. Entrevista en profundidad	100
4.5. Procedimiento para el análisis de los datos.....	103

4.5.1. Dimensiones de análisis	104
4.5.2. Protocolo de análisis de las entrevistas	106
4.6. Consideraciones éticas.....	110
4.7. Criterios de calidad	111
Capítulo 5: Resultados	113
5.1. Significados de discursos sobre qué es aprender y ser aprendiz	114
5.1.1. En qué consiste aprender	115
5.1.2. En qué consiste ser aprendiz.....	145
5.1.3. Síntesis de los resultados	158
5.2. Significados de discursos sobre el aprendizaje y ser aprendiz en la construcción de la identidad de aprendiz.....	161
5.2.1. Síntesis de los resultados	189
Capítulo 6: Discusión.....	192
6.1. Qué significa aprender y ser aprendiz.....	193
6.2. Identidad de aprendiz habilitadora	201
6.3. El discurso en el modelo de construcción de la identidad de aprendiz ..	205
Capítulo 7: Conclusiones, aprendizajes y retos futuros de la investigación	210
7.1. Limitaciones del estudio	211
7.2. Líneas futuras de profundización e investigación.....	213
7.3. Implicaciones para la práctica	216
7.4. Principales conclusiones del estudio	218
Referencias	224
Anexos	250
Anexo 1: Cuestionario de selección	250
Anexo 2: Perfiles de participantes	254
Anexo 3: Tipo de actividades.....	255
Anexo 4: Guía de entrevista.....	257
Anexo 5: Convenciones de transcripción de entrevistas.....	262
Anexo 6: Manual de códigos.....	264
Anexo 7: Consentimiento informado cuestionarios.....	280
Anexo 8: Consentimiento informado entrevistas	284

Índice de tablas

Tabla 1. Perfiles de casos proyectados	96
Tabla 2. Descripción de las participantes y los participantes	96
Tabla 3. Perfiles de casos definitivos	98
Tabla 4. Estructura de la entrevista en profundidad	101
Tabla 5. Dimensiones de análisis de la construcción discursiva sobre el aprendizaje	105
Tabla 6. Dimensiones de análisis de la construcción discursiva sobre en qué consiste ser aprendiz	106
Tabla 7. Dimensiones de análisis de la construcción discursiva de la identidad de aprendiz	106
Tabla 8. Síntesis de los códigos utilizado en el análisis de las construcciones discursivas sobre el aprendizaje (AP)	107
Tabla 9. Síntesis de los códigos utilizados en el análisis de las construcciones discursivas sobre el aprendiz (APZ)	108
Tabla 10. Síntesis de los códigos utilizados en el análisis de las construcciones discursivas sobre la identidad de aprendiz (IdA)	108
Tabla 11. Frecuencia de códigos vertebradores de las construcciones discursivas sobre el aprendizaje (AP)	115
Tabla 12. Coocurrencias de códigos vertebradores y dimensiones sobre el aprendizaje de las construcciones discursivas sobre qué significa aprender (AP)	116
Tabla 13. Frecuencia de códigos vertebradores de las construcciones discursivas sobre el aprendiz (APZ)	146
Tabla 14. Coocurrencias de códigos vertebradores en las construcciones discursivas sobre quién es una aprendiz (APZ) y las dimensiones sobre el aprendizaje (AP)	146
Tabla 15. Frecuencia de códigos vertebradores de las construcciones discursivas sobre la identidad de aprendiz (IdA)	161
Tabla 16. Coocurrencias de códigos vertebradores y dimensiones de las construcciones discursivas de la identidad de aprendiz (IdA)	162

Resumen

El propósito de esta investigación es profundizar en la comprensión de cómo las personas utilizan los significados de los discursos sobre el aprendizaje y ser aprendiz, presentes en el contexto sociocultural de referencia, para la construcción personal de significados sobre el aprendizaje, sobre ser aprendiz y sobre sí mismas como aprendices. En esta línea, entendemos que la apropiación de significados de discursos sobre el aprendizaje y ser aprendiz posibilita a las personas adoptar una variedad de posiciones que inciden tanto en su participación en actividades de aprendizaje como en el sentido atribuido a sus experiencias de aprendizaje y en la construcción de significados sobre sí mismas como aprendices. Desde una aproximación cualitativa, adoptamos un enfoque fenomenológico interpretativo para el diseño de la investigación, empleando, así mismo, el método de estudio de casos instrumental y múltiple. Conformamos una muestra de 21 estudiantes de bachillerato y de universidad de diferentes titulaciones, considerando, además, aspectos como el género, la percepción del rendimiento académico y la participación en diversidad de actividades para procurar la variedad de casos. Para la recogida de datos, realizamos entrevistas en profundidad orientadas a indagar en las construcciones discursivas de las personas sobre el aprendizaje y sobre sí mismas como aprendices. El análisis temático de los datos se ha asentado tanto en los parámetros amplios del aprendizaje como en el modelo de construcción de la identidad de aprendiz. Los resultados muestran diferencias en las construcciones discursivas en el conjunto de los casos en relación con el aprendizaje en el contexto educativo formal en contraste con el aprendizaje en otros contextos informales y no formales. El reconocimiento de los y las participantes sobre sí mismas como aprendices ha dado cuenta de la mediación de significados discursos para la construcción de significados que facilitan o dificultan el aprendizaje en diversas situaciones, así como para la proyección de aprendizajes futuros en ámbitos variados. El conjunto de resultados apunta a la necesidad de crear espacios de reflexión, tanto con aprendices como con profesorado e instituciones, sobre los aspectos que son privilegiados en la construcción de una identidad de aprendiz habilitadora. Como proyección futura, se propone la profundización en la construcción discursiva sobre el aprendizaje y ser aprendiz en el entorno educativo formal con la participación de los diferentes agentes educativos.

Palabras clave: aprendizaje; discursos; identidad; identidad de aprendiz; experiencia subjetiva de aprendizaje

Abstract

The purpose of this research is to deepen the understanding of how people use the meanings of the discourses about learning and being an apprentice, present in the sociocultural context of reference, for the personal construction of meanings about learning, about being an apprentice and about themselves as learners. In this line, we understand that the appropriation of meanings of discourses about learning and being a learner enables people to adopt a variety of positions that affect both their participation in learning activities and the meaning attributed to their learning experiences and the construction of meanings about themselves as learners. From a qualitative approach, we adopt an interpretive phenomenological approach to the research design, also using the instrumental and multiple case study method. We made up a sample of 21 high school and university students from different degrees, also considering aspects such as gender, the perception of academic performance and participation in a variety of activities to ensure the variety of cases. For data collection, we conducted in-depth interviews aimed at investigating people's discursive constructions about learning and about themselves as learners. The thematic analysis of the data has been based both on the broad parameters of learning and on the model of construction of the learner's identity. The results show differences in the discursive constructions in the set of cases in relation to learning in the formal educational context in contrast to learning in other informal and non-formal contexts. The participants' recognition of themselves as learners has revealed the mediation of discourse elements for the construction of meanings that facilitate or hinder learning in various situations, as well as for the projection of future learning in various fields. The set of results points to the need to create spaces for reflection, both with apprentices and with teachers and institutions, on the aspects that are privileged in the construction of an enabling apprentice identity. As a future projection, it is proposed to deepen the discursive construction on learning and being an apprentice in the formal educational environment with the participation of the different educational agents.

Keywords: discourses; identity; learner identity; learning; subjective learning experience

Presentación

El sentido personal de este trabajo

«You discover your story by noticing what you are telling yourself over and over. Notice what you tell yourself about your past, your present, and your future. In order to have any lasting impact, our stories have to be told and retold. All stories have a narrative. Your narrative is what you tell yourself through thoughts and images with accompanying emotions. To discover how your attention is being spent, discover what you habitually say to yourself. Listen to your narrative while suspending belief in it».

Gangaji (2011) *Hidden Treasure*

Una tesis toma forma también por quien la hace, por las experiencias personales pasadas y por las que ocurren durante el proceso de investigación, que se van tejiendo con los motivos por los que queremos hacer una tesis doctoral y, en general, con el sentido personal que damos a un proyecto académico como este. En este apartado, me propongo describir brevemente el origen y definición de este proyecto académico-personal, y plantear algunos compromisos éticos que he intentado mantener en el desarrollo del trabajo.

El inicio de mis intereses por el tema, sin saberlo, comenzó en los años de experiencia como psicóloga escolar en Colombia, en donde eran frecuentes las reflexiones con el profesorado y con las familias respecto a la visión que cada quien tenía sobre las situaciones que vivían los niños y las niñas, y cómo todos estos modos de verlas se reflejaban de alguna forma en los procesos de aprendizaje que vivía el alumnado. Era evidente que, según estas visiones, se abrían o restringían las oportunidades para que los niños y las niñas pudieran construir una visión sobre sí mismas como personas capaces de avanzar en sus procesos de socialización y conocimiento del mundo. Esta época fue una fuente de muchísimos aprendizajes y preguntas, y gracias a ella me animé a hacer estudios de postgrado en psicología de la educación en Barcelona.

Durante mis estudios en el Máster Interuniversitario en Psicología de la Educación mis inquietudes cobraron mayor sentido. La interconexión de los procesos individuales con los del contexto social que propone el enfoque constructivista

sociocultural, y que adopta el programa de posgrado, me han resultado de una lógica extraordinaria e invaluable. Especialmente el modelo de construcción de la identidad de aprendiz, propuesto por César Coll y Leili Falsafi, cautivó mi interés porque sitúa a la subjetividad en el centro de los procesos de aprendizaje. Tiene sentido ver el aprendizaje y a la identidad como procesos que se implican mutuamente, pues lo que pensamos, sentimos y hacemos se pone en juego en las interacciones con otras personas cuando estamos aprendiendo algo y, a la vez, eso que pensamos, sentimos y hacemos lo aprendemos en esas relaciones. Por estas ideas y animada con la identidad de aprendiz llegué al Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación, a la línea de investigación sobre experiencias subjetivas de aprendizaje y al Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa –GRINTIE.

El foco de esta tesis surgió de una cuestión muy general, ambiciosa y difícil: ¿qué papel juega la cultura en la construcción de la identidad de aprendiz? Una pregunta inspirada en parte por el reconocimiento de que, según nuestro entorno, construimos significados que nos habilitan o limitan, participamos o no en ciertas actividades, construimos modos de ver la vida y a nosotras mismas como aprendices. Claramente, tuvimos que buscar conceptos que nos ayudaran a precisar “lo cultural” y, por eso, iniciamos con el concepto de discursos desde una perspectiva foucaultiana, un terreno nuevo que nos inspiró a empezar el marco conceptual, que se fue nutriendo de otras fuentes. Por la naturaleza del tema, en algunos momentos reflexionamos conjuntamente sobre nuestros propios discursos como aprendices; por ejemplo, coincidimos en lo dominante que habíamos sentido el ingreso a la universidad, viéndola como fuente de oportunidad y de progreso. Pensamos en la época de finalización del bachillerato e inicio de carrera como un momento clave para las y los jóvenes, lo que nos llevó a considerarlo para situar la tesis y enfocarnos en la fuerza de la voz de las y los jóvenes. Fue así como empezamos este trabajo, con la ilusión de profundizar en los significados de discursos sobre el aprendizaje y ser aprendiz en la construcción de la identidad de aprendiz.

El recorrido no ha sido fácil en términos académicos, profesionales y personales. En mi caso, durante estos años he vivido varias experiencias significativas: empezando por decidirme por el doctorado y cambiar mi proyección profesional; luego, trabajar en el GRINTIE como investigadora predoctoral con contrato; también en ese camino radicarme en España permanentemente; luego casarme y, como parte de ese proyecto, la llegada de Emma y Maya, mis hijas mellizas; y este último año la

obtención de la doble nacionalidad colombiana/española, que me ha invitado a reflexionar sobre mi identidad nacional, la de origen y la adoptiva, y sobre las oportunidades y limitaciones asociadas a ellas. También en este tiempo la conciliación familia/universidad ha sido un reto y una confrontación constante sobre el lugar que nos damos y nos dan a las mujeres en cuanto a la maternidad en el ámbito académico. Por ello, he sentido la urgencia de reflexionar y actuar sobre lo que podemos, debemos o queremos hacer o no las mujeres, y en particular quienes somos madres, en los diferentes planos de nuestra vida.

Es este el entretejido que da sentido a los motivos de esta investigación, que no solo muestra mi interés por aportar a un campo de conocimiento específico, sino que deja ver que mi identidad también forma parte activa del proceso de construcción de conocimiento con mis intereses, luchas, pasiones y modos de ver y vivir la vida. Es a través de mi lente y mi proceso doctoral que este trabajo ha tomado forma y, a la vez, a lo largo de ese proceso también me ha transformado.

Así, procurando ser coherente, he intentado incluir algunas de las apuestas ideológicas, o diría más bien “deseos”, que forman parte de mi vida. Por eso propongo lo que he llamado “los cuatro compromisos ideológicos de la tesis”, que son modestos, pero muy significativos. Y aunque es probable que no se hayan cumplido totalmente, o incluso haya algunas contradicciones, son una apuesta ética en la investigación. No todos han estado claros desde el inicio, por ello soy consciente de las limitaciones y alcances que han podido tener en el diseño y el desarrollo de la tesis.

- 1) *Reflexión crítica*. Este compromiso tiene que ver con el tema mismo de la tesis. En las discusiones iniciales sobre al foco, César y yo nos preguntamos si es posible concebir “ser cierto tipo de aprendiz” como una categoría social, es decir, como una manera de agrupar, caracterizar y jerarquizar a las personas en la sociedad. De ahí que me ha interesado reflexionar de manera crítica sobre los datos y pensar en el papel de los significados de discursos en términos de la equidad en las oportunidades de aprendizaje para las personas y en la formación de aprendices que puedan reconocerse con la capacidad de actuar en el mundo. Estos aspectos han sido retomados especialmente en el capítulo de discusión.
- 2) *Autoría latinoamericana*. Este compromiso se relaciona con mi procedencia y con la producción de conocimiento científico en el contexto europeo. Como colombiana crecí con la idea de que todo aquello que fuese de otro lugar,

especialmente de Estados Unidos y Europa, estaba por encima de cualquier producción local. Soy consciente de que el colonialismo en general y el colonialismo científico en particular es un tema complejo, que incluye aspectos profundos que no se han considerado en esta tesis. Aun así, he procurado incluir en la revisión teórica autoras y autores latinoamericanos cuyos trabajos aportan a nuestra investigación. Empezando por las investigadoras de la línea de identidad de aprendizaje que representan países como Brasil, Chile, Colombia y Uruguay.

- 3) *Lenguaje inclusivo*. En el campo de la producción académica, con especial atención a España, el uso de lenguaje inclusivo no ha sido motivo de reflexión profunda y formalización en las universidades, pese a las discusiones que se han generado en torno a este tema en las últimas décadas, tal como apunta Susana Guerrero (2021). En este trabajo, lejos de querer generar un debate sobre el uso correcto del idioma, el empleo de lenguaje inclusivo pretende ser una apuesta política para visibilizar aquello que usualmente excluimos del discurso. Por ello, en todo el texto hacemos referencia al sustantivo femenino “las personas” y, en congruencia, usamos el femenino como género no marcado en todos los casos. También utilizamos las alternativas invariables de los términos (por ejemplo, profesorado, alumnado, etc.) y, en algunas ocasiones, el desdoblamiento de la apelación (por ejemplo, las niñas y los niños). Adicional a esto, en las referencias bibliográficas incluimos los nombres en lugar de solo las iniciales para intentar visibilizar a las mujeres en las publicaciones.
- 4) *Medio ambiente*. Con el ánimo de realizar pequeñas acciones que sumen al esfuerzo global por reducir el consumo y minimizar el impacto del uso de recursos, los aspectos formales del documento han sido revisados cuidadosamente. Por ejemplo, para la versión impresa de la tesis utilizamos papel reciclado; así mismo, hemos reducido el uso de espacios y optado por una tipografía sin serifas.

Estos cuatro compromisos, que son distintos en su naturaleza y en sus implicaciones prácticas para el desarrollo y formalización de la tesis, dan cuenta de las reflexiones, el origen y la importancia atribuida a mis propios discursos. De manera que la presentación de los compromisos y todo lo que he querido incluir en la narrativa de este apartado es una contribución a la contextualización de este trabajo, una muestra de su carácter situado y personal, y también un intento por ser coherente con el fenómeno que estudiamos y con la forma como lo abordamos en sus diferentes niveles.

Introducción

Yendo en dirección a Chartres,
Péguy ve en un costado de la carretera a un hombre
que parte piedras golpeándolas con un mazo.
Su rostro expresa desdicha y sus gestos rabia.
Péguy se detiene y pregunta: «Señor, ¿qué hace?».
«Ya lo ve usted», le responde el hombre,
«no he encontrado más que este oficio estúpido y doloroso».

Un poco más adelante, Péguy ve a otro hombre
que también se dedica a partir piedras,
pero su rostro está sereno y sus gestos son armoniosos.
«¿Qué hace usted?, señor», le pregunta Péguy.
«Pues ya ve, me gano la vida gracias a este cansado oficio,
pero cuento con la ventaja de estar al aire libre»,
le responde el hombre.

Algo más lejos, un tercer picapedrero aparece
radiante de felicidad. Sonríe al demoler la masa pétrea
y mira placenteramente las lascas de piedra.
«¿Qué hace usted?», le interroga Péguy.
«Yo», responde el hombre, «¡construyo una catedral!».

Boris Cyrulnik (2006) *El amor que nos cura*.

La historia de los picapedreros que nos relata Boris Cyrulnik nos remite al campo de la subjetividad y especialmente nos invita a reflexionar, entre varias cuestiones, sobre cómo llegamos las personas a atribuir sentido a las vivencias que conforman el fluir de nuestra vida, de qué depende que las veamos y nos emocionemos de una u otra manera. Dicho en otras palabras, nos hace pensar en cómo llegamos las personas a construir marcos interpretativos de la realidad para así significar y atribuir sentido a lo que pasa y a lo que nos pasa. En esta línea, podríamos decir que la realidad es siempre una realidad interpretada (García-Borés, 2015), por lo que no existiría una realidad última, sino una simbiosis entre lo material y lo simbólico, entre lo tangible y la experiencia con aquello que es tangible. Esos marcos interpretativos, históricos y culturales, no existen fuera de las personas, es decir, el contexto sociocultural es un espacio de interrelación que ofrece a las personas un conjunto de recursos semióticos, herramientas y formas de organización social que permiten múltiples representaciones e interpretaciones de la realidad, pero que a su vez las personas crean y recrean a través de las prácticas y el discurso (García-Borés, 2015; Gjerde, 2004; Rogoff, 1993). De ahí que la cultura no es algo que pueda influirnos, sino que forma parte constitutiva de nuestro mundo psíquico y relacional.

El trabajo que presentamos en este documento tiene como foco la atribución de sentido que hacemos las personas a nosotras mismas en cuanto aprendices. En otros términos, nos interesa el proceso de construcción de significados, fruto de experiencias de aprendizaje, que constituyen nuestra identidad de aprendiz. Situada en una perspectiva sociocultural sobre los fenómenos psicológicos, y tal como hemos apuntado, esta investigación parte del principio de que toda construcción de significados como aprendiz está arraigada en el contexto sociocultural de referencia. Sobre esta base, nuestro interés se enfoca en el deseo por avanzar en la construcción de un marco conceptual que profundice en los procesos de apropiación de significados culturales respecto a en qué consiste aprender y ser aprendiz, y en el papel mediador, en un sentido vygotskyano, de esos significados en la construcción personal de la identidad de aprendiz.

Los desafíos educativos de las sociedades actuales

La construcción de una identidad de aprendiz, entendida como un tipo específico de identidad, tiene especial relevancia en el contexto actual en el que las sociedades enfrentan permanentemente cambios y tienden de forma creciente a la globalización (Castells, 2005; Coll, 2009; Jarvis, 2009), aún más teniendo en cuenta los cambios y las confrontaciones a los sistemas educativos que ha acarreado la reciente pandemia mundial a causa de la COVID-19 (Iglesias et al., 2020; Penuel, 2020; Tarabini, 2020).

Frente a este panorama, las visiones que circulan sobre el aprendizaje también dan cuenta de esas transformaciones. Es así como actualmente contamos con variedad de discursos sobre qué significa e implica aprender y qué caracteriza a un o una aprendiz, que son referentes importantes para la configuración de, y la participación en, las actividades en las que aprendemos. Una muestra de ello, sin duda, es la idea cada vez más extendida de que el aprendizaje tiene lugar en diversidad de contextos y situaciones (Bronkhorst y Akkerman, 2016; Coll, 2018; Leander et al., 2010; Membrive, 2022; Merino, 2021) y no se circunscribe únicamente al contexto educativo formal (Barron, 2006; Biesta et al., 2011). En el panorama político e institucional, esta idea se ha visto reflejada en el reconocimiento desde hace más de tres décadas de que el aprendizaje ocurre a lo largo y ancho de la vida – *lifelong and lifewide learning* – (Banks et al., 2007; Jarvis, 2009).

En el contexto de la pandemia, por ejemplo, han sido mucho más evidentes, y de hecho se han agravado, las desigualdades educativas relacionadas con la situación económica, laboral, social, cultural y ciudadana del alumnado y sus familias (Iglesias

et al., 2020; Penuel, 2022; Tarabini, 2020). También han sido más notorios los distintos modos de concebir la educación formal, sus posibilidades, propósitos, escenarios de actuación, métodos, recursos, así como las formas de relación entre quienes conforman las comunidades educativas (Iglesias et al., 2020; Jacovkis y Tarabini, 2021; Penuel, 2022; Tarabini, 2020). Frente a este panorama, el discurso educativo actual empieza a ser más enfático en cuanto a la importancia de atender la emocionalidad del alumnado (Subero y Esteban-Guitart, 2023), crear espacios de acompañamiento y de cuidados (Tarabini, 2020), o trabajar a partir de sus intereses y experiencias de aprendizaje en contextos distintos al escolar (Membrive, 2022). Estos aspectos representan focos fundamentales que se suman a otras importantes acciones, tales como atender la brecha digital, que velen por una mayor equidad educativa (Penuel, 2022; Tarabini, 2020).

Las implicaciones de estas nuevas miradas en los últimos años, por tanto, han dado cabida a cuestionamientos profundos respecto al sentido del aprendizaje, y en especial el de la educación escolar, y a cómo se entienden los parámetros amplios en cuanto a qué, para qué, cómo, dónde, cuándo y con quién aprendemos las personas (Biesta, 2019; Coll, 2009, 2013; Tarabini, 2020). Los desafíos entonces consisten en la promoción de reflexiones y debates que impliquen a los diferentes sectores de la sociedad, de manera que las políticas públicas, los currículos, la planeación y las prácticas pedagógicas respondan efectivamente a las necesidades e intereses de las y los aprendices, brindando oportunidades para el desarrollo personal y social de todos ellos y ellas (Coll, 2009; Coll et al., 2022; Penuel, 2022; Tarabini, 2020).

De este modo, los desafíos también implican reevaluar la mirada sobre las y los aprendices como agentes de sus procesos de aprendizaje; es decir, capaces de aprender haciendo uso contextualizado de todo tipo de conocimientos, de manera tal que puedan gestionar sus aprendizajes participando en los diversos contextos a lo largo y ancho de la vida (Coll, 2007). De ahí que la idea de formar aprendices competentes (Solari y Merino, 2018) sea un aspecto clave que requiere tomar en cuenta las particularidades de quienes aprenden y, en especial, impulsar procesos reflexivos de los y las aprendices sobre sus procesos de aprendizaje, sobre la emocionalidad vinculada a sus experiencias y demás características como aprendices. En otras palabras, hace un llamado a revisar y promover la atribución de sentido a nuestras experiencias de aprendizaje y a cómo nos reconocemos como aprendices en ellas.

La identidad de aprendiz como una herramienta psicológica

Un grupo amplio y creciente de investigaciones que se han interesado por la relación entre identidad y aprendizaje (Biesta et al., 2011; Coll y Falsafi, 2010b; Gee, 2000; Jarvis, 2018; Lave y Wenger, 1991; Osguthorpe, 2006; Sfard y Prusak, 2005; Vågan, 2011; Verhoeven et al., 2021; Wortham, 2006) coinciden en señalar la mutua implicación de ambos procesos, pues cualquier conocimiento que construyamos sobre el mundo está en relación con quienes creemos que somos o cómo somos vistas por las demás personas en los diferentes contextos en los que transcurre nuestra vida (Park, 2015). En esta línea, proponemos la identidad de aprendiz como una herramienta psicológica (Falsafi, 2011) que media en la construcción de significados sobre nuestra participación en actividades, en cómo nos posicionamos respecto a lo que podemos o no aprender, y en la atribución de sentido a aquello que aprendemos o queremos aprender. Vista de esta manera, la identidad de aprendiz constituye un artefacto para “gestionar los contextos donde aprendemos” y “dar sentido a nosotras mismas en esos diferentes contextos”, es decir, está en conexión profunda con cómo nos sentimos, actuamos, pensamos y proyectamos como aprendices.

A partir de estas consideraciones, entendemos la identidad de aprendiz como el reconocimiento que hacemos las personas de nosotras mismas como aprendices, basado en la constante reconstrucción de significados como aprendices cuando tenemos experiencias de aprendizaje. Ese conjunto de significados nos posibilita una mayor o menor disposición y capacidad para aprender en diferentes tipos de contextos y situaciones (Coll y Falsafi, 2010b; Engel y Coll, 2021; Falsafi, 2011). De este modo, la construcción de significados sobre una misma como aprendiz es un proceso que ocurre en la interacción dinámica con otras personas y artefactos en el contexto de las actividades, lo que dirige nuestra mirada hacia la interrelación entre los procesos inter e intrapsicológicos implicados en los procesos de atribución de sentido.

Ahora bien, de acuerdo con nuestra definición, la construcción de la identidad de aprendiz requiere de experiencias subjetivas de aprendizaje (Engel et al., 2019; Engel y Membrive, 2018) que se ubican en la base del proceso de reconocimiento como aprendiz, de manera que constituyen su “materia prima” potencial. En otras palabras, la construcción de significados sobre una misma como aprendiz requiere de las vivencias de participación en actividades (diseñadas o no para generar aprendizajes) e implica que las aprendices reconozcan haber aprendido algo en ellas, esto es, que las vivencias sean vistas como experiencias subjetivas de

aprendizaje. Por consiguiente, el punto de vista de quien aprende juega un papel básico en aquello que es reconocido como aprendizaje, es decir que la subjetividad del aprendiz, reflejada en la construcción de significados y atribución de sentido sobre qué es aprender, fundamenta todo el proceso.

En este marco, el proceso de construcción de significados identitarios se presenta en diferentes modalidades (Falsafi, 2011), o niveles de elaboración, que señalan, por una parte, cómo interactúan los significados en la actividad y, por otra, el nivel de consciencia y abstracción sobre los mismos. Las modalidades se basan en la interacción entre la persona y las características de la actividad en la que los significados de experiencias previas se ponen en juego a través de las acciones, el discurso y la vivencia emocional. Así mismo, comprenden procesos dialógicos de construcción discursiva de significados, que pueden ser más o menos intencionados dependiendo de la situación, que facilitan la atribución de sentido a nosotras mismas en experiencias puntuales de aprendizaje; o bien establecerse de manera abstracta, continua y transcontextual en nuestro reconocimiento global como aprendices. Así, las modalidades de elaboración delimitan el carácter dinámico del proceso de construcción de la identidad de aprendiz y dan cuenta de su carácter cambiante, y a la vez estable y resistente. Además, ponen de relieve que la construcción de significados sobre una misma como aprendiz integra ambos, tanto el proceso de construcción de significados como el conjunto de significados construidos, en un ciclo permanente de construcción y reconstrucción en las diversas situaciones, actividades y contextos en los que participamos.

La identidad de aprendiz se construye a la luz de discursos sociales¹ sobre el aprendizaje y ser aprendiz

La premisa fundamental de nuestra mirada sobre la construcción de la identidad de aprendiz es que las actividades en las que aprendemos, nuestra vivencia de participación en ellas y los significados que construimos discursivamente toman forma de acuerdo con los significados disponibles en el contexto sociocultural respecto a qué caracteriza a la persona que aprende y en qué consiste aprender. Estos conjuntos de significados se materializan tanto en las actividades y las prácticas discursivas que se dan en ellas, como en nuestra forma particular de sentir, significar y evaluar nuestra participación y, por ende, nuestra manera de entender el aprendizaje y quiénes somos como aprendices. Quiere decir que no podemos

¹ A lo largo del texto haremos uso indistintamente de “discursos sociales” o “discursos” para hacer referencia al concepto en los términos propuestos por Foucault (1979).

entender la conciencia humana o los procesos psicológicos al margen de nuestra relación con el contexto social (Vygostky, 2020/1934; Wertsch, 1988), lo cual constituye el principio básico de la aproximación sociocultural en la que nos basamos.

Para comprender la naturaleza y dinámica de los significados culturales, el concepto de discursos, desde una perspectiva foucaultiana, ha sido especialmente útil y ha inspirado, entre otros referentes (Hammack, 2008, 2011; Holland et al., 1998; McLean y Syed, 2015; Wertsch, 1991), la aproximación teórica que proponemos en este trabajo para definir los significados sociales y entender el contexto sociocultural de referencia. De acuerdo con Foucault (1979), los discursos son sistemas de significados que no solo describen el mundo social, sino que lo organizan y categorizan, y ponen de relieve determinados fenómenos, estructuras sociales y objetos de conocimiento. De ahí que los discursos ofrezcan una forma de percibir y explicar los eventos y fenómenos, orientando las acciones e interacciones de forma consecuente, creando así sistemas de verdad, formas de ejercer el poder y de orden social. Vistos de este modo, los significados de los discursos trascienden el campo del lenguaje y están también presentes en las prácticas sociales y en la subjetividad de cada persona (Parker, 1992; Weedon, 1987).

El interés de este trabajo, por tanto, es realizar un estudio cualitativo y exploratorio que nos ayude a profundizar en la comprensión sobre cómo llegan esos significados de discursos a formar parte del marco interpretativo de las personas y del conjunto de significados de su identidad de aprendiz; especialmente, cómo se reflejan en los significados más estables y transcontextuales de esa identidad. Consideramos que este acercamiento a la construcción de la identidad de aprendiz tiene un gran valor, pues nos ayuda a reflexionar en torno a los significados que promovemos a través de nuestras prácticas educativas, o sobre aquellos significados presentes en nuestros contextos que necesitamos incorporar, o bien cuestionar o confrontar. De estos se desprende, por ejemplo, que seamos proclives a vernos como aprendices capaces de comprender, actuar y transformar nuestro entorno o, por el contrario, como aprendices con limitaciones y presiones, provocadas en gran medida por las desigualdades sociales que pueden estar asociadas al aprendizaje y a ser aprendices.

En este sentido, somos conscientes de que la construcción de la identidad de aprendiz es una herramienta analítica y psicológica potencial (Falsafi, 2011) que se suma al conjunto de artefactos y acciones que buscan aportar al cambio educativo,

pero que no soluciona o reemplaza las transformaciones que deben darse en nuestros sistemas educativos y en general en nuestras sociedades. El trabajo que aquí presentamos, por tanto, es una aproximación a un conjunto de procesos psicológicos que tienen gran relevancia en los procesos de aprendizaje y de influencia educativa. En este sentido, nuestra apuesta en esta tesis es, por una parte, teórica y, por otra, reflexiva respecto al papel de los discursos sociales en la construcción que hacemos las personas de un marco interpretativo para vernos a nosotras mismas frente al aprendizaje y ser aprendices.

Estructura del documento

Hemos organizado el documento en siete capítulos. En el Capítulo 1, “Aproximación teórica a la identidad”, presentamos las bases conceptuales sobre la noción de identidad que asumimos en este trabajo y que fundamentan el modelo de construcción de la identidad de aprendiz. En primer lugar, justificamos la elección del concepto para aproximarnos a la subjetividad en los procesos de aprendizaje; en segundo lugar, precisamos qué entendemos por identidad desde un enfoque sociocultural; en tercer lugar, detallamos el proceso de construcción de la identidad entendida como producto y como proceso, es decir, como un conjunto de significados en constante re-co-construcción.

En el Capítulo 2, “Identidad de aprendiz”, exponemos el modelo de construcción de esta identidad. Primero, hacemos algunas precisiones sobre la relación entre identidad y aprendizaje; segundo, presentamos la definición de la identidad de aprendiz; y tercero, explicamos su proceso de construcción a la luz de las coordenadas espaciales y temporales, y del entrelazamiento de los diferentes aspectos involucrados en el proceso.

En el Capítulo 3, “Discurso e identidad de aprendiz”, primero, situamos la elección del concepto de discurso y presentamos su definición; segundo, nos apoyamos en nociones inspiradas o cercanas al concepto de discursos desde la visión de Foucault para ilustrar y comprender las diferentes formas en las que los discursos se concretan en el contexto social, lo que necesariamente nos obliga a explicar cómo entendemos el contexto; y tercero, presentamos lineamientos generales sobre los discursos sobre el aprendizaje y ser aprendiz que nos permiten aproximarnos a su relación con la construcción de la identidad de aprendiz.

En el Capítulo 4, “Objetivos y marco metodológico”, presentamos el marco del estudio empírico. En primer lugar, exponemos la finalidad, objetivos y preguntas de

investigación; en segundo lugar, y de forma congruente, detallamos el enfoque metodológico general asumido en este trabajo y explicitamos la unidad de análisis; en tercer lugar, presentamos las características del diseño de la investigación: el tipo de estudio, el procedimiento de selección y presentación de las participantes y los participantes; en cuarto lugar, describimos el procedimiento de construcción y el instrumento diseñado e implementado; en quinto lugar, exponemos el procedimiento de análisis de los datos y el sistema de dimensiones, subdimensiones y categorías empleado; en sexto lugar, mencionamos las consideraciones éticas del estudio; y en séptimo y último lugar, exponemos los criterios de calidad tenidos en cuenta en la investigación.

En el Capítulo 5, “Resultados”, exponemos los resultados del estudio empírico divididos en los dos objetivos que nos hemos trazado. Primero, exponemos los resultados relacionados con el objetivo 1, centrados en la descripción y análisis de los significados de discursos sobre el aprendizaje y sobre ser aprendiz a los que hicieron referencia los y las participantes del estudio. Segundo, presentamos los resultados relacionados con el objetivo 2, centrados en el análisis del papel mediador de los significados de discursos sobre el aprendizaje y sobre ser aprendiz en la construcción de significados sobre una misma como aprendiz referidos por los y las participantes.

En el Capítulo 6, “Discusión”, retomamos los aportes de la tesis y reflexionamos en torno a sus implicaciones teóricas y prácticas. Inicialmente, retomamos los aspectos que los resultados del estudio han puesto sobre la mesa respecto a qué significa aprender en relación con los parámetros amplios del aprendizaje. Seguido, reflexionamos sobre la construcción de la identidad de aprendiz, en especial en torno a la idea de agencia e identidad habilitadora. Finalizamos señalando los aportes de la investigación en torno al modelo de construcción de la identidad de aprendiz y la exploración de los aspectos discursivos en la construcción de significados sobre una misma como aprendiz.

En el Capítulo 7, “Conclusiones”, exponemos los principales aprendizajes realizados en la investigación en cuanto a las limitaciones, líneas futuras de investigación e implicaciones para la práctica, así como los principales aportes de la tesis en relación con su contribución teórica y metodológica.

Capítulo 1

Aproximación teórica a la identidad

«(...) para que pueda ser he de ser otro,
salir de mí, buscarme entre los otros,
los otros que no son si yo no existo,
los otros que me dan plena existencia»

Octavio Paz (1960) Fragmento del poema *Piedra de Sol*

Cómo entendemos la identidad, cuál es su relevancia teórica y cuáles son sus características y proceso de construcción son cuestiones que abordaremos en este primer capítulo. Estos aspectos constituyen la base teórica y epistemológica del modelo de construcción de la identidad de aprendiz, el cual presentaremos en el capítulo dos. De este modo, hemos organizado nuestra explicación en cuatro apartados. Empezamos revisando el concepto de identidad, señalamos brevemente algunas consideraciones sobre la difusa definición que ha estado asociada a este, y reivindicamos su relevancia y utilidad en los tiempos actuales. Posteriormente, abordamos la aproximación sociocultural a la identidad destacando las orientaciones de los trabajos en esta línea. Seguidamente, exponemos las características de la identidad entendida como producto. Finalmente, explicamos las características de la identidad entendida como proceso.

1.1. ¿Por qué identidad?

Stuart Hall ya nos advierte en 1996 de una “explosión” discursiva en torno al concepto de identidad y al mismo tiempo de una crítica minuciosa a su significado. La razón de este hecho, que califica de paradójico, se relaciona con el cambio de una concepción esencialista y única de la identidad a otra en la que es vista como múltiple, situada y cambiante. En este sentido, para Hall (2003), siguiendo el enfoque deconstructivo propuesto por Jacques Derrida, la identidad es un concepto que funciona “bajo borradura”, tal como ocurre con otros conceptos. Sobre este tema argumenta:

Esto indica que [esos conceptos] ya no son útiles —“buenos para ayudarnos a pensar”— en su forma originaria y no reconstruida. Pero como no fueron superados dialécticamente y no hay otros conceptos enteramente diferentes que puedan reemplazarlos, no hay más remedio que seguir pensando con ellos, aunque ahora sus formas se encuentren destotalizadas o deconstruidas y no funcionen ya dentro del paradigma en que se generaron en un principio. (p. 13)

El cambio en la concepción de identidad señalado por el autor, que le da el estatus de concepto en borradura, es decir, que funciona en el intervalo entre lo que estaba antes y lo nuevo, en nuestra opinión es un reflejo de la complejidad del término y de la ambigüedad que encierra su significado, confusión también señalada por Gleason (1983). A este respecto, algunos autores (Akkerman y Meijer, 2011; Alcoff, 2010; Biesta, 1998; Hammack, 2008; Marcús, 2011) sugieren que los modos en que ha sido entendida la identidad se relacionan con el paso de una visión moderna a una postmoderna en torno a la subjetividad. Podemos entender este paso en términos de lo que Foucault (1979) denominó como un cambio de “episteme”, esto es, el tránsito a otro período histórico en el que se transforman los discursos que producen el saber y proponen formas de explicar el mundo (Schirato et al., 2012).

Concretamente desde la visión moderna, vinculada a la era de la Ilustración, la revolución científica y la industrialización, la verdad se centra en lo objetivo y demostrable; la racionalidad guía las acciones humanas y cada persona es vista como una fuente autónoma de conocimiento, con una esencia última que puede ser probada y medida (Biesta, 1998; Gergen, 2006). En esta línea, la identidad es una expresión única, integral y perdurable de la esencia humana, en la que prevalece la individualidad y un yo interno y unificado diferenciado de lo externo (Akkerman y Meijer, 2011; Benwell y Stokoe, 2006; Hammack, 2015; Marcús, 2011).

Fundamentado en esta visión, el concepto de identidad tuvo auge en el campo de las ciencias sociales entre los años cincuenta y sesenta del siglo pasado (Gleason, 1983), y mantuvo durante aproximadamente treinta años una cierta estabilidad conceptual (Wetherell, 2010). Se destacan en esta perspectiva dos sentidos en el uso de identidad. Por una parte, como “proyecto del *self*” asociado a las propuestas del psicólogo Erik Erikson (Gleason, 1983; Hammack, 2008); por otra, como producto emergente de la interacción y comunicación simbólica con el contexto social, asociado a los postulados sobre el *self* del sociólogo George Hebert Mead (González, 2010; Holland y Lachicotte, 2007; Hammack, 2008, 2015).

En contraste con la visión moderna, entre los años setenta y ochenta, y a raíz de transformaciones sociales importantes, surge el movimiento postmoderno que plantea el abandono del concepto de verdad objetiva y asume la deconstrucción de la subjetividad humana tal y como es concebida desde la modernidad (Biesta, 1998; Gergen, 2006). Es justamente en esa oposición que se plantea la identidad como una expresión descentralizada y a la vez variada y dinámica. Desde esta mirada, las personas, de acuerdo con el contexto sociocultural y las prácticas discursivas en las que se involucran, construyen y reconstruyen múltiples identidades, asociadas en parte a categorías sociales (De Fina et al., 2006). La identidad aquí es vista como relacional, discursiva y sujeta a la historia y a la cultura que le precede (Biesta, 1998; Hall; 2003; Hammack, 2015; Gergen, 2006).

A partir del llamado “giro discursivo” en ciencias sociales y humanidades, los estudios en el campo de la identidad se enfocaron en los planteamientos del postmodernismo y otras corrientes asociadas (Wetherell, 2010), y acentuaron tanto el carácter narrativo de la identidad como su relación con los escenarios sociales cambiantes e inestables (González, 2010). Se advierte entonces una variación en el foco, pues ya no se intenta examinar qué es la identidad sino cómo las identidades se construyen discursivamente. Igualmente, interesa estudiar cómo se construyen los relatos sobre la experiencia mediante el análisis de los usos del lenguaje, las autobiografías y la atribución de sentido (Wetherell, 2010).

Los diferentes modos de concebir la identidad que acabamos de describir dejan entrever la amplitud y complejidad del paso de un tiempo moderno a otro postmoderno. Aunque esta interpretación no ha estado libre de críticas (Esteban, 2008; Gergen, 2006; Turnbull, 2010), nos invita a reflexionar sobre tres cuestiones que, a nuestro juicio, son útiles para dar entrada al abordaje de este concepto en nuestro trabajo.

La primera se relaciona con la interpretación de los diferentes modos de definir la identidad como expresiones de procesos sociales muy amplios y complejos. En otras palabras, podríamos decir que el uso que se hace de ciertos conceptos y definiciones para explicar fenómenos psicológicos está relacionado con la situación social, política, económica e ideológica de ese momento histórico. Frente a este tema, las palabras de Erikson (1993) resultan esclarecedoras: “(...) we begin to conceptualize matters of identity at the very time in history when they become a problem (...) The study of identity, then, becomes as strategic in our time as the study of sexuality was in Freud's time” (p. 256).

En la actualidad, la relevancia de la identidad se encuentra en directa relación con los profundos cambios que enfrentan las sociedades en las últimas décadas a partir de la Segunda Guerra Mundial, el poscolonialismo, las migraciones, los nuevos movimientos sociales y diversas crisis políticas y económicas (Weedon, 2004). Por ello, denominaciones como “modernidad líquida” propuesta por Zygmunt Bauman (2009) o “sociedad red” planteada por Manuel Castells (2005) dan cuenta de la inestabilidad y transitoriedad de los referentes culturales, políticos y económicos a los que nos enfrentamos las personas. La tendencia a la globalización del mundo actual, la multiculturalidad, la informatización y la hiperconectividad mediada por las tecnologías digitales ha alterado la naturaleza de la economía y, con ello, el significado de comunidad e individualidad (Hammack, 2008). Frente a este panorama, la construcción de una identidad, sobre la base de una tensión entre los polos local y global, o particular y colectivo, cobra importancia en tanto posibilita a las personas la búsqueda de coherencia individual y de atribución de sentido a su experiencia en un mundo diverso y en constante transformación. Por tanto, en la actualidad, “la búsqueda de la identidad, colectiva o individual, atribuida o construida, se convierte en la fuente fundamental de significado social” (Castells, 2005, p. 29).

En congruencia con estas ideas, una segunda cuestión que se destaca sobre la identidad es el énfasis en la relación dinámica entre individuo y contexto social que está en la base de su construcción; aspecto ya señalado en psicología en los trabajos de Erikson y Mead y especialmente en los de los psicólogos de la aproximación sociocultural. Así, la identidad nos brinda un enlace entre “(...) the phenomenological domain of lived, moment-by-moment, experience and the semiotic domain of enduring cultural and social systems of beliefs, values and meaning-making practices” (Lemke, 2008, p.21). En este sentido, la construcción de la identidad, o de las identidades, refleja aspectos de los contextos sociales e históricos en los que tiene lugar, por ejemplo, por medio de los significados que vehiculan las categorías sociales. Consecuentemente, esta construcción debe entenderse también en el marco de relaciones de poder, dominación y desigualdad (Hammack, 2008; Tarabini et al., 2020; Weedon, 2004).

La identidad puede ser descrita como un fenómeno relacional que se define en la interacción con otras personas y elementos del contexto social en donde los significados se construyen y se negocian. En esta línea, Bucholtz y Hall (2005) afirman: “Identities are intersubjectively constructed through several, often overlapping, complementary relations, including similarity/difference,

genuineness/artifice, and authority/delegitimacy” (p. 598). De acuerdo con estos planteamientos, el reconocimiento sobre quién soy y quiénes son las otras personas tiene un lugar importante en la construcción de las identidades y juega un papel fundamental tanto en la reproducción y continuidad de un conjunto de significados y prácticas como en el rechazo y enfrentamiento hacia estos mismos significados y prácticas, o hacia otros. De ahí que las personas y los grupos también participan en la configuración del contexto social, es decir, la identidad y la sociedad están vinculadas en un patrón de actividad reproducido cíclicamente que produce y es reproducido, en parte, por las identidades individuales (Stetsenko y Arieviditch, 2004). Además, estas ideas sugieren que la exploración de los significados identitarios que construyen las personas en un contexto social dado también representa una vía de acceso a los procesos de estabilidad y de cambio social.

Una tercera y última cuestión se desprende de la conceptualización de la identidad como múltiple, situada y en permanente transformación propia de una visión postmodernista. Si bien esta perspectiva sobre la identidad ofrece un marco valioso para explicar cómo las personas se posicionan en las diferentes situaciones y de acuerdo con las prácticas sociales de cada contexto en el que interactúan, un aspecto teórico que no queda claramente definido es cómo las personas llegan a construir un sentido de continuidad y mantener una sensación y visión consistente sobre sí mismas a través del tiempo y de los diferentes contextos (Akkerman y Meijers, 2010; Falsafi, 2011; Roth y Tobin, 2007).

Algunas investigadoras, como Akkerman y Meijers (2010), señalan la necesidad de retomar nociones modernas respecto a la identidad para explicar aspectos como la continuidad y unicidad. Sin embargo, y como describiremos en apartados posteriores, asumir una definición de identidad que abarque ambas características, dinámica y estable, puede explicarse a la luz del proceso de construcción discursiva. Al respecto, Falsafi (2011) explica:

(...) each identity should be conceptualized as consisting of two modalities with two different functions. One being the long timescale cross-contextual identity and the other, the short timescale situated identity. They interact in experiences where the long timescale mediates the short timescale meanings about the recognition of oneself, but the re-construction that occurs in a specific context is the situated identity. (p.54)

Situar el foco en el concepto de identidad, entonces, implica no solo tomar en cuenta su definición como producto, esto es, como el conjunto de significados que la conforman, sino también como el proceso que da dinamismo, continuidad y sentido a esos significados. En nuestra opinión, esta doble característica de la identidad, junto con su carácter situado, relacional y discursivo, hace que el concepto resulte adecuado e interesante para explicar la compleja relación entre los procesos subjetivos de las personas y el contexto histórico, social y cultural en el que viven.

En suma, las ideas expuestas en este apartado dan cuenta de la relevancia del concepto de identidad en la actualidad y de su valor explicativo respecto a la relación entre lo individual y lo social. También revelan algunos retos teóricos en cuanto a su definición y abordaje que, como apuntan Roth y Tabin (2007), tienen que ver con las relaciones dialécticas propias de la naturaleza problemática de la identidad (por ejemplo, entre continuidad y discontinuidad). Aunado a estas observaciones, el hecho de que el concepto de identidad sea objeto de gran interés en ciencias sociales y humanidades hace de este campo de estudio un ámbito de gran complejidad teórica y metodológica que aún alberga aspectos no resueltos, e imprecisiones y confusiones (Wetherell, 2010). Además, en general las perspectivas sobre el constructo han surgido de manera aislada en el conjunto de líneas disciplinares, lo que dificulta una visión integrada, aspecto señalado por un grupo amplio de investigadoras e investigadores (Coll y Falsafi, 2010a; Benwell y Stokoe, 2006; Bucholtz y Hall, 2005; Flum y Kaplan, 2012; Gee, 2000; Gleason, 1983; Hammack, 2008; Holland y Lachicotte, 2007; Sfard y Prusak, 2005; Vadeboncoeur et al., 2011).

Considerando todo lo dicho, cobra aún más sentido la frase de Hall citada al inicio de este apartado respecto a la identidad como un concepto que funciona “bajo borradura”, como también la importancia de definir la visión sobre la identidad de la que partimos en este trabajo. En nuestra opinión, este ejercicio nos permite evitar algunas de las ambigüedades y los sobrentendidos que suelen estar presentes en el uso del concepto. Además, definir el constructo nos ayuda a explicar las bases conceptuales del modelo de construcción de la identidad de aprendiz. Con este objetivo en mente, la siguiente sección la dedicaremos a presentar nuestra perspectiva teórica sobre la identidad, basada en el enfoque constructivista de orientación sociocultural.

1.2. Enfoque sociocultural sobre la identidad

De acuerdo con Wertsch et al. (1995), el foco básico de una aproximación sociocultural, o histórico-cultural, es explicar las relaciones entre las acciones humanas, internas y externas, grupales e individuales y las situaciones institucionales, culturales e históricas en las que estas acciones ocurren. Los trabajos situados en esta perspectiva se inspiran en menor o mayor medida en los planteamientos de Lev Vygotsky en torno a tres aspectos centrales de su obra: la comprensión del desarrollo humano a través del análisis genético o evolutivo; el principio de que las funciones psicológicas superiores tienen su origen en procesos sociales; la idea de que las funciones mentales dependen de las formas de mediación de instrumentos y signos, como el lenguaje (Wertsch, 1988). Entre otras cuestiones, Vygotsky analizó el desarrollo ontogenético como un proceso de transformación que ocurre a medida que se internalizan diversas prácticas sociales. En otras palabras, este proceso ocurre a través de los mecanismos semióticos que median tanto la interacción social como la regulación personal (Penuel y Wertsch, 1995). En este sentido, Wertsch (2007) explica:

In his view, a hallmark of human consciousness is that it is associated with the use of tools, especially “psychological tools” or “signs.” Instead of acting in a direct, unmediated way in the social and physical world, our contact with the world is indirect or mediated by signs. This means that understanding the emergence and the definition of higher mental processes must be grounded in the notion of mediation. (p. 178)

Desde esta óptica, la mediación se basa en el uso de herramientas que “encarnan” aspectos de la cultura, tanto históricos como situados, y su uso no se limita a una función representacional del mundo, sino que se articula tanto al funcionamiento mental como a los modos en los que se configuran las acciones y relaciones humanas (Kozulin, 2001; Penuel y Wersch, 1995). Al igual que las herramientas materiales o técnicas, las herramientas psicológicas son construcciones artificiales de naturaleza social que forman parte de sistemas de significado y que no reemplazan nuestra percepción sensorial del mundo, como ilustra Cole (2003) con la frase: “No se deja de estar en el suelo y de mirar al árbol cuando se coge un hacha para cortarlo” (p. 116). Las herramientas crean una nueva forma mediada de aproximación al mundo, pues se integran a la actividad como patrones de funcionamiento intermental y de actividad social. Al respecto, Cole (2003) propone la noción de “artefacto” para englobar la naturaleza tanto material como conceptual

de las herramientas mediadoras; en su definición plantea los artefactos como una categoría más amplia que la de herramienta, pues esta noción abarca diversos tipos. En definitiva, las fuentes de mediación se encuentran tanto en lo material-simbólico, como en herramientas conceptuales e incluso en las personas (Kozulin, 2001, 2003).

Estas explicaciones sobre la mediación semiótica en el funcionamiento mental y en la acción humana ponen de relieve el nexo entre los procesos sociales o interpsicológicos y los individuales o intrapsicológicos, lo que nos permite comprender, en relación con la identidad, que los significados que construye una persona sobre sí misma y el mundo son el producto de un encuentro entre la experiencia individual en actividades mediadas semióticamente y las fuerzas culturales e históricas que configuran ese encuentro (Penuel y Wertsch, 1995; Wertsch, 2007).

En términos generales, el punto de vista sociocultural ofrece una vía teórica valiosa que atiende la brecha entre el individuo y el contexto social, presente en muchas conceptualizaciones sobre la identidad que dan primacía analítica a una de las dos partes (Holland y Lachicotte, 2007). Así pues, lo interesante es que esta aproximación pone el acento justamente en el punto de la interrelación. Aunque los planteamientos básicos del enfoque propuestos por Vygotsky no atienden a la construcción de la identidad propiamente, sus aportes teóricos, y los de quienes han continuado trabajando en la línea, representan un fundamento importante para explicar en qué consiste y cómo se construye la identidad. Por ello, el concepto de mediación resulta útil, ya que remite a la relación dinámica entre tres aspectos generales: el papel del lenguaje y otros recursos semióticos en la construcción de la identidad; las características de las actividades y de las situaciones en donde los significados identitarios se ponen en juego; y los contextos sociales, culturales, históricos e institucionales en los que se enmarcan las actividades en las que el proceso de construcción tiene lugar.

Precisamente, el amplio grupo de trabajos sobre identidad que coinciden con este enfoque, y que en general comparten supuestos básicos, pueden agruparse de forma simplificada en tres tendencias que van en la línea de los aspectos generales que acabamos de mencionar. Para ilustrar este punto, retomamos la propuesta breve y esquemática ofrecida por Falsafi (2011) respecto a dichas tendencias y algunas referencias clave en cada una de ellas:

1) those who highlight the rhetoric, discursive and narrative nature of identities (for instance Bruner, 1996; Bucholtz & Hall, 2005; Gee, 2000, 2005; Georgakopoulou, 2006; Penuel & Wertsch, 1995; Ricoeur, 1984; Sfard & Prusak, 2005), 2) those who define identity construction as deeply embedded in activity and as part of social practices and communities (for instance Benwell and Stokoe, 2006; Holland, Lachicotte, Skinner & Cain, 1998; Lemke, 1997; Roth, 2007; Wenger, 1998; Wortham, 2004, 2006), and 3) yet others who accentuate recognition as essential to identity construction (for instance Bernstein & Solomon, 1999; Gee, 2000; Taylor, 1994). (p.26)

Al tratarse de una clasificación resumida, Falsafi (2011) llama la atención sobre la existencia de subcategorías dentro de cada grupo debido a las especificidades del conjunto de trabajos y las definiciones del foco de interés. La agrupación propuesta debe entenderse entonces como un mapa de tendencias dominantes en el abordaje de la identidad que consideran la relación entre la persona y el contexto social y que destacan el discurso, la actividad y el reconocimiento como aspectos clave para su construcción. Del mismo modo, la autora señala que, a pesar de sus diferencias, estas tendencias no son mutuamente excluyentes y aportan desde sus particularidades a una visión amplia sobre el concepto.

En este trabajo adoptamos una conceptualización comprensiva de la identidad que considera la relación dinámica entre los significados que las personas construyen sobre sí mismas como alguien, y en particular como aprendiz, y las prácticas socioculturales en las que se enmarca y se pone en juego esa construcción. Como apunta Bruner (2006), no es suficiente con centrarnos en los significados individuales y culturales por los cuales se define la identidad (o el Yo), pues esta no es solo el resultado de la reflexión contemplativa; hace falta prestar atención a las prácticas en las que esos significados se ponen en funcionamiento, ya que esto proporciona una visión más distribuida de la misma. En congruencia, nuestro marco toma en cuenta los aspectos discursivos, relacionales y situados de las identidades² e integra distintas contribuciones hechas por trabajos con una orientación sociocultural para explicar como todos estos aspectos están interrelacionados.

Una mirada a los diferentes elementos conceptuales propuestos en algunos trabajos que asumen una mirada integral a la identidad (por ejemplo, Hammack, 2008; Solari,

² Usamos indistintamente el singular y el plural para referirnos a la identidad como constructo psicológico, no obstante, entendemos que la identidad en un plano fenomenológico es de carácter múltiple.

2015; Solari y Martin, 2020) nos deja advertir una doble característica de la identidad respecto a, por una parte, los significados que la constituyen, es decir, la identidad vista como un “producto” y, por otra, los diferentes aspectos relacionados con su construcción, o bien, la identidad vista como un “proceso”. Creemos que esta diferenciación analítica posibilita destacar tanto la funcionalidad de los significados que constituyen la identidad como el carácter dinámico del proceso de construcción, por lo que presentaremos nuestra conceptualización en torno a cada una de estas características. Como veremos, esta separación implicará remitir constantemente a una u otra, puesto que forman parte de un mismo fenómeno.

1.3. La identidad como producto

Una de las ideas generales sobre la identidad es su constitución como un conjunto de significados que definen quién es alguien tanto para sí misma como para otras personas. Podríamos arriesgarnos a decir que esta es la premisa básica de la “identidad como producto”; aunque, debido a la herencia de nociones como personalidad, carácter, alma o sujeto, esta afirmación también puede hacernos pensar en la identidad como algo unitario o estable (Lemke, 2008). Por ello, al usar la expresión “como producto” inmediatamente debemos remitirnos a la pregunta ¿identidad como producto de qué? la respuesta siempre nos orientará hacia su proceso de construcción.

Al referirnos a significados, conviene hacer algunas precisiones que nos ayudarán a situar nuestra visión sobre la naturaleza de los significados que conforman la identidad. La primera es que el significado, junto a los sistemas de signos, está construido socialmente por el lenguaje, no solo verbal sino a través del uso de otros sistemas simbólicos como el arte o las matemáticas. Por ello, es una herramienta simbólica que posibilita la representación del mundo, es decir, el significado es un fenómeno de pensamiento que no se limita a las palabras, pero se concreta a través de ellas (Vygotsky, 2020/1934). Una segunda cuestión tiene que ver con los aspectos que engloba, pues no se trata de una categoría exclusivamente cognitiva, ya que integra aspectos intelectuales, afectivos y prácticos de la experiencia de manera interrelacionada (González Rey, 2010, 2011; Roth y Jornet, 2014). En este sentido, nos es útil la reconocida explicación que ofrece Vygotsky (2020/1934) en su libro “Pensamiento y Lenguaje” respecto al significado y el sentido de la palabra, apoyado en los planteamientos del filósofo Frédéric Paulhan:

(...) el sentido de una palabra es la suma de todos los acontecimientos psicológicos que la palabra suscita en nuestra conciencia. Es todo un complejo, fluido y dinámico, que tiene varias zonas de estabilidad desigual. El significado es sólo una de las zonas de sentido, la zona más estable y precisa. Una palabra adquiere su sentido a partir del contexto en que aparece; en diferentes contextos cambia su sentido. El significado que el diccionario da de una palabra no es más que una piedra del edificio del sentido, tan sólo una potencialidad que encuentra en el habla una realización diversificada. (p. 317)

En la línea de los planteamientos de Vygotsky, una tercera cuestión tiene que ver con la distinción entre dos tipos de significados. Wertsch (2000) describe esta diferencia en términos de aproximaciones a la naturaleza del significado e interpreta la propuesta de Vygotsky proponiendo, por una parte, la visión de significado como referencia y abstracción y, por otra, como sentido personal contextualizado. A nuestro modo de ver, las cualidades de estabilidad y precisión, que engloban la referencia y abstracción consideradas por Wertsch, permiten entender el significado como un conjunto de generalizaciones compartidas que posibilitan, en el plano colectivo, la comunicación entre las personas y el entendimiento mutuo, en el plano individual, la construcción del mundo y la interacción con el mismo (Säljö, 2010). Por ello, es igual para todas las personas, permanece unificado a través de diversos contextos y es relativamente estable debido a que en cada uno de estos puede adquirir un matiz diferente (Bruner, 2006; Fakhrutdinova, 2010; Vygotsky, 2020/1934). Además, a nivel de los fenómenos sociales, el significado también cumple la función de "(...) preserving and transmitting social experience, ensuring that it can be reproduced" (Fakhrutdinova, 2010, p.34) y aporta a la coherencia de una sociedad, pues forma parte de los procesos interpretativos que permiten la valoración de la realidad (Bruner, 2006).

En contraste, el significado como sentido personal corresponde a un fenómeno cambiante, complejo y casi ilimitado, por lo que depende de las mentes y de las situaciones (Vygotsky, 2020/1934). El sentido se localiza en la esfera subjetiva de las personas e implica la relación entre experiencias pasadas y presentes, e incluso futuras en la medida que son proyectadas desde el presente. Dicho de otro modo, "(...) sense is the infusion of subjective aspects of meaning in accordance with a given moment and situation" (Fakhrutdinova, 2010, p. 34). De ahí que los aspectos subjetivos del significado que conforman el sentido estén contextualmente situados y surjan en la dinámica entre los procesos inter e intra psicológicos implicados.

González Rey (2010, 2011, 2013) llama la atención sobre la relación inseparable entre los aspectos emocionales y simbólicos que conforman el sentido. Para el autor, el sentido se expresa como un entrecruzamiento, una red subjetiva compleja que no corresponde a una relación lineal con la experiencia vivida, sino que constituye una producción, en general no consciente, que hacemos consciente solo mediante procesos que facilitan su expresión (González Rey, 2011) o, dicho en nuestros términos, que posibilitan su reconstrucción discursiva.

Las consideraciones que hemos presentado dejan entrever cómo en el flujo de las diferentes situaciones de la vida las personas nos valemos de significados para dotar de sentido a aquello que pasa y que nos pasa. En otros términos, nuestra experiencia en el mundo está mediada semióticamente, por lo que siempre hay un grado de significación sobre las situaciones. Así pues, significado y sentido conforman el proceso de significación, que puede ser más o menos consciente y ganar en elaboración y en nivel de consciencia a través de diferentes procesos reflexivos y usos del discurso (Fakhrutdinova, 2010).

Lo dicho hasta aquí deja claro que los significados que forman parte de la identidad deben ser entendidos a la luz de los procesos de significación. Bruner (2006) subraya que el significado depende de la capacidad humana para apropiarse del lenguaje y usar el sistema de signos, de modo que la persona se convierte en “interpretante” de las relaciones de representación del lenguaje. Esta interpretación no solo nos remite al dominio de los recursos semióticos que necesitamos para operar en las situaciones, en términos de la competencia para usar el lenguaje, sino a la apropiación de las prácticas socioculturales y de discursos que proponen modos de pensar, sentir, actuar y proyectar la vida inherentes a la cultura en la que nos desarrollamos. Entendemos ese lugar de interpretación como un lugar activo de producción en el que alguien construye sentido o sentidos en torno a su realidad y respecto a sí misma haciendo uso de los múltiples recursos que provee la cultura.

No obstante, y como hemos apuntado repetidamente, la construcción de significados identitarios no ocurre en solitario, sino en el marco de prácticas junto a otras personas en contextos socioinstitucionales que aportan también sentido a esas prácticas. Por consiguiente, los significados que conforman la identidad son eminentemente de naturaleza social, es decir, son productos sociales y, al mismo tiempo, constituyen una producción subjetiva que media en los modos de participación en las actividades. En este sentido, el conjunto de significados identitarios, o la identidad como producto, puede ser considerado un artefacto

conceptual que interviene a la vez en su propia construcción, lo que indica la naturaleza dual de la identidad al ser ambos: el constructor y lo construido (Falsafi, 2011).

En términos de la construcción compartida de significados, el reconocimiento es un concepto clave que nos orienta a la dimensión relacional de la identidad, entendido como un acto o conjunto de actos mediante los cuales las personas identifican en otras o en sí mismas ciertas características (Ricoeur, 2005). Por tanto, el reconocimiento nunca es unidireccional, siempre que reconocemos a alguien también nos estamos reconociendo a nosotras mismas en referencia a esta u otras personas. En otras palabras, la comprensión de nosotras mismas se nutre de la forma en que otras personas nos comprenden, lo que nos permite objetivarnos en modos socialmente reconocibles (Blommaert y De Fina, 2021; Gee, 2000; Holland et al., 1998; Holland y Lachicotte, 2007). De este modo, la experiencia de reconocimiento en general se constituye como un “co-reconocimiento” a través del intercambio discursivo y no-discursivo (Falsafi y Coll, 2011). Tal como expresa Taylor (2009) “(...) siempre definimos nuestra identidad en diálogo con las cosas que nuestros otros significantes desean ver en nosotros, y a veces en lucha con ellas” (p. 63). Además, el reconocimiento a nivel interpersonal contribuye a un sentido de reconocimiento a nivel intrapersonal (Falsafi, 2011). Lo que nos permite entender que la atribución de sentido que hacemos a nosotras mismas es un proceso de significación “co-construido” que va más allá de la validación social de nuestra identidad, ya que se gesta en la tensión y el diálogo entre lo socialmente establecido y la vivencia de reconocimiento. En palabras de Holland y Lachicotte (2007):

(...) identities are culturally imagined and socially recognized types –social and cultural products– that are actively internalized as self-meanings (treating one’s own behavior reflexively as symbolic) and serve as motivation for action. People identify themselves with (and against) these socially constructed types in the various domains of their everyday lives. (p. 134)

Visto de esta manera, el reconocimiento nos plantea un nuevo contraste en la construcción identitaria, ya que, mientras la experiencia de la identidad es algo subjetivo, su construcción y concreción requiere de un contexto social e institucional, así como del reconocimiento de alguien que ocupa un rol o una posición en nuestras vidas (como la pareja, los familiares, las amistades, etc.) o del

propio reconocimiento a través de un artefacto cultural (como diarios personales, entrevistas, libros, etc.) en el marco de una situación dada (por ejemplo, al elegir qué tipo de alimentos comer, al hacer un viaje, empezar un nuevo empleo, o seguir un proceso psicoterapéutico, etc.).

Frente al panorama que hemos delineado, la identidad tiene una naturaleza bidimensional: es tanto un producto personal como un producto social que juega un papel básico en la vivencia que las personas tienen de sí mismas. Podemos resumir de manera esquemática su funcionalidad en dos orientaciones que forman parte de un mismo núcleo. Por una parte, una orientación más intrínseca, que nos permite atribuir sentido a nosotras mismas y darnos una sensación de cierta continuidad y “mismidad” a lo largo del tiempo y también entre contextos; igualmente nos permite articular nuestros pensamientos, deseos y emociones en las diferentes situaciones de nuestra vida; así mismo nos ayuda a no caer en la angustia existencial que supone no saber quiénes somos. Por otra parte, una orientación más extrínseca que da cuenta del sentido de pertenencia a un colectivo y posibilita asumir un lugar en las diversas interacciones con el contexto social.

Desde este conjunto amplio de significados, unos más estables y otros más dinámicos, las personas nos posicionamos de una manera relativamente consciente para relacionarnos con otras, para proyectar la vida, para participar en determinadas prácticas, para emprender luchas y reafirmarnos en la pertenencia a ciertos grupos sociales o, por el contrario, movilizarnos en oposición a ellos. Por esto, algunos autores (Hammack, 2008; Penuel y Wertsch, 1995) proponen que el contenido de la identidad es ideológico, ya que aporta significados sociales y, en esa medida, posibilita asumir perspectivas tanto evaluativas como actitudinales particulares; aunque no necesariamente coherentes entre sí, pues los diferentes contextos y roles pueden dar lugar a posturas morales contradictorias (Holland y Lachicotte, 2007). Pero ¿cómo ponemos en funcionamiento y llegamos a construir esos significados? forma parte de las cuestiones que intentaremos responder en el siguiente apartado.

1.4. La identidad como proceso

In Vygotskian terminology, an identity is a higher-order psychological function that organizes sentiments, understandings, and embodied knowledge relevant to a culturally imagined, personally valued social position. Identities formed on personal terrain mediate one's ability to organize and perform the intention of one's activity in the locales and "occupations" of cultural worlds. (Holland y Lachicotte, 2007, p. 113)

La definición de la identidad como una función psicológica de orden superior propuesta en la cita anterior puede ser debatible. A lo largo de nuestra exposición hemos defendido la idea de la identidad como un artefacto psicológico; por ello, el punto de vista de Holland y Lachicotte sobre la función que cumple la identidad nos permite señalar que, en calidad de artefacto, esta interviene en el flujo u organización de las funciones mentales. La identidad ofrece una base para la organización de las vivencias y experiencias de las personas, así como para el posicionamiento en términos de las intenciones y los modos de participación en las actividades. En apoyo a estas ideas, estamos de acuerdo con Wertsch (1991) en que la mediación semiótica debe entenderse en el marco de la acción humana, por lo que los artefactos, las personas, las acciones y las situaciones no deben ser vistas de manera aislada, sino en su interrelación dinámica. Es por esto que para Penuel y Wertsch (1995) tomar en consideración la identidad en el marco de la acción mediada ofrece una descripción más coherente y dinámica, "(...) that may in fundamental ways change from activity to activity, depending on the way, in each activity, the purpose, form, cultural tools, and contexts are coordinated" (Penuel y Wertsch, 1995, p. 84).

De acuerdo con estas consideraciones, la identidad como proceso nos remite al flujo dinámico de los significados identitarios que se ponen en juego en las actividades, que las personas "encarnan", y que al mismo tiempo cumplen la función de mediación para la construcción o reconstrucción de nuevos significados sobre una misma como alguien. Es decir, la identidad es un proceso de constante identificación que implica un ciclo recursivo: como constructor y como lo construido.

La descripción anterior nos plantea retos explicativos complejos y, en gran medida, ambiciosos, por lo que esbozaremos algunos de ellos para situar nuestra explicación de la identidad como proceso. El primer reto tiene que ver con la idea de que el conjunto de significados que conforma la identidad o las identidades se

expresa en la práctica. Las personas no estamos pensando permanentemente en quiénes somos, sino que nos expresamos de forma vivida. Por ello, no necesariamente tenemos acceso a los significados identitarios de manera consciente; a menos que haya algo en la actividad que nos invite a reflexionar y a reconstruir discursivamente aspectos de nosotras mismas. En este sentido, un punto clave es comprender la diferencia entre los planos de consciencia en la construcción de los significados identitarios. El segundo reto surge del principio de que las identidades se construyen y se ponen en marcha de acuerdo con actividades enmarcadas en contextos sociales. Esto pone de relieve que atender a las características de las actividades es relevante para definir el carácter situado de la identidad. En conexión con este punto, el tercer reto se relaciona con los significados identitarios fruto de experiencias previas que se ponen en juego en las actividades, y que pueden estar vinculados a un tipo particular de actividad o, por el contrario, ser de carácter transcontextual o generalizado. Por tanto, considerar el nivel de abstracción de los significados y la tendencia a la estabilidad y continuidad es otro aspecto relevante. Lo que nos lleva al cuarto y último reto, y es la explicación de la relación entre los significados sobre una misma con el contexto sociocultural más amplio. Es decir, cómo podemos entender que la identidad “encarna” la apropiación de significados culturales determinados.

A la luz de estas consideraciones, en lo que sigue nos aproximaremos brevemente a la identidad como proceso haciendo tres distinciones. Primero, abordaremos la vivencia de la identidad; segundo, describiremos la identidad en contexto; tercero, explicaremos la reconstrucción discursiva de la identidad. Para ilustrar nuestras explicaciones presentamos el caso de Alba, que iremos retomando a lo largo de los siguientes subapartados.

Alba es una joven de 18 años que desde niña ha practicado ballet y patinaje artístico. Su madre la inscribió de pequeña en ballet y hace 5 años decidió cambiarse a patinaje. En ambas actividades tiene un rendimiento excelente, además, es esforzada, perseverante y disfruta mucho bailar y patinar. Cuando practica, experimenta sensaciones de gusto, reto y libertad de expresión. Además, ha ganado confianza y tenacidad en su carácter. Su capacidad y compromiso, incluso para practicar fines de semana, le ha traído la admiración de profesoras, familiares y amistades, quienes le han dicho que su forma de ser es perfecta para la danza y el deporte. Incluso, como dice ella misma, se ha hecho “perfeccionista y sufrida”. También ha ganado torneos y asistido a festivales. No obstante, en el último año Alba decidió cambiar de deporte radicalmente. A raíz de lecturas de libros

feministas, conversatorios, charlas con sus amigas, discusiones en clase, grupos musicales y marchas del 8 de marzo ha cuestionado el tipo de actividades a los que se ha dedicado, siempre femeninos y con un marcado estereotipo de género. Así que, junto a una serie de cambios, decidió dejar el patinaje y practicar fútbol en un equipo mixto. No solo ha sido un impacto para las demás personas, para ella ha sido un desafío importante. Lo ha comentado con quienes le preguntan, con asombro, por las razones del cambio. Orgullosa, responde que se trata de activismo y explica los porqués. No obstante, Alba no se siente del todo cómoda en fútbol, nunca había jugado deportes colectivos y no sabe muy bien qué tiene que hacer, ella dice que se siente un poco “perdida y tonta” porque no es buena pateando la pelota. Todo el equipo la anima, así que la vida de grupo le compensa. En este tipo de deporte no destaca y siente que debe esforzarse mucho más que las demás para dar el nivel, lo que le genera ansiedad. Confía en que su perseverancia y esfuerzo le ayudarán a afrontar las dificultades. En las noches escribe sus experiencias en un diario íntimo, así pone palabras a sentimientos e ideas de lo que vive. Hace poco empezó a hacer reels y postear fotos contando su vida en Instagram y TikTok. Quienes la siguen le hacen todo tipo de comentarios, por ejemplo: “eres valiente”, “las mujeres podemos hacer lo que queramos”, “el fútbol no te hace ni más ni menos mujer”, “antes eras más guapa”, “ahora pareces marimacho”, “las mujeres no saben de fútbol”, etc. Ella ha encontrado cierto gusto por las discusiones en las que de vez en cuando participa alrededor de esos mensajes, dice que en la virtualidad “es otra persona”, puesto que en otros espacios sería impensable que participara, ya que ante un comentario hostil tiende a quedarse callada.

1.4.1. Vivir la identidad

Hemos expresado anteriormente que las personas no estamos constantemente preguntándonos quiénes somos, sino que vivimos en un constante flujo de emociones, pensamientos y acciones sobre el que vamos tejiendo el significado y sentido del mundo, de nuestra vida y de nosotras mismas de modos más o menos conscientes. Desde la perspectiva sociocultural, entendemos este continuo flujo y significación como un proceso que ocurre en conjunción con los significados culturales que se vehiculan a través de las prácticas, artefactos y personas que conforman los diversos contextos. En el caso de Alba, una aproximación a este flujo, en la práctica de ballet y patinaje, lo vemos en las sensaciones de gusto y reto, la expresión estética, la sensación de confianza, tenacidad del carácter, dedicación, perfeccionismo y sufrimiento, así como en la incomodidad, dificultad física y emociones asociadas a la práctica del fútbol y a la interacción en redes sociales.

A nivel conceptual, la relación entre el contexto y los procesos psicológicos en nuestro día a día puede ser entendida a través del término ruso *perezhivanie*. Este ha sido traducido usualmente como “emotional experience” y también como “‘lived experience,’ or the neolog ‘experiencing’” (Blunden, 2016, p. 2). Sin embargo, el concepto no solo hace alusión a la dimensión emocional, sino que incluye aspectos sensoriales, simbólicos, cognitivos, volitivos y prácticos como un todo, por lo que resuelve de este modo, la tendencia general a dicotomizar lo cognitivo y lo emocional de la experiencia humana (Fleer et al., 2017; González Rey, 2013; Roth y Jornet, 2014; Vadeboncoeur y Collie, 2013; Veresov, 2016). Al respecto, Veresov (2016, 2017) aclara que el concepto abarca tanto el contenido como el proceso de la experiencia psicológica directa, es decir, lo que se vive y cómo se vive. Para englobar todos estos aspectos, en este trabajo haremos uso del término “vivencia” para referirnos a *perezhivanie*, siguiendo la propuesta de traducción de González Rey (2010, 2013). En función de nuestros propósitos, el término “vivencia” es útil ya que guarda diferencias con el término “experiencia” que, como se verá, nos permite hacer algunas precisiones clave en nuestro marco conceptual.

Vygotsky (1994/1934), en su texto “The problem of the environment”, aborda especialmente la relación entre el entorno y el desarrollo en la infancia. Entre los planteamientos más sobresalientes se destaca la idea de que la vivencia [*perezhivanie*] es una unidad que representa la conjunción entre los fenómenos psicológicos y el contexto, es decir, entre los procesos inter e intra psicológicos. De este modo, resuelve la dialéctica entre estos dos polos y va más allá de la influencia o el determinismo social, ya que plantea el carácter generativo y no simplemente adquisitivo del psiquismo humano (González Rey, 2013; Fleer et al., 2017; Veresov, 2016). Desde esta perspectiva, “lo social” no es un factor sino un recurso del desarrollo mental, dado que el acento está puesto en la relación entre la persona y su entorno social, en el que ambas partes están unidas en el plano fenomenológico de la vivencia (González Rey, 2013; Veresov, 2017). En palabras de Vygotsky (1994/1934):

An emotional experience [*perezhivanie*] is a unit where, on the one hand, in an indivisible state, the environment is represented, i.e. that which is being experienced –an emotional experience [*perezhivanie*] is always related to something which is found outside the person– and on the other hand, what is represented is how I, myself, am experiencing this, i.e., all the personal characteristics and all the environmental characteristics are represented in an emotional experience [*perezhivanie*]; everything selected from the

environment and all the factors which are related to our personality and are selected from the personality, all the features of its character, its constitutional elements, which are related to the event in question. So, in an emotional experience [*perezhivanie*] we are always dealing with an indivisible unity of personal characteristics and situational characteristics, which are represented in the emotional experience [*perezhivanie*]. (p. 342)

En las últimas décadas, ha habido un interés creciente por el concepto que ha devenido en multiplicidad de definiciones y matices otorgándole cierta ambigüedad (Blunden, 2016; Clarà, 2016; Veresov, 2017). Para Clarà (2016), en la comprensión del término resulta clave tener en cuenta que Vygotsky definió *perezhivanie* como una unidad dinámica de la conciencia, al igual que el significado. Al respecto, explica: “Vygotsky does not say that *perezhivanie* is a unit of the environmental and personal characteristics, but rather that *perezhivanie* is a unit of consciousness, and that in this unit, the environmental and personal characteristics are represented as a unity” (Clarà, 2016, p. 3). La vivencia consiste, entonces, en un tipo especial de significado o conjunto de significados que representan la unidad de la conciencia, tomando el significado como un fenómeno semiótico amplio (como significado y sentido) (Clarà, 2016). En nuestra opinión, la explicación de Clarà es valiosa porque apunta a que la mediación semiótica y la vivencia son procesos unificados. No obstante, y como atenderemos en el capítulo tres, será necesario también precisar qué entendemos por contexto para situar con claridad qué significa lo social en esta ecuación que intentamos definir en torno a los diferentes elementos que se articulan en la construcción de las identidades.

Volviendo al caso de Alba, la forma como ella vive las diferentes situaciones en el patinaje, en el cambio al fútbol, en las conversaciones con diferentes personas o aquello que escribe en su diario se configura de esa manera debido a que el “prisma” de la vivencia “refracta” en la conciencia todo lo que ocurre de modos particulares, de una forma personal y situada. En otros términos, “In one situation some of my constitutional characteristics play a primary role, but in another, different ones may play this primary role which may not even appear at all in the first case” (Vygotsky, 1994/1934, p. 342). De acuerdo con estas ideas, se destaca que los significados sobre una misma como alguien se fusionan en la vivencia, por una parte, con todas las características personales y significados sobre el mundo y, por otra parte, con las características de las situaciones y el contexto de actividad. La vivencia de la identidad es un fluido de significados puestos en práctica de manera heterogénea

en relación con cada situación de la vida. Por ello, para Alba, participar en discusiones en línea le motiva mientras que en otros espacios guarda silencio.

En las explicaciones que hemos ofrecido hasta este punto también hemos señalado la relación entre vivencia y consciencia. Para Vygotsky (1994/1934) las niñas y niños pequeños a medida que se desarrollan van ganando en comprensión y modos de interpretar y percibir el mundo, es decir, van ganando consciencia. Entendemos esta posibilidad de comprensión e interacción en términos de la apropiación de herramientas semióticas a lo largo de nuestra vida. Por ejemplo, en el caso de Alba el discurso feminista le ha ofrecido un marco para interpretar diferentes situaciones y fenómenos del mundo que sin él no habría sido posible, ella se ha hecho “consciente” de la existencia de sesgos de género en el deporte y otras prácticas culturales. Al mismo tiempo, Alba también es consciente de los movimientos corporales, sensaciones y emociones cuando realiza alguna práctica deportiva. Podemos entender estas dos formas como planos de consciencia sobre la vivencia, por una parte, como la conciencia de existir y estar viva y, por otra, la conciencia de comprender, interpretar y reflexionar sobre aquello que pasa. Fakhruddinova (2010) ve estos planos como capas de la consciencia: una existencial y otra reflexiva. Al respecto, la autora plantea: “The existential layer is comprised of the biodynamic fabric of living movement and action and the sensory fabric of an image. The reflective layer is comprised of meaning and sense” (p. 34).

La *capa existencial* de la conciencia engloba la forma externa, observable y registrable de un movimiento vivo y las categorías sensoriales que forman una imagen (espacio, movimiento, forma, color, etc.) que permiten que el mundo aparezca como algo externo. A las que se suma el contenido emocional en su registro somato-psíquico (González Rey, 2013), lo que nos hace pensar en aquellas sensaciones y emociones que se viven, pero para las que no tenemos palabras. Falsafi (2010) aborda este aspecto, retomando los planteamientos del psicólogo Henry Wallon, para señalar que los significados que se construyen en la experiencia tienen un origen primario en las marcas emocionales difusas presentes en la vida diaria.

En cuanto a la *capa reflexiva* de la conciencia, Fakhruddinova (2010) indica que está conformada por los significados y sentidos atribuidos a lo vivido a través de procesos reflexivos y discursivos. Estos procesos varían en un rango amplio: desde una sensación elemental de ser, hasta el despliegue de formas refinadas y elaboradas de autoconciencia.

La diferenciación de capas o niveles de consciencia, en nuestra opinión, remite a dos maneras de definir la vivencia. Por una parte, los significados de la capa existencial son “actuados”; por esto González Rey (2013) afirma que “no hay dimensión objetiva al vivenciar lo vivido” (p. 35) y siempre hay un cierto grado de significación no consciente en lo vivenciado. En este trabajo atendemos a esta precisión y ubicamos la “vivencia” de la identidad en la capa de consciencia experiencial. Para una observadora, el acceso a este nivel está limitado a lo perceptible del comportamiento y la expresión de una persona mientras participa en una actividad, pero no puede saber cuál es la vivencia subjetiva. Por ejemplo, no podemos saber qué significado tiene para Alba quedarse callada frente a una discusión, solamente sabemos que no opina y de ahí conjeturar que se trata de timidez, temor, desinterés o falta de confianza a menos que ella misma construya y exprese las razones a través del lenguaje.

Por otra parte, los significados de la capa reflexiva dan cuenta de la significación de la vivencia de la identidad, pues estos esencialmente son reconstrucciones, por lo general discursivas. Sin embargo, en acuerdo con Bruner (2006), las reconstrucciones discursivas implican un cambio en la vivencia inicial, dado que son interpretaciones idiosincrásicas que cada persona hace de su vivencia. La interacción entre la vivencia y la reflexión representa una unión dialéctica entre los principios subjetivos y los racionales de la mente. En otros términos, “(...) reflection expresses the reflective component of the mind that actively transforms reflected reality, which is refracted through the levels of the cognitive hierarchy and uncovered by us as a dialectic opposite of ‘perezhivanie’” (Fakhrutdinova, 2010, p. 36). Además, los procesos reflexivos están igualmente mediados por artefactos conceptuales situados en contextos particulares, de ahí que la consciencia reflexiva se construye en función de la mediación de esos artefactos y contextos. Por ello, no es lo mismo escribir en un diario íntimo acerca de sí misma que tener un diálogo con amigas o familiares, o hacer una publicación en redes sociales sobre una situación vivida, como se ve en el caso de Alba.

Considerando todo lo dicho, en nuestro marco hacemos una diferenciación entre la identidad puesta en práctica expresada en la vivencia y la identidad construida discursivamente a través de la reflexión sobre esa vivencia, para esta última reservamos el término “experiencia”.

En síntesis, en la identidad como proceso los significados identitarios, junto a otro tipo de significados, se sitúan formando parte del dominio fenomenológico de la

vivencia de las personas. Estos significados son puestos en práctica a manera de “prisma” o modo personal de vivir y relacionarnos en las diferentes situaciones, sobre los que las personas, en general, tenemos poca o ninguna consciencia reflexiva y, en mayor medida, consciencia experiencial. En este nivel, los significados identitarios son “encarnaciones” cuya expresión está unida a las características de las diferentes situaciones (Holland et al., 1998; Lemke, 2008) y nos proporcionan una sensación de reconocimiento bien sea porque en la situación confirmamos o confrontamos significados identitarios previos de forma vivida (Falsafi, 2011). En el caso de Alba, este último aspecto se vio reflejado, por una parte, en una cierta continuidad en el reconocimiento de sus características entre la práctica de ballet y patinaje y, por otra parte, en la confrontación de sus significados identitarios previos en la práctica de fútbol expresada como incomodidad, ansiedad e incompreensión.

1.4.2. La identidad en el contexto de actividad

A lo largo de nuestra exposición sobre la identidad como algo vivido, hemos enfatizado en la profunda relación de los significados identitarios con el contexto. Para referirnos a este último hemos usado diferentes términos sin hacer mayores distinciones, y aunque en el capítulo tres abordaremos el concepto, creemos oportuno hacer una breve mención que nos ayude a situar “la identidad en contexto” en la línea de nuestras explicaciones sobre la vivencia y la experiencia.

Retomaremos de entrada dos ideas distintas, una de Vygotsky y otra de Dewey. La primera, tiene que ver con el principio de que toda función psicológica aparece dos veces: primero, entre las personas en la esfera de las relaciones e intercambios sociales; y, segundo, en la esfera individual en el interior de cada niña o niño (Vygotsky, 2020/1934). Desde esta perspectiva, el contexto antecede a las funciones psicológicas y se concreta en los intercambios sociales donde las funciones tienen su origen, siendo además en ellos donde se construyen los significados sobre el mundo y sobre nosotras mismas (Penuel y Wersch, 1995; Stetsenko y Arievitich, 2004). La segunda idea es la definición de contexto o ambiente como “(...) cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene. Aun cuando una persona construya castillos en el aire, está interactuando con los objetos que edifica en su fantasía” (Dewey, 2010/1938, p. 86). Desde esta óptica, las personas tienen un papel activo en la configuración del contexto que, además, supera las condiciones materiales y se sitúa incluso en un plano intrapsicológico.

A nuestro parecer ambas ideas tienen tres implicaciones esenciales: 1) el contexto vehicula significados que son fundamentales para el desarrollo humano; 2) las personas tienen un papel de agente en la configuración del contexto; y 3) el contexto es relacional (Cole, 2003; Rogoff, 1993). En nuestro marco, estos tres aspectos se entienden como parte del contexto de actividad, definido por el conjunto de relaciones entre personas, entornos, acciones y artefactos organizadas en función de unos objetivos determinados y situadas socioinstitucionalmente (Engel y Membrive, 2018; Membrive, 2022; van Oers, 1998). En otras palabras, si bien las actividades se constituyen a través de las interacciones entre las personas en torno a objetivos, es decir, el contexto en un nivel micro, en estos intercambios están presentes elementos del contexto social cultural e institucional, o el contexto en un nivel macro (Edwards, 2009; Stetsenko y Arievitch, 2004).

En estos términos, considerar la identidad en contexto quiere decir que los significados identitarios no son aleatorios, sino que siempre están arraigados en las actividades en las que una persona participa en una relación dialógica: siendo posicionado y posicionándose en la actividad. En esta lógica, si aceptamos la visión del contexto como relacional, entonces podemos decir que “la identidad en práctica” forma parte del contexto de actividad, ya que la participación de alguien en la actividad transforma y construye la actividad misma. En este sentido, vemos que el conjunto de elementos que se entrelazan y configuran el contexto de actividad enmarcan el contenido de la identidad y el tipo de actividad que se construye (Coll y Falsafi, 2010b). Así, la participación de una persona está dada por los objetivos que se plantean en ella, y por el encuentro entre esos objetivos y los motivos que tiene para involucrarse en actividades determinadas. De este modo, los significados identitarios se “activan” en la actividad para cumplir con motivos, mediante el uso de artefactos simbólicos, y para realizar acciones que tengan sentido (Falsafi, 2011; Penuel y Wertsch, 1995). Por consiguiente, “(...) the primary function of an identity is to make sense of the activity and ascribe the experience meaning” (Falsafi, p. 45).

El caso de Alba nos permite ilustrar dos aspectos de la identidad en contexto para los que retomaremos el cambio a la práctica de fútbol. El primer aspecto se relaciona con los motivos para la práctica, asociados en parte al deseo de ser activista en la lucha contra estereotipos de género, lo que le permite a Alba ubicarse como una deportista activista; así mismo, observamos la tendencia a reafirmarse como alguien que persevera y se esfuerza ante las dificultades. Vemos entonces que sus motivos se concretan en objetivos a corto plazo y se articulan a sus acciones en la actividad del fútbol, y también notamos su tendencia a reafirmar significados previos sobre

sí misma, lo que puede ser en sí mismo un objetivo a cumplir en la actividad. Esto último facilita la comprensión de por qué las actividades se construyen, mantienen y ajustan en el tiempo y a través de los contextos (Falsafi, 2011)

El segundo aspecto tiene que ver con cómo en las relaciones se van tejiendo modos de valorar las acciones y cualidades de alguien. Para Alba las preguntas con asombro por el cambio al fútbol, el ánimo de sus compañeras y compañeros de equipo, los comentarios que recibe en redes sociales, sus propias vivencias en torno a la práctica, entre otras acciones, representan una fuente de reconocimiento a sus características y tienen el potencial de aportar a la construcción de significados de diferentes identidades, por ejemplo, como mujer, futbolista, feminista, etc. En este sentido, podemos decir que aprendemos cómo desempeñar diversos aspectos relacionales de la identidad a partir de las interacciones con otras personas en las actividades (Lemke, 2008). En otros términos, las actuaciones que se hacen para reconocer a alguien en la actividad no son algo arbitrario, y más bien están enmarcadas en una relación compleja entre "(...) the social context, the activity that people are involved in and not the least by the discursive and non-discursive actions through which the recognized person participates in the activity" (Falsafi, 2011, p. 31). En el caso de Alba, se advierte la relación entre lo que implica ser deportista, la importancia del esfuerzo y el sacrificio, la trascendencia del activismo ideológico, qué significa ser mujer, hombre o disidente, etc.

Frente a lo anterior, distinguimos dos tipos de significados asociados a escalas de tiempo: unos situados y otros transcontextuales. Lemke (2000, 2008) propone que en toda identidad debe distinguirse una escala temporal y una espacial. En congruencia, la identidad puesta en práctica se sitúa en una escala de tiempo corta ubicada en las actividades, y el desarrollo de la identidad a lo largo de la vida y transcontextual se sitúa en una escala de tiempo larga y en contextos institucionales que vehiculan aspectos históricos y culturales de las identidades, especialmente en relación con categorías sociales. En otras palabras, los significados identitarios forman parte de un continuo y dependiendo del contexto de actividad se ponen en juego unos u otros, lo que quiere decir que la identidad es heterogénea y un proceso abierto (Vadeboncoeur et al., 2011). Los significados no se mueven de contexto a contexto, estos se reconstruyen discursivamente en y a través de los contextos (Falsafi, 2011), por lo que unos son más situados y otros más estables, dependiendo de la reconstrucción discursiva y de las negociaciones que hagamos las personas con lo que nos proponen los contextos sociales de referencia en cuánto a quiénes podemos o debemos ser.

1.4.3. Re-co-construir discursivamente la identidad

Atender a la visión discursiva sobre la identidad, siguiendo a Benwell y Stokoe (2006), puede abordarse analíticamente de dos formas: primero, como la construcción de la identidad en la interacción (o nivel micro); y segundo, como el conjunto de estructuras socioculturales e históricas que tienen poder regulador sobre la identidad (o nivel macro). En este apartado nos focalizaremos en la primera forma y reservaremos para el capítulo tres la profundización sobre la segunda, aunque ambos tipos de significados, los situados y los del contexto social macro, están siempre entrelazados y muchas veces fusionados.

Durante nuestra exposición hemos abordado la identidad como proceso a partir de la conexión entre los significados identitarios y los contextos de actividad; hemos argumentado que la identidad forma parte de la vivencia y, por ello, constituye un mediador de nuestra participación y de los procesos de atribución de sentido. Un aspecto fundamental de la construcción de significados sobre una misma es el proceso de construcción discursiva que varía en función de la intencionalidad y estructuración de la situación y el contexto socioinstitucional en el que ocurre (Bamberg, 2011). Por ejemplo, si pensamos en el caso de Alba, actividades como conversar con sus amigas, hablar con la entrenadora respecto a la práctica deportiva, participar en conversatorios sobre feminismo, escribir en el diario íntimo o discutir en redes sociales pueden ser situaciones potenciales en las que ella se reconoce y/o es reconocida como alguien con ciertas preferencias, intereses, modos de pensar, habilidades, emociones, etc. Remarcamos “situaciones potenciales” debido a que la participación en una actividad no produce automáticamente significados identitarios; para ello hace falta construir y reconstruir discursivamente significados de las vivencias y atribuirles sentido en conexión con nosotras mismas, lo que destaca el carácter activo de las personas como agentes en la construcción de su identidad (Bamberg, 2005; Bruner, 2003; Falsafi, 2011).

De los modos de actividad discursiva estudiados en relación con la identidad, la modalidad narrativa ha tenido un especial interés en el ámbito académico (Bamberg, 2005; Bruner, 2003; De Fina y Georgakopoulou, 2020; Hammack, 2015; McLean y Syed, 2015; Sfard y Prusak, 2005; Ricoeur, 2006). Para Bruner (2006), uno de los referentes más destacados en este ámbito, una forma cultural que enmarca los modos que tenemos las personas para organizar nuestras vivencias, y en general quienes somos, es la narración; con ella logramos dar coherencia, sentido y continuidad al conjunto de vivencias de nuestra vida. De hecho, para este autor “(...)

solamente en una modalidad narrativa puede uno construir una identidad y encontrar un lugar en la cultura propia” (Bruner, 2014, p. 64). Si bien estamos de acuerdo con este planteamiento respecto a cómo a través de las narrativas las personas integran pasado, presente y futuro (McLean y Syed, 2015) y reflejan los posicionamientos, sentimientos y modos de pensar (Coll, 2019), defendemos la idea de que la identidad engloba otros modos de actividad discursiva que no se ciñen a la estructura narrativa (Benwell y Stokoe, 2006), expresados en posicionamientos, conversaciones, valoraciones, etc. Por tanto, optamos por una definición más amplia usando la “construcción discursiva” como el proceso por el que construimos a través del lenguaje significados sobre nosotras mismas y el mundo a partir de nuestras vivencias en los contextos de actividad.

En nuestro marco, el interés por la construcción discursiva de la identidad radica especialmente en su estatus psicológico, pues esta trasciende la sola comunicación de la historia o versión que se cuenta sobre una misma, por lo que, dado su carácter constructivo, constituye más bien una reelaboración o “re-autoría” (Falsafi, 2011) de las situaciones vividas y de los modos en los que nos reconocemos en ellas. En otras palabras, es un proceso que da lugar a nuevas construcciones, o mejor a re-construcciones, sobre las vivencias y sobre nosotras mismas. En definitiva, la reconstrucción discursiva de la identidad es un proceso de atribución de sentido a nosotras mismas a partir de vivencias, en el que podemos revisar, reinterpretar y resignificar las experiencias de reconocernos como alguien. En lo que sigue, mencionaremos tres características fundamentales de la reconstrucción discursiva de la identidad.

i) *La reconstrucción de significados sobre una misma es un proceso que ocurre con otras personas.* De ahí que sea más preciso hablar de re-co-construcción discursiva para resaltar el carácter compartido de este proceso. Algunos autores como Wortham (2006) destacan la construcción de la identidad en relación con las posiciones que asumimos o nos atribuyen en las prácticas discursivas y, agregaríamos por nuestra parte, en conjunción con la interacción no-discursiva. En palabras del autor, la identidad emerge “(...) from participation in verbal practices that position narrators in various ways. According to the social constructionists, the self is not “narrated” into being. It is instead “positioned” into being in interactional events” (p. 146). El posicionamiento se define como un evento de identificación en el que una categoría identitaria es aplicada de manera explícita o implícita a una persona (Wortham, 2004). De este modo, la co-construcción de significados sobre una misma es un proceso que se basa en las

características de la interacción o en el diálogo que se teje, en el que están presentes gestos, posturas, comentarios y miradas (Bamberg, 2011) que son interpretadas por los participantes. Este diálogo, además, está atravesado por discursos o voces sociales que proponen cómo puede ser reconocida una persona en un contexto dado (Bamberg, 2011; Falsafi, 2011; Gee, 2000; Holland y Lave, 2019; Wortham, 2004). Sin embargo, tal como aclaran Solari y Martin (2020), “(...) dialogue also refers to the way in which in a single person coexist different voices that get in touch” (p.3). En otros términos, podríamos decir que una persona, incluso cuando está sola, dialoga con otras en el plano de la actividad mental intrapsicológica a través de distintas voces internalizadas que representan significados culturales diversos, tales como en qué consiste aprender y ser aprendiz.

- ii) *En la reconstrucción de significados siempre hay dos referentes situacionales.* Como hemos explicado anteriormente, las vivencias constituyen el plano de la identidad vivida o puesta en práctica, enmarcada en un contexto de actividad en el que se entrelazan diferentes elementos como los socioinstitucionales, las características de las actividades (objetivos, participantes, actividad conjunta, etc.) y las particularidades del evento en sí mismo, con coordenadas espaciales y temporales únicas e irrepetibles. Este conjunto de elementos entrelazados constituye la “materia prima” de la reconstrucción discursiva de la identidad y su referente vivencial. Así mismo, la situación de reconstrucción también cuenta con un contexto de actividad particular, es decir, la reconstrucción es una nueva actividad y por lo tanto potencial generadora de nuevas vivencias y nuevos significados sobre una misma (Coll, 2019; Falsafi, 2011). Wortham (2015), basado en las propuestas del lingüista Roman Jakobson, propone una distinción que nos permite diferenciar estos dos planos espacio-temporales en la reconstrucción discursiva. Por una parte, el evento narrativo, *narrating* o *storytelling event*, hace referencia al contexto de actividad en el que se lleva a cabo la reconstrucción discursiva de una vivencia, es decir, la actividad discursiva. Por otra, el evento narrado, o *narrated event*, refiere a las vivencias específicas que están siendo contadas, independientemente de que el contenido narrado tome o no forma de historia. De este modo, el evento narrativo enmarca la reconstrucción del evento narrado, otorgándole un propósito y unas condiciones a aquello que se re-co-construye, por lo que ambos eventos constituyen representaciones de aquello vivido. Es a esta representación conjunta a la que hemos denominado “experiencia subjetiva”. Esta consideración teórica tiene implicaciones metodológicas interesantes, pues plantea que, en el marco de la

investigación, la reconstrucción discursiva hecha con las y los participantes sobre ellas mismas como aprendices en las entrevistas forma parte del mismo proceso de reconstrucción de su identidad de aprendiz. En otras palabras, la entrevista de investigación forma parte del mismo fenómeno que investigamos.

iii) *Los significados reconstruidos conectan la experiencia y el sentido de reconocimiento de una misma como alguien en diferentes niveles de abstracción.* A través de la reconstrucción discursiva las personas van configurando una visión sobre sí mismas que puede estar más ligada a un tipo de actividad particular o un evento, en ese sentido son significados identitarios dependientes de un contexto de actividad particular que constituyen posicionamientos en la actividad. Por ejemplo, en el caso de Alba, esto se refleja en cómo se identifica como “otra persona” frente a los debates que se generan en redes sociales, así que en ese contexto ella actúa de manera diferente a cómo tiende a hacer regularmente. El concepto de *thickening* propuesto por Holland y Lave (2001) es útil para explicar esta “regularidad” de los significados. Wortham (2004), retoma la propuesta de las autoras y define el término como “(...) as the increasing presupposability of an individual’s identity over ontogenetic time, as the individual and others come increasingly to think of and position him or her as a recognizable kind of person” (p.166). Esta definición sugiere nuevamente el papel de los discursos sociales respecto a qué significados constituyen las identidades y revela el entrelazamiento del contexto macro y micro en las interacciones que posibilitan reconocer y ser reconocida como alguien en el marco de una actividad. Mediante la re-co-construcción discursiva todos los elementos, contextuales y personales, se entretajan para conectar y dar sentido a las situaciones, discursos y vivencias, y proporcionar un sentido de continuidad (McLean y Syed, 2015). Es este entretajido el que configura la experiencia subjetiva de reconocerse como un tipo de persona. El estatus temporal de los significados, como transitorios o estables, no es una cuestión de tiempo exclusivamente, sino del grado de generalización o abstracción que estos adquieren para las personas. Por ello, la idea de *thickening* de los significados resulta oportuna y permite destacar que, aunque el posicionamiento de alguien gire en torno a cierto tipo de reconocimiento en la actividad a lo largo del tiempo, por ejemplo, ser deportista esforzada, el “estatus temporal del significado” depende también de cómo se integre en la atribución de sentido sobre una misma a través de la reconstrucción discursiva de la identidad.

¿Y entonces qué es la identidad? Las diferentes características abordadas en los apartados anteriores dan cuenta de su complejidad como concepto y como fenómeno psicológico, y del reto que supone asumir una visión global. Una síntesis adecuada sobre los diferentes aspectos que caracterizan una aproximación integrada, desde el punto de vista sociocultural, la encontramos en Holland y Lachicotte (2007) quienes retoman los cinco aspectos propuestos por Burke y Reitzes:

Identities are simultaneously (1) social products, that is, collectively developed and imagined social categories; (2) self-meanings, developed through a sociogenetic process that entails active internalization; (3) symbolic, when performed they call up the same responses in one person as they do in others; (4) reflexive, providing a vantage point from which persons can assess the “implications of their own behavior as well as of other people’s behaviors” (1991, p. 242); and (5) a source of motivation for action, “particularly actions that result in the social confirmation of the identity”. (p. 109)

Estas características de la identidad denotan la importancia de prestar atención no solo al producto personal y social, sino también a cómo las identidades se construyen en la práctica (Holland y Lachicotte, 2007), es decir, a la identidad como proceso, tal como hemos desarrollado en este apartado. En este sentido, reafirmamos nuestra posición respecto a considerar la identidad como un artefacto simbólico que media en la experiencia de las personas con su entorno y, a la vez, como una experiencia fenomenológica de reconocimiento en constante construcción y reconstrucción de significados negociados con el contexto sociocultural de referencia. En esta línea, entendemos la identidad como el sentido de reconocimiento de las personas acerca de sí mismas como alguien, concretado en un conjunto re-co-construido de significados sobre sí mismas, dinámicos y estables, que median en sus vivencias y experiencias situadas en actividades y en relación con el contexto sociocultural más amplio.

Capítulo 2

Identidad de aprendiz

«The meanings that the individual constructs are never made in avoid, but always within a proximate and distant sociocultural framework».

Leili Falsafi (2011) *Learner Identity*

En el capítulo anterior hemos abordado las bases teóricas de cómo se construyen las identidades y qué procesos y componentes están presentes en esa construcción. En este segundo capítulo nos centramos en la explicación sobre cómo se construye la identidad de aprendiz, cuyo modelo teórico se fundamenta en los conceptos anteriormente elaborados. Para este fin, hemos organizado nuestra exposición en tres apartados. En el primero, planteamos la relación entre identidad y aprendizaje como procesos que se implican mutuamente. En el segundo, presentamos la definición de la identidad de aprendiz basada en el sentido de reconocimiento de una misma como aprendiz. En el tercero, explicamos el proceso de construcción de esta identidad a la luz de las coordenadas espaciales y temporales que dan lugar a las diferentes modalidades de construcción.

2.1. El aprendizaje contribuye a formar la identidad y la identidad modula el aprendizaje

En las últimas décadas hemos visto cómo el interés por teorizar, reflexionar e investigar sobre la relación entre la construcción de la identidad y los procesos de aprendizaje ha ido en aumento; tal como refleja un conjunto amplio de trabajos interesados en la interconexión de ambos procesos (Coll y Falsafi, 2010; Gee, 2000; Biesta et al., 2011; Jarvis, 2018; Lave y Wenger, 1991; Osguthorpe, 2006; Roberts, 2007; Sfard y Prusak, 2005; Vågan, 2011; Verhoeven et al., 2021; Wortham, 2006). No obstante, consideramos que una mejor comprensión del vínculo entre estos dos procesos requiere que nos detengamos a precisar qué entendemos por los procesos de aprendizaje.

Si bien las visiones sobre qué significa la identidad son variadas, como hemos anotado en el primer capítulo, no lo son menos aquellas que atienden a en qué consiste aprender. Teniendo esto en cuenta, creemos oportuno en este trabajo, y a razón de situar nuestro abordaje sobre la identidad de aprendiz, plantear algunas cuestiones sobre cómo entendemos el aprendizaje; además, porque coincidimos con la apreciación de algunas investigadoras (Vadeboncoeur et al., 2011) respecto a que en general la definición de aprendizaje, al igual que la de identidad o la de contexto, suele parecer algo obvio o darse por sentada. Iniciaremos así con una breve explicación sobre qué entendemos por aprendizaje desde nuestra perspectiva, lo que nos ayudará a situar su inherente vínculo con la identidad.

Sin duda, la respuesta a la pregunta ¿qué significar aprender? varía en función de la tradición teórica en la que estemos posicionadas. Desde la aproximación sociocultural en la que nos situamos, el aprendizaje se fundamenta en la premisa de que las funciones psicológicas están arraigadas en las prácticas socioculturales, situadas histórica e institucionalmente y se desarrollan a través de la internalización de herramientas culturales mediadoras (Park, 2015; Säljö, 2010), es decir que el aprendizaje siempre empieza con la experiencia social (Jarvis, 2018). El enfoque sociocultural se desmarca así de visiones tradicionales sobre el aprendizaje centradas en los procesos internos implicados, en los contextos educativos formales, en los productos de la enseñanza escolar y en la adquisición de conceptos e informaciones como único foco de aprendizaje en la vida de las personas (Lave, 2012; Leander et al., 2010; Sinha, 1999). En contraste, reconoce que el aprendizaje se produce en torno a focos muy variados, a través de prácticas sociales con diversos propósitos, en múltiples contextos socioinstitucionales y a lo largo y ancho de la vida (Barron, 2006; 2000; Biesta et al., 2011; Bronkhorst y Akkerman, 2016; Coll, 2018; Illeris, 2009).

Comprender el proceso de aprendizaje entonces implica no solo el análisis de parámetros amplios que lo caracterizan y que enmarcan las interacciones sociales, tales como para qué, qué, dónde, quién, cómo y cuándo se aprende, sino que también requiere atender qué sucede con las personas en el proceso de construcción de significados respecto al mundo y a sí mismas sobre la base de esos parámetros, esto es, atender a sus procesos internos (Illeris, 2009). Nuestra visión sobre el aprendizaje integra por tanto la experiencia subjetiva de quien aprende, reconociendo de este modo la dimensión fenomenológica del proceso (Säljö, 2009).

Concretamente, y sobre la base de los planteamientos de Coll (1988, 2010, 2018), definimos el aprendizaje como la construcción de sistemas complejos y organizados de significados que se integran a las funciones mentales de manera más o menos estable, lo cual implica cambios en diferentes planos de la actividad y en las actuaciones de las personas como resultado de las experiencias que viven. De manera que, cuando hablamos de procesos de aprendizaje, hacemos referencia a un fenómeno en el que se entrelaza, por una parte, lo que aportan quienes aprenden, y por otra, las características de las situaciones de aprendizaje en las que participan quienes aprenden (Coll, 2010). En estos términos, entendemos que la construcción de significados sobre el mundo es indisociable de los procesos de atribución de sentido a esos significados (Coll, 1988, 2010). En suma, y en palabras de Penuel (2022), el aprendizaje es a la vez “(...) un proceso y fenómeno cognitivo, físico, emocional, social, y cultural. Además, el aprendizaje siempre implica mecanismos biológicos y neurológicos, está siempre influido por fuerzas económicas y políticas, y es siempre cultural” (p. 2). Por consiguiente, aprender posibilita a las personas comprender e interactuar con el mundo, atribuirle sentido y darse un lugar en el mismo (Rubin, 2007) o, como expresan Lave y Wenger (1991), el aprendizaje constituye una práctica social a través de la cual las personas co-construyen el conocimiento y llegan a ser alguien diferente.

Nuestra perspectiva simpatiza con la propuesta de Jarvis (2018), quien plantea una compleja definición del aprendizaje humano e integra aspectos existenciales y experienciales del aprendiz. Al respecto, expone:

Human learning is the combination of processes throughout a lifetime whereby the whole person – body (genetic, physical and biological) and mind (knowledge, skills, attitudes, values, emotions, beliefs and senses) – experiences social situations, the perceived content of which is then transformed cognitively, emotively or practically (or through any combination) and integrated into the individual person’s biography resulting in a continually changing (or more experienced) person. (p. 19)

A nuestro modo de ver, la definición de Jarvis apoya nuestro argumento respecto a los elementos que aporta el aprendiz al proceso de aprender y ofrece una visión integral sobre los aspectos individuales, pues para el autor quien aprende es el aprendiz en su totalidad. También nos ayuda a reafirmar la idea sobre el aprendizaje como un proceso subjetivo que abarca un rango amplio respecto a qué puede ser objeto de aprendizaje. Así mismo, las situaciones sociales a las que alude la

definición de Jarvis las entendemos, o pueden ser equivalentes en nuestro marco, como el contexto de actividad (Coll, 2010). De acuerdo con Wertsch (1988), "(...) una actividad puede concebirse como un contexto situacional institucionalmente definido" (p. 220), lo que a nuestro juicio señala su carácter temporal y su naturaleza histórico-cultural. Sin embargo, y como ya hemos definido en el capítulo anterior, el "contexto situacional" es un sistema relacional entre aspectos del marco socioinstitucional y las características de las actividades específicas de aprendizaje (objetivos, actuaciones, recursos, participantes y reglas de participación). En este sentido, concebimos la actividad como una relación inseparable entre la persona y el mundo sociomaterial en la que se despliegan actuaciones de manera conjunta (conductuales, cognitivas, emocionales, volitivas, etc.) para satisfacer necesidades en torno al logro de objetivos determinados (Chaiklin, 2019).

No es de extrañar entonces el vínculo que establece la propuesta sobre el aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2001) entre la construcción de significados sobre el mundo y sobre quiénes somos y las prácticas en contextos de actividad específicos, o comunidades de práctica, en donde las metas sociales de esos contextos, el uso de herramientas y las interacciones entre los miembros guían y dan sentido a esas prácticas (Roberts, 2007). En esa participación, las personas aprenden normas, roles y significados del contexto sociocultural que posibilitan la construcción de la identidad en el marco de las actividades diarias (Park, 2015). Por ello, desde esta perspectiva, el aprendizaje es visto como parte constitutiva de la práctica y, además, como fuente de sentido y de energía personal y social (Wenger, 2001).

Con todo, el punto de vista del aprendizaje situado merece dos consideraciones adicionales, señaladas por Vâgan (2011) como sigue: 1) tomar en cuenta el posicionamiento de las personas en la actividad, que expande o limita la acción de las aprendices y, por ende, la construcción de significados sobre sí mismas; y 2) atender a los significados de múltiples identidades que nutren y/o tensionan la percepción sobre la actividad de aprendizaje y el sentido de los significados que se construyen. Estas consideraciones destacan que los significados sobre una misma como aprendiz no representan un conjunto invariable y vinculado a un solo contexto de actividad; en otras palabras, los significados identitarios no responden a una topografía, sino que son de naturaleza dinámica y están constantemente en diálogo con diferentes planos de la actividad.

En definitiva, la construcción de significados sobre la actividad de aprendizaje y sobre una misma como aprendiz es una co-construcción, es decir, un proceso en el que se articulan y tensionan un conjunto de elementos sociales y personales. Por un lado, las características de la identidad establecen tanto potencialidades como limitaciones en torno a qué y cómo es posible aprender (Biesta et al., 2011). Por otro, los procesos de aprendizaje y la construcción de la identidad se basan en las oportunidades y restricciones que prevalecen y están disponibles en los diversos contextos en los que se participa, esto es, en la cultura de enseñanza y aprendizaje en la que se esté inmerso (Sinha, 1999; Tarabini et al., 2020; Verhoeven et al., 2021). En el encuentro dinámico entre estas posibilidades y limitaciones, tanto en sus formas discursivas como no-discursivas, tienen lugar las negociaciones entre personas y entornos que promueven la construcción de significados y atribución de sentido a la experiencia de aprender y ser aprendiz (Flum y Kaplan, 2012; Roberts, 2007; Silseth y Arnseth, 2011).

En este escenario, la construcción de la identidad de aprendiz representa una herramienta conceptual valiosa, ya que posibilita el análisis de la relación entre los contextos y situaciones en las que aprendemos y los significados que construimos como aprendices en ellas. Dicho de otro modo, constituye una lente analítica en el campo del aprendizaje y de la educación, tal como han señalado algunas investigadoras en cuanto al concepto de identidad en general (Gee, 2000; Sfard y Prusak, 2005). Nuestra propuesta pretende completar estas visiones planteando la identidad de aprendiz como un artefacto conceptual que posibilita a las personas reflexionar y construir significados en torno a sus actos, emociones, pensamientos y motivos en las situaciones de aprendizaje (Coll y Falsafi, 2010). Por ello, la construcción de esta identidad tiene el potencial de ayudar a cada persona a relaborar o reconstruir el sentido atribuido a experiencias de aprendizaje pasadas, presentes y a aquellas que conforman su proyección hacia el futuro.

2.2. El sentido de reconocimiento como aprendiz

El concepto de identidad de aprendiz, y el modelo de construcción que lo define, tiene sus orígenes en los trabajos de Coll y Falsafi (Coll y Falsafi, 2010a, 2010b; Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2011, 2015). Esta propuesta ha sido desarrollada en la última década por un grupo amplio de investigadoras asociadas a la línea de trabajo sobre el modelo quienes han profundizado tanto en los fundamentos de la construcción de la identidad de aprendiz (Campos, 2016; Campos et al., 2015; Engel

y Coll, 2021; Largo et al., 2015; Largo et al., 2021; Saballa, 2019; Saballa et al., 2015; Valdés, 2016; Valdés et al., 2016) como en su aplicación para el análisis de diferentes situaciones educativas (Abello, 2019; Abello et al., 2020; Aldana, 2019; Aldana et al., 2015; Fauré, 2021; Bañuls, 2021; Pereira, 2018).

Concretamente, la identidad de aprendiz se entiende como el sentido de reconocimiento que tenemos las personas de nosotras mismas como aprendices, basado en la constante re-co-construcción de significados como aprendices en el marco de experiencias de aprendizaje; estos significados nos posibilitan una mayor o menor disposición y capacidad para aprender en diferentes tipos de contextos, actividades y situaciones (Coll y Falsafi, 2010; Engel y Coll, 2021; Falsafi, 2011). Ese sentido de reconocimiento es tributario de la construcción de significados y atribución de sentido a nosotras mismas como aprendices a partir de las vivencias de participación en situaciones de aprendizaje. En otras palabras, construimos una forma de reconocernos a nosotras mismas como aprendices de acuerdo con cómo nos posicionamos en las actividades de aprendizaje y con cómo somos posicionadas por otras personas, tanto por las presentes en la actividad como por aquellas que evocamos o imaginamos que nos reconocen de cierta manera (Falsafi y Coll, 2011, 2015).

De acuerdo con Falsafi (2011), la construcción de significados sobre una misma como aprendiz requiere de vivencias de participación en actividades de aprendizaje en donde las personas consideramos haber aprendido algo. Es a partir de esta percepción que construimos experiencias subjetivas de aprendizaje; en otras palabras, re-co-construimos discursivamente y de manera consciente nuestra vivencia de participación en actividades en las que pensamos hemos aprendido algo (Engel et al., 2018; Membrive, 2022; Valdés et al., 2016). Las experiencias subjetivas de aprendizaje constituyen una unidad o sistema de significados asociados tanto a las características de las actividades como de quienes aprenden. Estas experiencias representan la base para la construcción de la identidad de aprendiz y en torno a ellas es necesario además que reconozcamos una o varias características como aprendices, esto es, que hayamos tenido una experiencia de reconocimiento como aprendices a partir de nuestra participación (Saballa, 2019).

En cada nueva situación de aprendizaje, los significados previos sobre nosotras mismas como aprendices cumplen un papel mediador en la participación y en la re-co-construcción discursiva de la misma (Falsafi y Coll, 2011). En otros términos, nuestro punto de partida es que el conjunto de significados que una persona

construye sobre sí misma es el fruto de múltiples re-co-construcciones a lo largo de su trayectoria personal de aprendizaje, entendidas como el conjunto interrelacionado de experiencias subjetivas de aprendizaje resultante de la participación en actividades en diferentes contextos (Coll, 2013, 2018; Engel y Membrive, 2018; Membrive, 2022; Oller et al., 2021).

Por consiguiente, la construcción de la identidad de aprendiz consiste en un proceso recursivo, o cíclico, que se despliega a través de la vivencia de participación y el reconocimiento como aprendices en actividades de aprendizaje, la posterior reconstrucción discursiva de esa vivencia y de significados en torno a quienes somos como aprendices, y la nueva puesta en práctica de significados en situaciones de aprendizaje en las que tenemos nuevas vivencias. Este proceso es lo que Falsafi (2011) denominó modalidades de construcción de la identidad de aprendiz, atendiendo a la idea de que la actividad siempre es experimentada en un tiempo y lugar específicos, en donde se entretajan diferentes elementos relacionados con el contexto de las actividades de aprendizaje, las características de quienes participan y las interacciones que se gestan en el proceso de reconocimiento como aprendiz. En la revisión del modelo, Engel y Coll (2021) proponen una reagrupación de los elementos en seis tipos:

- 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. (p. 5)

Este conjunto de elementos se articula de diferentes maneras y de forma dinámica en el proceso de construcción, puesto que no todos ellos tienen la misma naturaleza y cumplen una funcionalidad diferente de acuerdo con la modalidad de construcción de la identidad de aprendiz. Para atender a este carácter dinámico de los componentes, una vía adecuada para definir su función y conexión es presentarlos al hilo de la explicación sobre el proceso de construcción, el cual requiere definir las coordenadas espaciales y temporales en las que se desarrolla. Así pues, el siguiente apartado lo dedicaremos a este fin.

2.3. El proceso de re-co-construcción discursiva de la identidad de aprendiz

En el capítulo uno hemos presentado nuestra conceptualización sobre cómo se construyen las identidades haciendo una diferenciación analítica básica, hemos descrito la identidad como producto y la identidad como proceso que, en definitiva, constituyen un mismo ciclo recursivo de construcción de significados. Siguiendo esta línea, diremos de forma simple que la identidad de aprendiz, como producto, se basa en el conjunto de significados que una persona construye sobre sí misma como aprendiz, y como proceso, consiste en la constante re-co-construcción discursiva de esos significados fruto de la participación en diferentes actividades de aprendizaje a través de múltiples contextos.

Para Falsafi (2011) la construcción de significados sobre una misma como aprendiz ocurre a través de tres modalidades interrelacionadas que establecen diferencias en cuanto al modo y contexto de construcción y la temporalidad de los significados. Estas modalidades permiten hacer distinciones entre aquellos significados que son puestos en práctica y vivenciados en las actividades de aprendizaje, o modalidad *en-la-actividad*, y aquellos que son producto de la actividad discursiva y que refieren a reconstrucciones o reelaboraciones de las vivencias de aprendizaje. Cuando los significados de este segundo tipo están más ligados a una situación de aprendizaje específica, responden a la modalidad *sobre-la-actividad*. Cuando los significados trascienden las actividades y experiencias específicas de aprendizaje y adquieren un estatus más generalizado, abstracto y transcontextual se ubican en la modalidad *a-través-de-la-actividad*.

La funcionalidad de las modalidades se distingue por el dinamismo de los significados. Así pues, en la modalidad *en-la-actividad* los significados sobre una misma como aprendiz son negociados de forma situada a través de interacciones discursivas y no-discursivas de co-reconocimiento como aprendiz. Mientras que en la modalidad *sobre-la-actividad* y *a-través-de-la-actividad* la re-co-construcción discursiva de los significados se enmarca en procesos reflexivos para atribuir sentido a una misma, y para crear y mantener la continuidad de aspectos de la identidad de aprendiz a través del tiempo y de los contextos por los que transita una persona.

2.3.1. La modalidad de construcción *en-la-actividad*

Cuando participamos en una actividad, las personas experimentamos un conjunto de emociones, pensamientos, actitudes, etc., vinculado a nuestras acciones e interacciones que nos da una percepción general de nuestro “estar” en la actividad. La modalidad de construcción *en-la-actividad* comprende justamente este conglomerado de aspectos vivenciales de la participación en las situaciones de aprendizaje. En esta participación, las características del contexto de la actividad y de quien o quienes aprenden se entrelazan dando lugar a vivencias, esto es, a un proceso de significación más o menos consciente que forma parte del flujo de la vida de las personas. Por ello, en este trabajo, y como avance del modelo inicial de identidad de aprendiz, relacionamos esta modalidad con el concepto de “vivencia” o *perezhivanie*, al que hemos hecho referencia en el capítulo anterior y que reúne aspectos cognitivos, volitivos, emocionales y prácticos del aprendizaje de una persona en un contexto particular.

De esta manera, en el modo de construcción de significados *en-la-actividad* se entrelazan elementos, por una parte, del plano interpsicológico del proceso de aprendizaje, tales como las características de las actividades en las que las personas aprenden algo y los actos de reconocimiento que se gestan en la interacción. Por otra, elementos del plano intrapsicológico de las aprendices, tales como sus motivos para la participación en las actividades, las emociones asociadas a esa participación y los significados previos como aprendiz o relativos a otras identidades que se vinculan al proceso de aprender. Todos estos elementos mencionados se conjugan para dar forma a la vivencia en el marco de la participación en actividades de aprendizaje; por ello, en lo que sigue haremos mención a cada uno, sin olvidar que todos se implican mutuamente.

Como hemos apuntado inicialmente, cuando una actividad se pone en marcha, ya sea que esta tenga o no como objetivo generar aprendizajes de algún tipo, las características que la constituyen son el marco en el que los procesos inter e intra psicológicos toman forma. A este respecto, la teoría de la interactividad (Coll et al., 1992; Colomina et al., 2005; Coll et al., 2008) ofrece elementos concretos útiles para la descripción de las actividades de aprendizaje. Si bien esta propuesta se centra en el análisis de situaciones de aprendizaje escolar, a nuestro juicio los elementos que propone permiten caracterizar los diferentes aspectos con los que interactúa el aprendiz en cualquier tipo de actividad donde ha aprendido algo.

En concreto, la teoría de la interactividad define la construcción de significados como un proceso complejo de co-construcción que se articula en torno a los tres elementos que conforman el “triángulo interactivo”: las actuaciones de quienes participan en la actividad, los contenidos de aprendizaje y la tarea específica de enseñanza y aprendizaje o el objeto de la interacción. Las diversas configuraciones que adopta la articulación de los elementos del triángulo son definidas como formas de organización de la actividad conjunta, las cuales se analizan en función de los componentes de la interactividad (actuaciones; contenidos; temporalidad; actividad discursiva; construcción de aprendizajes; reglas de participación social y de la tarea).

Habida cuenta de que el reconocimiento es uno de los aspectos centrales, sino el más importante, de la construcción de la identidad en general, y de la identidad de aprendiz en particular, en el marco de la interactividad tienen especial interés aquellas actuaciones que potencialmente favorecen el reconocimiento como aprendices de quienes participan, y que son expresadas por personas más o menos significativas para las aprendices. De acuerdo con Saballa (2019) esas actuaciones se definen como un conjunto de acciones situadas en la actividad orientadas a promover un sentido de reconocimiento como aprendiz tanto de quien realiza la actuación como de quien la recibe de forma directa o indirecta. Estas actuaciones son aportadas por diversas personas, tales como profesorado, familia, amistades, etc., o bien pueden ocurrir en solitario a través de nuestra relación con artefactos culturales, por ejemplo, a través de la lectura o el visionado de una película. Así mismo las actuaciones varían en un rango amplio de características contrastadas: explícitas o implícitas; intencionales o involuntarias e inconscientes; negativas o positivas; verbales, conductuales o actitudinales; individuales o colectivas; entre otras (Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2015; Saballa, 2019).

No obstante, y según Saballa (2019), no toda acción dirigida por un emisor aporta a la construcción del sentido de reconocimiento como aprendiz, pues para ello hace falta el proceso de significación que realiza la aprendiz en torno a las acciones. Para entender este proceso, la autora propone dos niveles indisociables del reconocimiento de una misma como aprendiz: el nivel interpsicológico en el que se producen las actuaciones y el nivel intrapsicológico en el que las actuaciones son vivenciadas e interpretadas. Justamente, estas interpretaciones son la fuente del reconocimiento y se definen como “actos de reconocimiento”, por lo que su naturaleza es subjetiva y “(...) la selección, la interpretación y valoración de la actuación conjunta en cuestión está sujeta a parámetros personales” (Saballa, 2019, p. 261). Tanto las actuaciones como los actos de reconocimiento están anclados al

marco de la actividad conjunta, este es el contexto que define, en parte, su estructura, contenido y valencia.

En este sentido, el objeto de la actividad, en los términos propuestos por Leontiev (1978), es fundamental para comprender los propósitos y las acciones que se realizan, ya que el objeto es lo que le da una dirección y propósito a la actividad. En otras palabras, el objeto es el “creador de sentido” que da significado y valor a las acciones, y establece el nexo con las prácticas sociales, los valores y metas presentes en una sociedad (Kaptelinin, 2005). Ahora bien, el objeto de la actividad no es igual a los motivos que se vinculan a la actividad. Dicho de manera breve, el objeto se entiende como aquello que impulsa la actividad y los motivos como aquello que impulsa a las personas en la actividad. Para Kaptelinin (2005) “The object is different from any of the effective motives and is cooperatively defined by the whole set of motives that the subject strives to attain in their activity” (p. 16). Por ello, la formulación del objeto de la actividad es dinámica y responde a un proceso constructivo entre los motivos para ponerla en movimiento, los cuales se ajustan o co-construyen en el curso de la actividad misma.

Para Falsafi (2011) la dinámica que caracteriza a los motivos es un elemento clave de la construcción de la identidad de aprendiz en la actividad, pues los motivos de una persona pueden dirigir o ser la fuerza para buscar el reconocimiento como un aprendiz con ciertas características; así como la fuente de atribución de sentido a los aprendizajes y a una misma como aprendiz. Del mismo modo, remarca que el cumplimiento o no de los motivos está en relación con las emociones que emergen en el transcurso de las actividades, lo que juega un papel decisivo en cómo se experimenta la actividad y en el sentido de reconocimiento como aprendiz. En definitiva, la identidad en el marco de la actividad se relaciona con “(...) fulfilling one’s motives, through the use of symbolic and material artifacts in order to realize actions in the activity, so that it makes sense and is meaningful” (Falsafi, 2011, p. 45).

Las emociones no solo están relacionadas con los motivos. En el trabajo sobre las experiencias clave de aprendizaje, Valdés (2016) enfatiza que la vivencia emocional asociada a la participación en la actividad es central en la atribución que hacemos las personas de una mayor o menor significatividad a las experiencias de aprendizaje. La autora parte de la base de que las personas conocemos y nos relacionamos con el mundo también a través de nuestras emociones, es decir, “(...) los seres humanos vivimos en un continuo fluir emocional consensual en el cual

aprendemos en nuestra coexistencia en comunidad” (Maturana y Verden-Zöller, 1997, p.14 citado en Valdés, 2016, p. 24). En otras palabras, en la interacción con otras personas aprendemos a conocer, configurar y poner palabras a nuestros estados internos y sentimientos en formas cultural y socialmente definidas (Fleer et al., 2017; Vadeboncoeur y Collie, 2013). Por ello, en nuestras vivencias las emociones están mediadas semióticamente y, a la vez, son registros somato-psíquicos (González-Rey, 2013) que, en la amalgama de los elementos que componen la vivencia, contribuyen al impacto de la misma y de aquello que valoramos para reconocernos a nosotras mismas como aprendices.

De acuerdo con todo lo dicho, es claro que en la vivencia los significados sobre nosotras mismas como aprendices y sobre el mundo son mediadores de nuestra participación; por lo que la forma como interpretamos el mundo y nos posicionamos frente a las diferentes situaciones de aprendizaje se pone en funcionamiento de manera más o menos consciente. Así, podemos decir que en la vivencia los significados identitarios se “encarnan” y la identidad se pone en práctica a través de nuestro posicionamiento, permitiéndonos significar sobre la marcha las actuaciones propias y las de otras personas, así como los diferentes elementos del proceso de aprendizaje. Esa es la base de la vivencia en la modalidad *en-la-actividad*, un conjunto de emociones, percepciones, actuaciones, posicionamientos que son la base de nuestra construcción identitaria en dos sentidos: como la confirmación y expresión de nuestra identidad de aprendiz y como la confrontación de significados previos, lo que abre la posibilidad a la co-construcción de nuevos significados sobre nosotras misma como aprendices.

En suma, la modalidad *en-la-actividad* representa el aspecto vivencial de la construcción de la identidad de aprendiz en el marco de actividades orientadas a objetos, en acuerdo con Saballa (2019) quien la describe como una modalidad viva y volátil. La ubicamos como el proceso situado y único en el que se ponen en marcha acciones inspiradas por los motivos para participar, se viven emociones asociadas al proceso de aprender y de ser aprendiz, surgen actos de reconocimiento en el desarrollo de la actividad conjunta y tiene lugar la puesta en práctica de significados previos de la identidad de aprendiz. El resultado de este proceso son las vivencias, más o menos conscientes, de las personas que aprenden, las cuales constituyen la materia prima de la re-co-construcción discursiva realizada en las otras dos modalidades.

2.3.2. Las modalidades de construcción *sobre-la-actividad* y *a-través-de-la-actividad*

Hemos apuntado en otros momentos que una de las cuestiones controvertidas acerca de la identidad, vista como un conjunto de significados funcionales, heterogéneos y dinámicos, es sin duda explicar cómo estos también se mantienen estables y continuos a lo largo del tiempo y a través de los contextos (Akkerman y Meijer, 2011). A este respecto, Benwell y Stokoe (2006) sugieren que los enfoques discursivos pueden conciliar estos dualismos a través de los relatos que las personas construimos sobre nosotras mismas. En este sentido, las modalidades de construcción *sobre-la-actividad* y *a-través-de-la-actividad* se proponen como una vía analítica respecto a los procesos de construcción discursiva e intentan dar respuesta a la problemática sobre la continuidad y fluidez que cobija a toda identidad y, por ende, a la identidad de aprendiz.

La actividad básica en ambas modalidades es el discurso, más exactamente la re-co-construcción discursiva de significados sobre una misma como aprendiz. Esta re-co-construcción se entiende como un proceso consciente, dialógico y reflexivo en torno a la vivencia de participación en actividades de aprendizaje, tanto sobre actividades específicas como frente al proceso global de aprender a través de los diferentes contextos y situaciones. A este respecto conviene hacer dos consideraciones. La primera es que si bien la vivencia es el referente de la re-co-construcción, los significados resultantes no la reflejan “fielmente”, sino que constituyen una elaboración o “reautoría” de lo vivido. La segunda consideración es que los significados resultantes de la re-co-construcción son una concreción del reconocimiento que hacemos de nosotras mismas como aprendices en un momento dado, en otros términos, y aprovechando la metáfora propuesta por Sfard y Prusak (2005), “(...) is an attempt to overcome the fluidity of change by collapsing a video clip into a snapshot” (p.15).

Las modalidades expresan las diferencias espaciales y temporales de los modos de construcción de significados de la identidad de aprendiz. En el caso de la modalidad *en-la-actividad* las coordenadas son evidentes dado que se sitúan en un espacio y tiempo concretos e irrepetibles; no obstante, en las modalidades *sobre-la-actividad* y *a-través-de-la-actividad* las diferencias en las coordenadas parecen requerir una mayor puntualización. A nuestro modo de ver, la diferencia central no reside en el sitio de construcción de los significados, pues incluso durante nuestra participación en una actividad es posible que el proceso de re-co-construcción discursiva ocurra

de manera simultánea y entrelazada, por ejemplo, cuando dialogamos con otras personas presentes en la actividad o a través de artefactos tales como cuestionarios o diarios personales. La interacción con estas herramientas en la actividad nos permitiría en el mismo espacio y tiempo construir significados tanto situados en la actividad como transcontextuales; un ejemplo de este último tipo se da cuando confirmamos significados previos y generalizados sobre nosotras mismas como aprendices mientras participamos en la actividad.

Nuestra explicación sobre la diferencia entre las modalidades se basa en los mecanismos semióticos implicados en la construcción de significados: por una parte, como contextualizaciones y, por otra, como abstracciones (Fauré et al., 2021; Membrive, 2022). En los términos propuestos por Vygotsky, esta abstracción se entiende como la descontextualización de los significados, propia de la mediación semiótica, que consiste en el proceso por el que los significados se tornan cada vez menos dependientes del contexto espacio-temporal en el que son utilizados (Wertsch, 1988). Así, mientras en la modalidad *sobre-la-actividad* los significados re-co-construidos sobre una misma como aprendiz están más vinculados a la experiencia en actividades concretas y, por lo tanto, situados y contextualizados. En la modalidad *a-través-de-la-actividad* los significados son generalizaciones que se sitúan más allá de las experiencias concretas de aprendizaje en las que se basan, por lo que tienen mayor continuidad y estabilidad a través de los contextos (Falsafi y Coll, 2011).

¿Cómo llegan los significados de una misma como aprendiz a adquirir un carácter transcontextual? Nuestra conjetura se basa en el entrelazamiento de tres aspectos teóricos reflejados a lo largo de nuestras explicaciones. El primero tiene que ver con el reconocimiento que una persona recibe y se da a sí misma a lo largo del tiempo, recogido en el concepto de *thickening* (Holland y Lave, 2001) que señala cierta estabilidad de algunos significados identitarios a partir de formas usuales en las que somos posicionadas en las actividades.

El segundo aspecto se relaciona con el principio de que las identidades están arraigadas en las actividades en las que participamos, por lo que los significados vehiculados en ellas respecto a qué significa aprender y ser aprendiz aportan a los modos en los que somos reconocidas y nos reconocemos como aprendices. A este respecto, en su trabajo, Aldana (2019) llama la atención sobre los conceptos *leading activity* y *leading identity*, propuestos por Black et al. (2010), para hacer referencia a cómo "(...) algunos tipos de actividades son líderes en un momento dado y son de

mayor importancia para el posterior desarrollo de la persona” (Aldana, 2019, p. 65). La *leading identity*, entonces, refleja una organización de los motivos para la comprensión de una misma, puesto que “(...) the leading activity provides a structured hierarchy to the internal life of the self where certain identities become more or less important to our developing self” (Black et al., 2010, p. 58). En este sentido, conjeturamos que el reconocimiento que tengamos en actividades con mayor preeminencia en nuestra trayectoria de aprendizaje puede ser fuente de construcción de significados con mayores posibilidades de estabilidad en nuestra identidad de aprendiz.

Lo que nos lleva al tercer aspecto considerado y que engloba a los dos anteriores. A nuestro modo de ver, las formas socialmente reconocibles de la identidad, los propósitos y la configuración de las actividades de aprendizaje y el sentido atribuido a los aprendizajes y a nosotras mismas como aprendices en las experiencias subjetivas se relacionan con patrones socioculturales, o discursos, sobre qué significa el aprendizaje y ser aprendices. La fuerza de esos significados tiene que ver con aspectos dominantes de los discursos sociales, con su naturaleza histórica, cultural e institucional, y con el poder que despliegan en la configuración de la subjetividad de las personas y de las prácticas sociales en general (Weedon, 1984, 2004). Volveremos sobre este tercer aspecto hacia el final del presente apartado. Ahora bien, concretamente, *dónde, sobre qué y cómo* se construyen los significados sobre una misma como aprendiz son cuestiones que intentaremos resolver en lo que sigue.

En términos generales, *dónde* se realiza el proceso de re-co-construcción discursiva responde a situaciones variadas que forman parte de prácticas socioculturales espontáneas o intencionales, habituales o esporádicas. Algunos ejemplos de estas situaciones son: charlar con amistades, profesorado o familiares; presentar una entrevista de trabajo; escribir un diario personal; asistir a sesiones de psicoterapia; recibir una tutoría en la escuela; etc. El supuesto de base es que las personas tenemos en nuestra vida oportunidades para re-co-construir significados en torno a nosotras mismas y a nuestras vivencias de aprendizaje, en el marco de actividades que varían en cuanto a su foco, estructura, profundidad y frecuencia. Sin embargo, asumimos que cuánto más intencional y orientada esté la actividad a la reconstrucción de la identidad de aprendiz, más posibilidades habrá para enriquecerla y convertirla en una herramienta mediadora o, como señala Falsafi, para que sea una Tecnología del Yo (Foucault, 1990), es decir, modos de pensarnos a nosotras mismas. Por consiguiente, los “para qué, dónde y con quién” de las

situaciones en las que se produce la re-co-construcción discursiva, o el evento de la narración (Wortham, 2015), juegan un papel central en las construcciones discursivas resultantes, o el evento narrado, pues constituyen nuevas actividades en las que potencialmente se pueden construir nuevos aprendizajes y nuevos significados como aprendices.

En cuanto a *sobre qué* construimos significados como aprendices, la premisa básica es que para reconocernos como tales necesitamos tener experiencias subjetivas de aprendizaje (Falsafi, 2011). Concretamente, una experiencia subjetiva de aprendizaje se define como:

(...) la re-co-construcción discursiva y consciente de una vivencia que, desde el punto de vista del o la aprendiz, se relaciona con un aprendizaje. En este sentido, las experiencias subjetivas de aprendizaje, igual que las vivencias, condensan y reflejan aspectos relacionados con las características de la actividad y su contexto, así como las características personales de los aprendices: sus experiencias pasadas, intereses, motivos, expectativas, etc. También comparten la complejidad de procesos de significación en la que lo emocional, lo volitivo, lo cognitivo, lo práctico, etc., está interrelacionado de forma indisoluble. Pero, a diferencia de las vivencias, las experiencias implican un grado de elaboración consciente en el que un o una aprendiz puede narrar la vivencia, empleando el lenguaje y el discurso como mecanismo semiótico, y relacionarla explícitamente con el hecho aprender. (Membrive, 2022, p. 49)

Los elementos comprendidos en las vivencias de participación en una actividad, bien sean estas reales o imaginadas, constituyen la materia prima de las experiencias subjetivas, son su referente situacional. Este referente permanece estable, dado su carácter espacial y temporalmente situado e irrepetible, por lo que la experiencia subjetiva constituye una reconstrucción de las vivencias, o de elementos de las mismas, que pueden ser objeto de múltiples reelaboraciones (Falsafi, 2011; Membrive, 2022). Como hemos anotado anteriormente, dependiendo de la situación de reconstrucción, los significados de la experiencia adquieren diversos matices y resignificaciones. De ahí que una experiencia que en su origen pudo haber sido desagradable, en posteriores reconstrucciones puede adquirir una valencia positiva y generar nuevos aprendizajes y el reconocimiento de otro rasgo de una misma como aprendiz. Por ejemplo, el caso de haber tenido que hablar en público y haberse sentido avergonzada, en otro momento puede ser visto como una situación que

ayudó a enfrentar la timidez y a tener una actitud positiva frente a la novedad y la dificultad.

En cuanto al *cómo* se construyen significados, nuestro argumento es que en el marco de la re-co-construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje las personas tenemos la oportunidad de atribuirnos sentido de manera consciente a nosotras mismas como aprendices. Para que esto sea posible, necesitamos re-co-construir significados asociados a actos de reconocimiento, esto es, significar o resignificar actuaciones que nos dicen algo de nosotras mismas como aprendices. Este proceso da cuenta de cómo nos relacionamos con alguno o varios de los elementos de la experiencia subjetiva: las características de las actividades, las actuaciones de reconocimiento, los motivos, las emociones y los significados previos como aprendices.

Igualmente, en este proceso tenemos la posibilidad de reelaborar, por ejemplo, el lugar que tuvieron o tienen las personas con las que interactuamos en la actividad, presentes o evocadas, dándole un valor al vínculo que establecemos con ellas en cuanto al apoyo, modelo, reconocimiento o motivación que nos brindan o brindaron en una situación de aprendizaje dada o a lo largo de nuestra trayectoria de aprendizaje; tal como refleja el estudio sobre Otros Significativos realizado por Campos (2016). Incluso, en las situaciones de intercambio con estas personas significativas, podemos tener nuevas oportunidades para re-co-construir nuestras vivencias, atribuirles sentido, recibir actos de reconocimiento y construir nuestra identidad de aprendiz, dado el peso emocional que tiene la voz de estas personas en nuestra vida. En definitiva, los otros significativos también son “herramientas mediadoras”, puesto que “Relationships mediate participation in social practices; the history of a child's or student's participation is a history mediated by significant others” (Vadeboncoeur et al., 2011, p. 232).

No todas las experiencias de aprendizaje tienen la misma significatividad para una persona, de hecho, en el proceso de re-co-construcción discursiva podemos significar o resignificar la valencia de las experiencias y darles un estatus más o menos sobresaliente en nuestra trayectoria de aprendizaje. En el trabajo sobre experiencias clave de aprendizaje e identidad de aprendiz, Valdés (2016) se enfoca en las reconstrucciones discursivas altamente significativas que tienen un fuerte impacto emocional para las personas. Las experiencias clave de aprendizaje señalan la conexión entre los motivos de aprendizaje y el modo en que una persona se reconoce como aprendiz, en la base del proceso suele haber actos de

reconocimiento positivos o negativos entregados por otros significativos. Para la autora, que una experiencia sea vivida y vista como significativa en la trayectoria de aprendizaje se relaciona con los marcos interpretativos que intervienen en la atribución de sentido a elementos de la experiencia. Justamente lo que ocurre en las experiencias clave es que los marcos interpretativos usuales para las personas dejan de ser funcionales, razón por la que abren nuevos escenarios de reconocimiento y de actuación como aprendiz.

Dado nuestro enfoque teórico, es claro que los aspectos culturales están entrelazados con todos los elementos del proceso de construcción de la identidad de aprendiz. Tanto a nivel local en las actividades y prácticas discursivas como a nivel global vinculado al contexto social (Lemke, 2000, 2008), el discurso vehicula significados culturales que fundamentan la atribución de sentido a las experiencias y a una misma como aprendiz, aspecto señalado reiteradamente por Falsafi (2011) y por las investigaciones que exploran diferentes elementos del modelo (Campos, 2016; Saballa, 2019; Valdés, 2016). En esta línea, las diferentes autoras coinciden en que los patrones discursivos que usan las personas para interactuar, obtener y/o entregar un cierto tipo de reconocimiento como aprendiz son un aspecto clave de la re-co-construcción discursiva de la identidad de aprendiz.

En definitiva, los significados de discursos sociales sobre el aprendizaje y ser aprendiz de los que se han apropiado las personas para construir su identidad de aprendiz constituyen el foco de interés de nuestro trabajo y nuestro punto de partida para la exploración que proponemos. Para Falsafi (2011), un análisis completo de la identidad de aprendiz implicaría hacer el análisis de todas las modalidades de construcción y de la interconexión de los elementos implicados, lo cual sobrepasa ampliamente los límites de este trabajo. Por ello, los significados transculturales de la identidad de aprendiz construidos en la modalidad *a-través-de-la-actividad* nos parecen especialmente apropiados para profundizar en cómo se reflejan los significados sociales sobre el aprendizaje y ser aprendiz en el reconocimiento de una misma como aprendiz. La razón es que estos significados son los que mejor reflejan la naturaleza simbólica de esta identidad, pues en principio son utilizados por las personas a lo largo del tiempo y a través de los contextos para mediar su participación y atribuir sentido a los aprendizajes y a sí mismas como aprendices. Por tanto, y en congruencia con nuestro foco, el siguiente capítulo lo dedicaremos a presentar nuestra base conceptual en torno a cómo entendemos los discursos sociales sobre el aprendizaje y ser aprendiz en relación con la construcción de la identidad de aprendiz.

Capítulo 3

Discurso e identidad de aprendiz

«Con palabras [el ser humano] crea un nuevo mundo, un mundo de ideas y filosofías. El [ser humano] vive en este mundo tan verdaderamente como en el mundo físico de sus sentidos... Este mundo llega a tener una continuidad y una permanencia que el mundo externo de los sentidos no puede tener. No está hecho solo de presente, sino de un pasado y de un futuro también. Temporalmente no es una sucesión de episodios desconectados, sino un continuo que se extiende hacia el infinito en ambas direcciones, desde la eternidad hasta la eternidad»

Leslie White (1942) *On the use of tools by primates*

Desde una perspectiva sociocultural, entendemos que los significados sociales sobre el aprendizaje y ser aprendiz cumplen un papel mediador en la configuración de las actividades en las que participamos y en la atribución de sentido a todo lo que hacemos, sentimos y pensamos en ellas y sobre ellas, así como sobre nosotras mismas como aprendices. En coherencia, en este tercer capítulo abordaremos conceptualmente esos significados sociales tomando como base la noción de “discursos” en los términos propuestos por Foucault (1979), al igual que otros conceptos que la toman como referente, o son cercanos, y que nos ayudan a entender su concreción en el contexto sociocultural. Nuestro propósito entonces es describir cómo se expresan los discursos sobre el aprendizaje y ser aprendiz en el contexto social para así completar nuestra explicación sobre su lugar en la co-construcción de la identidad de aprendiz. A este fin, dividimos el capítulo en cuatro apartados: dedicamos el primero a explicar nuestra elección del concepto de discursos y presentamos su definición; en el segundo, exponemos algunos referentes conceptuales asociados a esta noción que nos ayudan a precisar nuestra mirada sobre el discurso en relación con la identidad; en el tercero, abordamos la forma en que concebimos el contexto social; en el cuarto y último apartado planteamos algunos ejes temáticos en torno a discursos sobre el aprendizaje y ser aprendices que están presentes en nuestro contexto social, y que nos sirven de referente general en la construcción discursiva de la identidad de aprendiz.

3.1. ¿Por qué discurso?

En nuestras explicaciones sobre la construcción de la identidad en general y de la identidad de aprendiz en particular, hemos enfatizado en el papel central de la re-construcción discursiva en ese proceso. De igual modo, hemos insistido en que, desde una aproximación sociocultural, la identidad de aprendiz se construye en el marco del contexto social y, por tanto, los significados que construimos como aprendices están en conexión con los significados sociales sobre qué significa ser aprendiz y en qué consiste aprender. Visto así, pareciera que al hablar de discursos nos estamos refiriendo a dos aspectos diferenciados: por una parte, a los usos que hacemos del lenguaje para construir significados sobre nosotras mismas y el mundo; por otra parte, a los significados socialmente compartidos que ofrecen marcos interpretativos y recursos semióticos para explicar el mundo y a nosotras mismas. Gee (2000), por ejemplo, establece esta diferenciación en términos de discursos (con “d” minúscula) y Discursos (con “D” mayúscula); así, mientras los “discursos” hacen referencia a aspectos lingüísticos conectados con el habla o los textos, los “Discursos” se relacionan con formas sociales, culturales e históricas de reconocer y encarnar las identidades socialmente reconocidas. Estas formas de ver el discurso están altamente relacionadas y varían de acuerdo con la tradición disciplinar y teórica en la que se esté posicionada.

Concretamente, el campo de teorización sobre el discurso tiene una amplia tradición en ciencias sociales y humanidades, especialmente en el ámbito de la lingüística. De acuerdo con Íñiguez (2006), precisamente esto hace que el discurso sea una noción altamente polisémica; sin embargo, se puede establecer de manera simplificada dos líneas respecto a su abordaje: 1) la tradición lingüística; y 2) la tradición que tiene su origen en la obra de Michel Foucault. Desde la lingüística el estudio del discurso ha estado guiado por dos paradigmas fundamentales: el formalista, que ve el discurso como oraciones y se enfoca en las estructuras formales del lenguaje, como la gramática; el funcionalista, que ve el discurso como lenguaje en uso y asume la mutua implicación de los fenómenos lingüísticos y sociales, enfocándose así en las formas de habla socioculturalmente organizadas y situadas (Schiffrin, 2011).

Para Foucault (1979), el interés por el discurso, más que en su dimensión lingüística tiene que ver con la relación saber/poder (Biesta, 2008) desde un punto de vista filosófico, por lo que la extensión de su trabajo cobija los fenómenos sociales, la naturaleza de la verdad, del conocimiento, de la subjetividad, y cómo se construyen discursivamente los fenómenos de la realidad humana. Dada la amplitud de su obra,

nuestro interés por los planteamientos de Foucault (1979) radica en su definición de los “discursos” como referente para describir los significados sociales. En concreto, los discursos se definen como sistemas de pensamiento que describen el mundo social, lo categorizan, ponen de relieve determinados fenómenos u objetos (sean estos conceptos, prácticas, etc.), regulan las condiciones de su existencia y les dan un carácter “natural” (Foucault, 1979); por ello, pueden considerarse como constructores de significado y sentido, desplegando de esta manera un poder regulatorio en la sociedad (Edwards, 2008). Tal como explica Hall (2001):

Discourse, Foucault argues, constructs the topic. It defines and produces the objects of our knowledge. It governs the way that a topic can be meaningfully talked about and reasoned about. It also influences how ideas are put into practice and used to regulate the conduct of others. Just as a discourse 'rules in' certain ways of talking about a topic, defining an acceptable and intelligible way to talk, write, or conduct oneself, so also, by definition, it 'rules out', limits and restricts other ways of talking, of conducting ourselves in relation to the topic or constructing knowledge about it. (p. 72)

Así pues, los discursos se concretan en un sistema de enunciados (Hall, 2001; Iñiguez, 2006; Parker, 1992) que van más allá de lo verbal e implican acción, interacción y cognición (Edwards, 2008); en otras palabras, los discursos son tanto representacionales como prácticos. De ahí que se “reifiquen” o materialicen en las interacciones y las diferentes herramientas culturales, tales como instituciones, leyes, medios de comunicación, libros, prácticas, etc. En este sentido, podemos decir que los discursos son parte constitutiva del contexto social y se expresan de manera heterogénea, cambiante, fragmentada y, en ocasiones, crean versiones de la realidad incompatibles e incluso contradictorias (Davies y Harré, 1990).

Ahora bien, la formación de un discurso está relacionada con la forma de entender la realidad en una época determinada, lo que Foucault denominó *episteme* (Danaher et al., 2000), tales como la modernidad o la postmodernidad. Esta formación responde a reglas que guían la existencia de aquello que un discurso explica, denominadas “formaciones discursivas” (Foucault, 1979), y están en la base del sentido que expresa un discurso (Iñiguez, 2006; Hernández, 2010). Un ejemplo lo encontramos en la visión neoliberal que permea diferentes esferas de la sociedad y, como apunta Biesta (2008), propone posiciones de sujeto, tales como la de un “yo emprendedor” o “empresario de sí mismo”, asociadas a deseos, necesidades y estilos de vida gobernadas por prácticas que movilizan esos significados.

En este orden de ideas, el poder que expresan los discursos incluye tanto las relaciones de dominación o fuerza entre posiciones o grupos sociales como lo que un discurso posibilita a las personas que se sitúan en él. Es interesante que esta visión propone una manera distinta de entender el poder, pues lo plantea en términos de las posibilidades y las restricciones que circulan en la red de relaciones sociales, y también respecto a las acciones que se hacen sobre otras personas y sobre nosotras mismas (Biesta, 2008); es decir, que el poder no es algo que se teje entre las personas solamente, sino que se expresa en lo que permite o restringe un discurso en sí mismo. De ahí que para Foucault (1979) los discursos sean “(...) un campo de regularidad para diversas posiciones de subjetividad” (p. 90) desde el que podemos construir nuestras identidades.

Así pues, entendemos que el poder que despliegan los discursos tiene que ver con: a) aquello que incluyen o prohíben y, por tanto, puede ser enunciado (por ejemplo, aprendemos a lo largo de la vida); b) quiénes tienen la posibilidad de hacerlo (por ejemplo, quién o qué fuente es una autoridad para hablar sobre educación); c) los ámbitos socioinstitucionales en los que son puestos en marcha, regulados por normas y prácticas (por ejemplo, la escuela, la universidad o la familia); d) las posiciones que las personas pueden ocupar en relación con el objeto mismo del discurso (por ejemplo, cómo se define quien aprende y con quien aprende); y e) el posicionamiento social en términos de grupos o categorías sociales (por ejemplo, quién es una buena estudiante).

Lo anterior deja ver la complejidad y amplitud del concepto de discurso y, hasta cierto punto, también destaca algunos aspectos que lo hacen compatible con la perspectiva sociocultural que asumimos, por lo que consideramos oportuno hacer cuatro consideraciones que justifican su elección en nuestro trabajo.

La primera consideración tiene que ver con la visión del lenguaje como instrumento para la construcción de significados sobre el mundo. Desde la perspectiva de los discursos, el lenguaje no se limita a reflejar las cosas, también las instituye (Edwards, 2008; Iñiguez, 2006; Parker; 1992). Por ello, en términos de Davies y Harré (1990), el discurso constituye “(...) all the ways in which people actively produce social and psychological realities” (p. 45). A nuestro juicio, esta forma de entender el discurso como formas de organización del lenguaje para comprender el mundo es coincidente con nuestro marco, especialmente con los planteamientos de Vygotsky (2020/1934) en cuanto al poder mediador de los recursos semióticos. En esta línea, podemos decir que, como fuente de significado y sentido, los discursos

son herramientas semióticas que median en la construcción de las realidades sociales y psicológicas mencionadas por Davies y Harré.

La segunda consideración es la relación entre los discursos y la constitución de la subjetividad. Weedon (1987) hace un fuerte énfasis en esta relación cuando afirma: "(...) the ways in which discourses constitute the minds and bodies of individuals is always part of a wider network of power relations, often with institutional bases" (p. 105). Si bien estamos de acuerdo con esta idea, vale la pena recordar que los discursos no cumplen una función determinista en nuestra experiencia, pues, como hemos argumentado, el psiquismo humano tiene un carácter generativo y no simplemente adquisitivo de lo social (González Rey, 2013), y está en estrecha relación con prácticas socioculturales. Por tanto, destacamos el carácter co-construido de los significados como una idea central en nuestro marco y fundamental para entender la relación entre los discursos sobre el aprendizaje y ser aprendiz y la construcción de la identidad de aprendiz. En este sentido, las herramientas que median los procesos de negociación de significados resultan especialmente importantes.

Al respecto, Foucault (1979) propone el "criticismo" y la "problematización" como vías para reflexionar sobre la posición que nos otorgan y asumimos como sujetos sociales (Danaher et al., 2000; Íñiguez, 2006). Por una parte, y en relación con la construcción de la identidad, el criticismo consiste en asumir una mirada crítica sobre nosotras mismas ubicando la subjetividad como un objeto de pensamiento autorreflexivo. En otras palabras, consiste en una reelaboración de los hechos que nos han llevado a constituirnos y a reconocernos como sujetos de lo que hacemos, pensamos y decimos (Danaher et al., 2000), añadiríamos de nuestra parte, a través de herramientas conceptuales que nos ayuden en esa reconstrucción, como autobiografías, diarios y otros instrumentos reflexivos de co-construcción de significados.

Por otra parte, la problematización es un método o una vía que cuestiona lo evidente o incuestionable, es decir, se trata de lograr entender por qué y cómo algo ha adquirido el estatus de incuestionable, obvio o evidente (Íñiguez, 2006). Este ejercicio de problematizar, por ejemplo, se evidencia en la investigación sobre el discurso (por ejemplo, el análisis crítico del discurso), pero también, y como veremos, surgen en el contraste entre discursos dominantes y discursos opuestos o contra-discursos. A nuestro juicio, estas herramientas pueden dinamizarse especialmente a través de la educación formal, coincidiendo con las propuestas de

la pedagogía crítica lideradas por Paulo Freire y posteriormente por Henry Giroux, entre otras personas.

La tercera consideración se refiere a la comprensión del discurso como una práctica, es decir, como un proceso de producción de significados en el marco de prácticas sociales (Hall, 2001); lo que quiere decir que el discurso tiene materialidad en el habla y en las acciones articuladas por fuera del lenguaje verbal (Parker, 1992). Esto puede ser visible, por ejemplo, en la disposición física de las aulas de clase y en los modos en los que se organiza la actividad conjunta entre alumnado y profesorado. Podríamos asumir que en las actividades de aprendizaje se vehiculan significados de discursos sobre en qué consiste el aprendizaje y ser aprendiz no solo por medio de aquello que se dice, sino a través de aquello que se hace o no se hace. En términos de la identidad, la materialidad de los discursos se expresa, por ejemplo, a través de los “Discursos” definidos por Gee (2000) como el conjunto de rasgos y acciones que permite reconocer a alguien como un cierto tipo de persona y que engloba una combinación de aspectos concretos:

(...) (a) speaking (or writing) in a certain way; (b) acting and interacting in a certain way; (c) using one's face and body in a certain way; (d) dressing in a certain way; (e) feeling, believing, and valuing in a certain way; and (f) using objects, tools, or technologies (i.e., "things") in a certain way (p. 109).

Estas ideas nos permiten afirmar que los discursos tienen un carácter “encarnado” en las acciones e interacciones entre las personas y en la construcción de las identidades. Butler (1993) se refiere a este carácter como *performativity* definida como “(...) the reiterative power of discourse to produce the phenomena that it regulates and constrains” (p. 2). Para que un acto sea performativo debe categorizar algo (persona, grupo, comportamiento o actitud) y facilitar que la categorización sea reconocida por alguien (McKinlay, 2010). Por tanto, para Butler la performatividad constituye una vía para la continuidad de discursos dominantes y también para el surgimiento de discursos opuestos y en resistencia (McKinlay, 2010).

La cuarta y última consideración es la relación de los discursos con modos de pensar, proyectar y valorar las acciones y los fenómenos desde una perspectiva ideológica. Existen posiciones que definen los discursos como ideológicos (Benwell y Stokoe, 2006) y otras que los ven como sistemas que incluyen a las ideologías (Hammack, 2008, 2010; Kiesling, 2006; Parker, 1992). En este trabajo nos adherimos a la segunda posición, entendiendo que discurso e ideología no son

conceptos equivalentes (Kiesling, 2006), pues las ideologías son “(...) general systems of basic ideas shared by the members of a social group, ideas that will influence their interpretation of social events and situations and control their discourse and other social practices as group members” (van Dijk, 2011, p. 380). De este modo, entendemos que los discursos, en el sentido foucaultiano, son más amplios que las ideologías, pues no se reducen a un sistema de ideas y más bien son un sistema interpretativo que pone a disposición de las personas ideologías, prácticas y estructuras sociales (Kiesling, 2006).

En definitiva, la revisión de la noción de discurso, sin ser exhaustiva, pone de relieve su complejidad; muestra de ello son las cuatro ideas sobre su vínculo con el lenguaje, la subjetividad, la práctica y la ideología. Consideramos que la base conceptual que ofrece el concepto es valiosa y nos permite entender que a través del estudio de las construcciones discursivas de las y los aprendices sobre su identidad de aprendiz podemos analizar el lugar de los discursos sociales sobre qué significa el aprendizaje y ser aprendiz.

3.2. Cómo funcionan los discursos en el contexto social

Una de las cuestiones que se derivan de la revisión presentada, y que ha acompañado nuestras reflexiones en torno al uso del concepto de discurso, es entender cómo estos se concretan en el contexto social y cómo podemos entender el vínculo con la construcción de las identidades, especialmente con la identidad de aprendiz. Si bien ya hemos avanzado en estas cuestiones, en este apartado retomaremos los planteamientos de tres propuestas que toman como base, o son compatibles, con el concepto de discurso en los términos propuestos por Foucault: narrativas maestras (Hammack, 2008, 2011); mundos figurados (Holland et al., 1998); y voces (Bakhtin, 1986). A nuestro juicio estas nociones representan formas en las que se concretan los discursos en el contexto social y nos ayudan a destacar ideas que son centrales en nuestro marco: la práctica y el posicionamiento. Además, en su conjunto, las explicaciones sobre los conceptos que hemos incluido nos ayudan a situar cómo entendemos el contexto social, aspecto que abordamos en el siguiente apartado.

Narrativas maestras – *Master narratives*

Los discursos que se vehiculan en las prácticas sociales y que aportan al contenido de las identidades pueden ser entendidos a la luz del concepto de “narrativas

maestras” (en inglés *master narratives*) propuesto desde la psicología cultural, y retomado recientemente por autores como Hammack (2008, 2011) y McLean y Syed (2015, 2021). Las narrativas maestras se definen como “(...) a collective storyline which group members perceive as compulsory — a story which is so central to the group’s existence and “essence” that it commands identification and integration into the personal narrative” (Hammack, 2011, p. 313). En otras palabras, estas narrativas representan guiones culturales históricos, múltiples y en competición que se despliegan en torno a categorías sociales; por ello, son accesibles según los diversos grupos sociales, tales como etnia, nacionalidad, género, entre otros (Hammack, 2008).

Al ser guiones, las narrativas maestras orientan pensamientos, valores, creencias y comportamientos de las personas para llegar a ser un “buen” miembro de una cultura o grupo (McLean y Syed, 2015; Syed y McLean, 2021). Este aspecto, por ejemplo, nos permite pensar en los significados sobre en qué consiste ser un [buen o mal] aprendiz como guiones sociales que proponen formas en las que la identidad de aprendiz puede construirse, así como las metas o intereses de aprendizaje y el tipo de prácticas en las cuales participar. En ese sentido, y de acuerdo con las categorías sociales vinculadas a las narrativas maestras, se podría esperar que no todas las identidades o las narrativas que sustentan esas identidades estén disponibles de la misma manera para todas las personas o sean valoradas socialmente del mismo modo (Tarabini et al., 2020).

La apropiación o *engagement* (Hammack, 2010, 2011) de las personas a determinadas narrativas maestras ayuda a mantener el orden social a través de la construcción de las identidades (Hammack y Toolis, 2015). De ahí que el concepto sea compatible con la noción de “discurso dominante” desde la perspectiva foucaultiana (Hammack, 2008), pues contribuye a mantener el *statu quo* a través del poder que se materializa en las estructuras sociales (Hammack, 2010; Hammack y Toolis, 2015; Syed y McLean, 2021). No obstante, consideramos que la aceptación o rechazo a las narrativas maestras es un proceso de negociación, lo que reafirma que la identidad es un proceso bidireccional y una co-construcción que trasciende el dualismo entre la mente y el mundo externo (Roberts, 2007).

Para caracterizar las narrativas maestras, McLean y Syed (2015) proponen cinco principios interrelacionados: utilidad, ubicuidad, invisibilidad, obligatoriedad y rigidez. 1) La “utilidad” se refiere a la información que ofrecen a las personas acerca de “(...) the history, goals, values, or identities of a group, and what kind of life

course to expect for those in the group” (McLean y Syed, 2015, p. 326). 2) La “ubicuidad” alude al carácter compartido de las narrativas, que se expresa en historias o en artefactos culturales como películas, publicidad o novelas. 3) La “invisibilidad” tiene que ver con la apropiación relativamente automática e inconsciente de estas narrativas, lo que dificulta poder identificarlas. 4) La “obligatoriedad” radica en que la adhesión a las narrativas maestras facilita el desarrollo del sentido de pertenencia a un colectivo social (Hammack, 2011) y da coherencia a nuestras identidades y a nuestra vida. 5) La “rigidez” expresa el poder y autoridad que despliegan al estabilizarse en el discurso social y también por “(...) the benefits they confer on the privileged, who play a role in their sustainability” (McLean y Syed, 2015, p. 328). Estos principios subrayan el carácter dominante de las narrativas maestras y la posibilidad de que no todas las personas se sientan alineadas con lo que proponen; en consecuencia, y para la construcción de las identidades, también dan lugar al surgimiento de narrativas alternativas que se oponen a la fuerza de las maestras y abren una puerta al cambio social (McLean y Syed, 2015).

En este punto, creemos oportuno hacer una consideración respecto a la definición de las narrativas maestras como historias en un sentido canónico (con un inicio, desarrollo y final), dado que estas remiten tanto a eventos históricos y recuerdos colectivos como a significados básicos asociados a categorías sociales (Hammack y Toolis, 2015). Nuestra posición es que los significados sociales pueden presentarse en forma narrativa, pero también en otras formas discursivas, como discurso académico, científico, etc. No obstante, también reconocemos que la propuesta de *master narratives* no es excluyente de este tipo de discursos e integra los significados sociales en un sistema coherente en formato de guiones para las personas, bien sea a través de un orden particular de su biografía (por ejemplo, qué se espera que hagamos las mujeres a lo largo de nuestra vida), en torno a un evento histórico específico (por ejemplo, la dictadura franquista) o una forma determinada de hablar sobre sí mismas (por ejemplo, en torno a la superación personal) (McLean y Syed, 2015).

En definitiva, las narrativas maestras son referentes o “plantillas” para construir significados sobre cuál es nuestro lugar en las estructuras sociales, cuáles son los modos de vida disponibles para nosotras y los contextos en los que podemos o no participar, cuáles deberían ser nuestras metas personales y también quiénes somos. Por tanto, estos significados no necesariamente siguen una forma narrativa en

nuestro discurso personal y se pueden expresar a través de nuestro posicionamiento en contextos de actividad particulares (Hammack y Toolis, 2015).

Un ejemplo de este tipo de estudios lo encontramos en Zavala y Hand (2019), cuyo trabajo se centra en la narrativa sobre la orientación hacia el logro (*achievement narrative*), que vincula la motivación y el esfuerzo individual con el logro académico, dominante en el contexto educativo de los Estados Unidos. Especialmente en el área de matemáticas y ciencias, las autoras destacan el requerimiento que se hace al alumnado de una inteligencia especial. En este sentido, la narrativa sobre la orientación hacia el logro es problemática para el alumnado de entornos no dominantes en la sociedad, sobre todo desde el punto de vista racial. El foco de la exploración con estudiantes de origen latino se centró en la importancia atribuida a la raza y otras identidades para el rendimiento en matemáticas. Los resultados de la investigación mostraron la tendencia a asumir la narrativa maestra y justificar el éxito en matemáticas a la pertenencia a ciertos grupos raciales como una ventaja (por ejemplo, el origen asiático). La lógica de la experiencia familiar, el estatus socioeconómico y las inequidades estructurales fueron aspectos que apoyaron la narrativa maestra; mientras que la motivación intrínseca fue una de las características de la narrativa en contraposición. Para las autoras, la confrontación explícita con narrativas maestras a través de conversaciones con el alumnado constituye un recurso para reflexionar y cambiar el poder que despliegan.

Mundos figurados – *Figured worlds*

En el apartado anterior hemos enfatizado en el carácter representacional y práctico de los discursos, es decir, que podemos considerarlos sistemas de pensamiento que se expresan en un conjunto de significados y en prácticas discursivas (Parker, 1992) presentes en los contextos socioinstitucionales, en las actividades en las que participamos, en los intercambios entre las personas y en los diversos artefactos de la cultura.

En esta línea, el concepto de “mundos figurados” (en inglés *figured worlds*) propuesto desde la antropología por Holland et al. (1998) describe los ámbitos de interpretación construidos social, histórica y culturalmente en los que se reconocen actores particulares y se valoran los actos y logros. Estos mundos simbólicos, narrativizados y colectivos, abarcan las interpretaciones posibles en un tiempo y lugar determinados, y sustentan aquello que podemos hacer, sentir y pensar tanto en el espacio inmediato de interacción como en relación con estructuras institucionalizadas donde circula el poder. Las autoras ilustran ampliamente estas

ideas con el caso de Alcohólicos Anónimos, AA, en donde no solo se proponen y valoran metas y acciones concretas, sino que se promueve la construcción de determinados significados sobre ser una o un alcohólico que no consume alcohol. De este modo, los “mundos figurados” pueden entenderse como redes de significado [o discursos] que configuran la coherencia de lo que ocurre, puede ocurrir o se espera que ocurra en contextos particulares (Rubin, 2007) y así mismo “(...) take shape within and grant shape to the coproduction of activities, discourses, performances, and artifacts” (Holland et al., 1998, p. 51).

A nuestro juicio, estas ideas sugieren que los mundos figurados son coherentes con y están profundamente vinculados a los sistemas de actividad (Engeström, 2001). Por ende, los significados de discursos o narrativas que se articulan en los mundos figurados no son aleatorios o estáticos, y más bien son creados y recreados a través de las interacciones en los contextos de actividad en los que participamos. Por ejemplo, el estudio realizado por Rubin (2007) da cuenta de esta construcción en una exploración llevada a cabo en una escuela pública secundaria de Estados Unidos a la que asiste alumnado de diferentes nacionalidades y de bajos ingresos. En este contexto, los estudiantes fueron descritos por los adultos como “(...) urban, deficient, prone to delinquency, unmotivated and severely disadvantaged by their families, cultures and communities” (p. 234). Por su parte, la idea del alumnado sobre qué significa ser inteligente y buen estudiante se relaciona con el cumplimiento de tareas, el esfuerzo por estudiar y el enfoque permanente hacia el trabajo. En suma, el análisis de las interacciones en el aula y de las narrativas reveló que el mundo figurado construido por el profesorado y el alumnado fomentaba la persistencia del fracaso escolar, la marginalización y subestimación del alumnado, y la construcción de identidades limitantes e incapacitantes.

En este sentido, nos es útil concebir los mundos figurados como conjuntos de significados que se ponen en juego en sistemas de actividad en los que se da el encuentro de múltiples voces, es decir, en una “(...) community of multiple points of view, traditions and interests” (Engeström, 2001, p. 136). Por tanto, es de presuponer que en estos sistemas circulan una diversidad de discursos, dado que los sistemas de actividad son abiertos y dinámicos. Esta mirada es de gran importancia en nuestro trabajo, pues facilita entender que en el contexto de las actividades de aprendizaje las personas pueden construir significados relacionados con lo que la actividad vehicula por su naturaleza y por las características de la actividad conjunta de quienes participan en ella.

Al no ser sistemas cerrados, las actividades también incorporan discursos y artefactos culturales que cambian las dinámicas y establecen contradicciones, dilemas o conflictos que innovan y transforman la actividad (Engeström, 2001); por ejemplo, en el caso de la incorporación de tecnologías digitales a los espacios educativos y los discursos asociados a las mismas (Engel et al., 2019). En este escenario, es claro que la construcción de las identidades se da en el encuentro dialógico con los mundos figurados, es decir, a través del encuentro con las normas, las categorías, los artefactos y las interacciones que se configuran en estos (Holland y Lachicotte, 2007; Rubin, 2007; Vågan, 2011).

Voces

Al abordar los conceptos de “narrativas maestras” y “mundos figurados” hemos aludido a la apropiación de significados sociales que hacemos las personas a partir de nuestra participación en prácticas. En términos vygotskianos, esta apropiación puede entenderse también como “internalización”, que no consiste en una mera copia o aceptación de lo social, sino el fruto de la dinámica de los procesos inter e intra psicológicos en el que median herramientas semióticas (Vygotsky, 2020/1934).

Así, la apropiación de significados sociales alude a una multiplicidad de discursos o narrativas con las que “negociamos” y que circulan en nuestra “ecología de desarrollo” (Hammack y Toolis, 2015). De ahí que las personas podemos construir significados que se expresan de manera dinámica, fragmentada, combinada y relativamente congruente o articulada en nuestro discurso o narrativa personal. Igualmente, hemos mencionado de forma reiterada cómo en el marco de las actividades y a través de los significados que co-construimos sobre nosotras mismas nos posicionamos y somos posicionadas como alguien, y en especial como aprendices. El posicionamiento entonces debe entenderse como un proceso relacional y dinámico (Bamberg, 2005) que nos permite asumir un lugar en el contexto de actividad, y que nos brinda derechos y posibilidades en el mismo. En palabras de Holland et al., (1998), las prácticas del día a día “(...) are social work, acts of inclusion/exclusion, of allowing/compelling only certain people to evince the sign, that maintains positions and the value of artifacts as indices of position” (Holland et al., 1998, p. 134).

Al hilo de estas ideas, consideramos que el concepto de “voces” propuesto por Bakhtin (Wertsch, 1991) apunta a la comprensión de los procesos de apropiación de significados sociales enfatizando en el carácter dialógico de los intercambios entre

las personas y con los discursos que circulan en el contexto social. De acuerdo con Wertsch (1991) el concepto de voces debe entenderse en relación con los conceptos de enunciado y “dialogicidad”. Según este autor, una voz es siempre un punto de vista, por lo que “(...) un enunciado solo puede existir si es producido por una voz” (p. 71). En este sentido, para Bakhtin la unidad del discurso es el enunciado (en inglés *utterance*) bien sea oral o escrito, el cual se define en relación con otros enunciados y constituye “(...) a link in the chain of speech communion. It is the active position of the speaker in one referentially semantic sphere or another” (Bakhtin, 1986, p. 84). Lo que quiere decir que un enunciado establece una valoración sobre aquello que se comunica, además de diferencias en el sentido de los significados comunicados que, en general, se enuncian como respuesta a “otros” (reales o imaginados) con quienes se dialoga.

Partiendo de la idea de que los discursos, en el sentido foucaultiano, se concretan en un conjunto de enunciados, la propuesta de Bakhtin resulta especialmente interesante porque nos permite situar la práctica discursiva en el contexto del diálogo y del punto de vista de la “voz” que habla a través de ese discurso. En otras palabras, “(...) los enunciados siempre pertenecen a alguien, lo que supone que quien enuncia lo hace desde una perspectiva particular, desde un determinado horizonte conceptual, con una intención y una visión del mundo” (González, 2014, p. 190). De ahí que la “dialogicidad” radica en el contacto que establecen unos enunciados con otros, entendiendo que el diálogo no se limita a las interacciones lingüísticas y, en cambio, “(...) hace también referencia al modo en que en una misma persona coexisten diversas voces que se ponen en contacto” (Solari, 2015, p.29) y que tienen sentido en el contexto de una actividad.

A nuestro modo de ver, estas “voces” bakhtinianas pueden ser interpretadas, en términos simples, como la apropiación de significados de discursos que se expresan a través de las construcciones discursivas de las personas como lenguaje social y que reflejan una pluralidad de voces sociales, o discursos, con los que estamos en contacto. En este orden de ideas, el posicionamiento se entiende como una negociación que hacemos con esas voces que nos proponen una forma particular de relacionarnos y participar en actividades, y también de reconocernos a nosotras mismas y darnos un lugar en el contexto social. En otras palabras, una voz/posición tiene lugar y se entiende en el contexto de participación en actividades determinadas. En este sentido, podríamos aventurarnos a decir que una narrativa maestra puede ser entendida también como una voz que nos habla de quienes

somos en relación con las categorías sociales y el lugar que ocupamos en las estructuras sociales.

De acuerdo con Santamaría et al., (2013), para Bakhtin las personas hablan con múltiples voces, por lo que la posición que alguien ocupa puede ser considerada como una posición articulada por una voz (*voiced position*) que expresa uno o unos puntos de vista determinados. Estas y estos autores señalan, al igual que Hammack (2008, 2011), Mclean y Syed (2015), Sfard y Prusak (2005), y Toolis y Hammack (2015), que la aproximación a las construcciones discursivas/narrativas sobre la identidad son una vía para analizar tanto los procesos de identificación en un nivel micro como los procesos macro del contexto social en un mismo nivel. Particularmente, Santamaría et al., (2013), en su estudio sobre posiciones y voces de profesorado experto en coeducación, y la construcción de la identidad docente, mostraron la presencia de diferentes voces que se tejieron en torno a un debate sobre desigualdad de género. Las posiciones asumidas por las y los participantes, y el reconocimiento de sí mismas, destacaron la presencia de voces de diferente naturaleza. Apropiarnos de estas voces nos permite asumir una posición en la interacción y, como destacan estas y estas autoras, son posibles identificar en nuestro discurso, tales como: “(...) voces de personas particulares (las propias participantes, los/as compañeros/as), voces genéricas (los/as profesores/as, las madres y padres, niños y niñas), e incluso voces institucionales (el Plan de Igualdad) o voces de ideologías sociales (feministas, machistas, franquistas, la tradición...)” (p. 38).

En suma, las tres nociones presentadas dejan ver que los discursos socioculturales, históricos e institucionales pueden ser conceptualizados de diferentes formas de acuerdo con el foco analítico en el que estemos interesadas. Si bien estos conceptos apuntan a diferentes aspectos de la configuración de las actividades y de la construcción de las identidades, consideramos que no son mutuamente excluyentes; de hecho, los vemos complementarios, y en algunos aspectos incluso se solapan, pues coinciden en subrayar el carácter y la fuerza histórica de los significados, su entrelazamiento con las prácticas, su poder como sistemas interpretativos y su lugar en la construcción de la subjetividad de las personas, especialmente en relación con ser posicionado y posicionarse en el contexto social.

Vemos también que estos conceptos señalan diferentes aspectos del contexto social: el peso de las estructuras sociales a través de los guiones socioculturales sobre las identidades y las categorías sociales, señalados por las *master narratives*;

la configuración de las prácticas sociales y las instituciones destacada por el concepto de *figured worlds*; y las *voces* o modos de lenguaje social en el que se expresan los discursos y posibilitan nuestro posicionamiento en la interacción, o diálogo, con otros presentes o internalizados. En otras palabras, estas nociones extienden y precisan nuestras explicaciones sobre los discursos y dejan claro que estos se pueden reflejar tanto en la praxis como a través de los múltiples recursos semióticos que dan forma al contexto social y cultural en el que las personas nos desarrollamos, aprendemos y construimos nuestras identidades.

En términos poéticos, simpatizamos con la frase del antropólogo Leslie White incluida al inicio de este capítulo, que destaca el poder del lenguaje como un artefacto cultural excepcional, y por tanto también el del discurso, para crear y recrear la realidad, o mundos posibles tal como plantea Bruner, que se extienden históricamente en el tiempo y que tienen plena existencia por la co-creación que hacemos las personas de los significados culturales. Con estas ideas, queremos dar paso a nuestra explicación sobre cómo entendemos el contexto social con una pregunta un tanto provocadora, que puede parecer un poco simple y compleja al mismo tiempo: ¿hay algo fuera del discurso?

3.3. El contexto social como aquello que entrelaza

Otra de las cuestiones que ha sido fuente de reflexión para nosotras, y en especial respecto al foco de este trabajo, es sin duda cómo entender los aspectos materiales que conforman el contexto social. Tal como hemos señalado en el capítulo introductorio, coincidimos con la idea de que la realidad para las personas siempre es una realidad interpretada (García-Borés, 2015), lo que no significa que la realidad se reduzca a construcciones discursivas, tal como muestran muchos problemas de las sociedades (como el analfabetismo, el hambre, la pobreza, la marginalización, la violencia, etc.); sin embargo, consideramos que el pensamiento y la expresión de estos problemas se construye y se reproduce, en gran medida, discursivamente (van Dijk, 2011). Nuestra definición de discursos y de los conceptos asociados, definidos en el apartado anterior, dan cuenta de nuestra afinidad con el planteamiento de que la realidad con la que interactuamos, o el contexto, es fundamentalmente sociomaterial (Decuyper y Simons, 2016); por tanto, los fenómenos deben entenderse sobre la base de la interrelación entre el plano físico y el plano discursivo, esto es, en las prácticas. La perspectiva sociomaterial pone el acento en las relaciones entre los diferentes elementos que constituyen el contexto, tal como

expresa Hultin (2019) “(...) all assumed actors, entities and categories are understood as relational enactments or material configurations of the world's becoming” (p. 91).

Intentando expresarlo en términos del enfoque sociocultural, podríamos decir que la construcción del mundo, y nuestro contacto con él, está mediada por artefactos, que son tanto conceptuales como materiales, y adquiere sentido en el marco de sistemas de actividad (Cole, 2003; Wertsch, 1988, 2007). Por nombrar algunos ejemplos, vemos esta perspectiva reflejada en los planteamientos de la teoría de la actividad histórico-cultural (Engeström, 2001), de los mundos figurados (Holland et al., 1998) e igualmente en el concepto de *performativity* (Butler, 1993), que integran aspectos discursivos y aspectos concretos del plano material (de los objetos, los espacios, los cuerpos, las acciones, las edificaciones, etc.).

En otras palabras, en el plano sociomaterial los objetos, las prácticas, los artefactos, las interacciones y las construcciones discursivas forman parte de una red de relaciones y significados que les da sentido y existencia (Rogoff, 1993). Las personas formamos parte de esa red, por tanto, somos sujeto/objeto en calidad de agentes co-constructores de la misma (Hedegaard, 2009; Jornet y Erstad, 2018; Gjerde, 2004; Lave, 1993; Rogoff, 1993). Estas cuestiones tienen gran relevancia en la manera en que concebimos el contexto social en general y los contextos de actividad en los que aprendemos en particular, por lo que plantearemos algunas cuestiones sobre el concepto; atendiendo, además, a la ambigüedad o imprecisión que usualmente lo acompaña, señalado por algunas autoras y autores (Edwards, 2009; Jornet y Erstad, 2018; Lave, 1993; van Oers, 1998).

Cole (2003) sintetiza el debate sobre cómo es conceptualizado el contexto utilizando dos metáforas: por una parte, el contexto como “aquello que rodea” y, por otra, el contexto como “aquello que entrelaza”. La primera metáfora hace alusión al contexto visto como una situación estática y dualista en la medida que es externa a las personas (Gjerde, 2004; van Oers, 1998); o incluso es visto como un conjunto de capas interconectadas que rodean un hecho, en general ubicadas de manera jerárquica en términos de “contextos dentro de contextos”, que van desde lo macro a lo micro en una lógica *top-down* (McLean y Syed, 2015). Un ejemplo muy conocido de esta mirada lo encontramos en los planteamientos de Bronfenbrenner (1987) quien propone niveles contextuales, o sistemas, que influyen sobre el desarrollo y el aprendizaje de las personas: el microsistema, relacionado con el entorno usual de una persona (ejemplo, la familia); mesosistema, que abarca las conexiones entre

dos o más microsistemas (ejemplo, la relación familia-escuela); exosistema, relacionado con contextos con los que las personas no interactúan directamente (ejemplo, el trabajo de familiares); y macrosistema, estructuras sociales amplias (ejemplo, el gobierno o los medios de comunicación).

En contraste, la segunda metáfora sobre el contexto “como aquello que entrelaza” se basa en la idea de una relación cualitativa entre el fenómeno u objeto foco de interés (por ejemplo, la construcción de la identidad de aprendiz) y la situación en la que tiene lugar (por ejemplo, las actividades de aprendizaje). En palabras de Cole (2003): “Un ‘acto en su contexto’ entendido en términos de la metáfora del entrelazamiento requiere una interpretación *relacional* de la mente; los objetos y los contextos se presentan juntos como parte de un único proceso bio-socio-cultural de desarrollo” (p. 129) (énfasis en el original). De este modo, el mundo social no puede pensarse aisladamente de las personas que actúan e interactúan en las actividades que forman parte constitutiva de ese mundo (Jornet y Erstad, 2018; Lave, 1993; Lave y Wenger, 1991; Stetsenko y Arievitich 2004; Rogoff, 1993).

El discurso sobre el contexto visto como relacional desafía al discurso dominante que lo concibe como una situación que no solo rodea, sino que es un contenedor estático de las interacciones sociales con límites precisos (Edwards, 2009; Jornet y Erstad, 2018; Lave, 1993; Leander et al., 2010), o que incluso se vincula a espacios físicos determinados, como el aula de clases (Leander et al., 2010). En cambio, la visión del contexto como “aquello que entrelaza” destaca su construcción como un proceso dinámico en el que las personas, los aspectos materiales, los artefactos, los objetivos y las reglas de participación y posiciones en una actividad se “tejen” de tal manera que dan sentido y coherencia a lo que ocurre, superando el dualismo individuo-sociedad (Gjerde, 2004; Stetsenko y Arievitich 2004); la significación que hacen las personas sobre este tejido es lo que Jornet y Erstad (2018) han denominado *contexture*.

Entendemos entonces el contexto sociocultural como sistema de actividad, o como una red de relaciones y recursos semióticos que se configuran en torno a prácticas socioculturales. Lo que quiere decir que los significados asociados a las estructuras sociales y a las instituciones³ que regulan las interacciones entre las personas, o

³ Desde la perspectiva foucaultiana, las instituciones se entienden como: “(...) a relatively enduring and stable set of relationships between different people, and between people and objects. For instance, the field of education is made up of a variety of institutions: schools, universities, kindergartens, and bureaucracies” (Danaher et al., 2000, p.36).

grupos, están presentes en las prácticas en las que participamos y también en nuestras propias construcciones discursivas sobre el mundo (Cole, 2003; Hammack, 2008; McLean y Syed, 2015) y sobre nuestra identidad de aprendiz. Desde esta perspectiva, los niveles o sistemas contextuales propuestos por Bronfenbrenner (1987) deben entenderse no tanto por el vínculo lineal, estático y determinista entre ellos (Cole, 2003), o como cajas conteniendo otras cajas (McLean y Syed, 2015), sino en la interacción y cambio constante (...) in a dynamic interaction between a person's activities, institutional practice, societal traditions and discourse, and material conditions" (Hedegaard, 2009, p. 72).

En este sentido, más que sistemas, Hedegaard (2009) propone hablar de procesos en los que se entrelazan dialécticamente tres tipos de perspectivas, o categorías analíticas: a) la perspectiva histórica y cultural de la sociedad que engloba el aparato e instrumentos estatales, así como tradiciones y modelos culturales, que proponen valores, leyes o normas, y discursos o narrativas maestras; b) la perspectiva socioinstitucional que reúne prácticas cotidianas, y regula su configuración y características; y c) la perspectiva individual que comprende a la persona como un agente con motivos y necesidades, y que interactúa y se posiciona en las diferentes instituciones es decir, "(...) nos encontramos con el contexto de actividad entendido como el conjunto de relaciones entre personas, entornos y artefactos, tanto físicos como simbólicos, que implica la participación de un individuo en una actividad determinada" (Membrive, 2022, p. 37).

Este es el marco relacional en el que los discursos sobre el aprendizaje y ser aprendiz constituyen también una práctica; es decir, el carácter histórico, social y cultural de esos significados se concreta o "reifica" de manera situada, distribuida y diversa en los tipos de práctica social, en las interacciones, significados y elementos variados que componen las actividades de aprendizaje (González Rey, 2011), esto es, tienen lugar en el plano interpsicológico. Por tanto, esos significados inherentes a las prácticas forman parte de nuestras vivencias y experiencias, o sea que en el plano intrapsicológico se organizan subjetivamente en la configuración psíquica de las personas (González Rey, 2011), expresándose como posiciones, voces, narrativas personales o identidades.

En conclusión, estamos de acuerdo con quienes ven la construcción del contexto como un proceso dinámico de negociación a través del "diálogo" entre los diferentes elementos que se ponen en relación en la actividad (Cole, 2003; Jornet y Erstad, 2018; Leander et al., 2010; McLean y Syed, 2015). Desde esta perspectiva, la idea

de “influencia” del contexto de aprendizaje, o de los discursos que forman parte del contexto, queda matizada, pues instituciones y personas se co-construyen de forma dinámica y nos parece que abre el espacio para considerar el cambio y la agencialidad en la relación aprendiz-actividad. A este respecto, los argumentos de Lave (1993) resultan explicativos:

Differences in the social location of actors are inherent in political-economic structures, and elaborated in specific sociocultural practices. Differences of power, interests, and possibilities for action are ubiquitous. Any particular action is socially constituted, given meaning by its location in societally, historically generated systems of activity. Meaning is not created through individual intentions; it is mutually constituted in relations between activity systems and persons-acting, and has a relational character. (p. 18)

De acuerdo con estas ideas, considerar los fenómenos psicológicos en interrelación con las estructuras sociales nos permite ver estas últimas integradas en el tejido de las prácticas diarias y, por tanto, como parte de las construcciones discursivas de las personas (Hammack, 2011; Toolis y Hammack, 2015; Syed y McLean, 2021). Este punto de vista posibilita valorar el estudio de la construcción discursiva de la identidad de aprendiz como una vía analítica para aproximarnos tanto a los significados que las personas construyen sobre sí mismas en cuanto aprendices como a los significados de discursos sociales sobre qué significa el aprendizaje y ser aprendiz. Diríamos entonces, en sentido figurado, que no se trata solo de ver la identidad en contexto, sino también de ver el contexto en la identidad, apuntando de este modo a su relación co-constitutiva.

A nuestro juicio, esta forma de entender la relación individuo-sociedad es fundamental en nuestro trabajo, ya que nos ayuda a explicar el abordaje metodológico que hemos propuesto, y que explicaremos en detalle en el capítulo cuatro, centrado en la construcción discursiva de la identidad de aprendiz. Además, nos permite situar los discursos sociales sobre el aprendizaje y ser aprendiz como una red de significados que se entretajan en las prácticas en las que las personas participan. Por tanto, nuestra apuesta en lo que sigue, es ofrecer un marco muy general sobre cómo podemos caracterizar los discursos sobre el aprendizaje y ser aprendiz que potencialmente pueden estar disponibles en la actualidad para las personas.

3.4. Discursos sobre el aprendizaje y ser aprendiz

Desde las últimas décadas del siglo XIX han surgido muchas teorías y comprensiones sobre el aprendizaje desde epistemologías variadas que, al día de hoy, conforman un mapa amplio de enfoques más o menos compatibles (Illeris, 2018) que tienen gran relevancia en el campo educativo, por lo que usualmente hablar sobre el aprendizaje implica hablar sobre educación. Sumado a lo anterior, las múltiples y aceleradas transformaciones que viven las sociedades gracias, en parte, a la implementación de políticas neoliberales, a la tendencia a la globalización y a la incursión de las tecnologías digitales en casi todos los ámbitos de nuestra vida (Banks et al., 2007; Castells, 2001; Coll, 2009) han dado paso a discursos sobre el aprendizaje y ser aprendiz que se unen, completan o confrontan a los ya existentes.

Frente a este escenario tan amplio y complejo, describir todos los discursos posibles en cuanto a en qué consiste aprender y qué significa ser aprendiz representa una labor complicada e inabarcable que queda fuera del alcance y de los propósitos de la presente tesis. Así pues, en este apartado nos proponemos una tarea significativamente más modesta, breve y descriptiva en cuanto a los temas que a nuestro juicio pueden ser potencialmente foco de discursos actuales sobre el aprendizaje y sobre las características de las personas que aprenden. Consideramos que, en mayor o en menor medida, estos discursos se articulan en torno a una o varias maneras de responder a las preguntas clave, o parámetros, de cualquier aproximación al aprendizaje humano: dónde, cuándo, para qué, qué, cómo y con quién y de quién se aprende (Coll, 2009, 2013). Por tanto, en lo que sigue, y para organizar nuestra exposición, presentaremos algunas ideas en torno a cada una de estas cuestiones que, sin ser exhaustivas, señalan aspectos generales en torno a los cuales se organizan a menudo discursos más o menos complejos y comprensivos sobre en qué consiste aprender y ser un o una aprendiz.

Dónde aprendemos

Una primera cuestión se vincula a la visión sobre los escenarios en *dónde* tiene lugar el aprendizaje, o el tipo de contextos en donde aprendemos y en los que se vehiculan discursos variados sobre qué significa aprender y ser aprendiz. La visión tradicional sobre el aprendizaje ha situado por lo general este proceso en los contextos educativos formales (Lave, 2012; Leander et al., 2010). Iglesias et al., (2020) hacen mención a este hecho en términos de “sesgos”, para estos autores el sesgo espacial del acto educativo reduce los procesos de enseñanza y aprendizaje a la práctica reglada e intencional en instituciones formales, delegándoles la

responsabilidad exclusiva sobre el acto de aprender y enseñar. Frente a este hecho, no obstante, en las últimas décadas es cada vez más compartida la idea de que aprendemos no solo en el contexto escolar, sino en diversidad de situaciones, actividades y multiplicidad de contextos socioinstitucionales (Banks et al., 2007; Bronkhorst y Akkerman, 2016; Coll, 2013, 2018; Jarvis, 2009; Membrive, 2022). Para señalar esta variedad de entornos en los que aprendemos, Barron (2006) ha propuesto la expresión “ecología del aprendizaje” para describir los contextos físicos, virtuales o híbridos compuestos por “(...) a unique configuration of activities, material resources, relationships, and the interactions that emerge from them” (p. 195). En este sentido, dónde aprendemos es una pregunta cuya respuesta puede abarcar a los contextos educativos formales (por ejemplo, la escuela, el instituto, la universidad, etc.), los contextos no formales (por ejemplo, las escuelas de deporte, de música, de artes plásticas, los museos, etc.) o a los contextos informales (por ejemplo, la calle, el hogar, los viajes, las excursiones, etc.) como señalan diversos autores y autoras (Coll, 2018; Engel et al., 2019; Membrive, 2022; Oller et al., 2021).

Cuándo aprendemos

Articulada a la anterior, una segunda cuestión tiene que ver con *cuándo* aprendemos. Comúnmente, se considera la infancia y la juventud como una época en la que las personas tenemos una mayor capacidad para aprender, en parte asociada a una visión naturalista sobre quienes aprenden (Sinha, 1999). Sin embargo, hace algunas décadas la idea del aprendizaje a lo largo y ancho de la vida (Banks et al., 2007) ha estado presente en el discurso educativo y, en especial, en las políticas de instituciones internacionales como la UNESCO, la OECD y la Comisión Europea, especialmente interesadas en la formación o capacitación permanente más allá de la educación obligatoria (Field y Leicester, 2000; Jarvis, 2009; Nicoll y Fejes, 2008). Desde esta perspectiva, el aprendizaje es visto como un proceso que ocurre al hilo de nuestro desarrollo personal y social, por lo que en diferentes momentos de nuestro ciclo vital se presentan diferentes necesidades e intereses de aprendizaje (Illeris, 2008).

Si bien aprender a lo largo de la vida no es algo nuevo, su reconocimiento en el ámbito público surge en cierta medida como respuesta al ritmo creciente de cambio social, a las presiones económicas y sociales de la globalización y a la incertidumbre sobre el futuro (Banks et al., 2007; Nicoll y Fejes, 2008). Lo que implica a las personas una constante reinención de sus conocimientos y capacidades, y a las instituciones una oferta formativa extensa, variada y específica con potencial para el aprendizaje (Iglesias et al., 2020). Por consiguiente, es notable que el origen de

esta visión sobre el aprendizaje esté asociada a discursos institucionales y al poder que estos despliegan en las sociedades, al proponer prácticas y objetivos que intentan moldear, movilizar o trabajar a través de las decisiones, necesidades y deseos de personas y grupos a lo largo de la vida (Biesta, 2008).

Para qué aprendemos

En este marco, una tercera cuestión se relaciona con los propósitos del aprendizaje, o *para qué* aprendemos, que también pueden ser muy variados y responden a diferentes demandas del contexto sociocultural. Así, vemos cómo en el marco de la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, asociada a la “educación a lo largo de la vida”, hay un tipo de aprendizaje que vale la pena promover en aras de construir una “sociedad del aprendizaje” o *Learning Society* (Field y Leicester, 2000; Nicoll y Fejes, 2008). Esto es, una sociedad que políticamente promueva la educación para todas y todos, que enfatice en el aprendizaje como fundamento para la prosperidad económica, mientras reconoce la importancia del desarrollo personal y la libertad de elección. En suma, aprender puede cumplir con diferentes propósitos tanto institucionales como personales (Jarvis, 2009). Por ejemplo, aprendemos para responder a las necesidades del mercado laboral, para el desarrollo económico y social, para el desarrollo integral de las personas, para formar ciudadanos y ciudadanas responsables, para continuar aprendiendo a lo largo de nuestra vida, etc. En este panorama, la finalidad de la educación y la función que cumplen las instituciones educativas formales son aspectos cruciales que emergen en el discurso educativo (Biesta, 2019; Coll, 2009; Tarabini, 2020), pues, tal como señalan Banks et al. (2007), se trata de que en el marco de las sociedades democráticas y multiculturales las personas estén preparadas para enfrentar los retos en los diferentes ámbitos de su vida en sociedad, en calidad de ciudadanas y ciudadanos efectivos.

Qué aprendemos

Ahora bien, una cuarta cuestión que emerge se vincula a *cuál* es el tipo o *qué* contenidos podemos o debemos aprender las personas. De modo general, existe la idea de que, de acuerdo con el contexto, hay unos aprendizajes que se valoran más que otros, como en el caso de la educación para el empleo o la profesionalización (Biesta, 2019; Tarabini et al., 2020). En el escenario actual es predominante la idea de que necesitamos aprender diferentes tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de modo que podamos ser competentes en los diferentes contextos en los que transcurre nuestra vida (Solari y Merino, 2018). En congruencia, se considera que la formación de niñas, niños y jóvenes debe

contemplan la promoción de la autonomía y la flexibilidad, la construcción de un criterio propio y el desarrollo de nuevas formas para enfrentarse a los retos que les plantea la sociedad en la que viven, “(...) más allá de la adquisición de conocimientos puntuales concretos” (Pozo, 2010, p. 65).

De esta forma, el enfoque por competencias (Coll, 2007; Coll et al., 2022) nos habla del sentido de los aprendizajes, pues de lo que se trata es de dar prioridad a su funcionalidad en el contexto de las prácticas sociales, a la integración y movilización de los distintos tipos de conocimientos, así como a la aplicación de lo aprendido a situaciones diversas y en contextos variados, entre otros aspectos. Como por ejemplo el caso de la importancia creciente otorgada a la alfabetización digital para hacer uso contextualizado de estas herramientas (Coll y Rodríguez Illera, 2008). En esta línea, y de manera global, Iglesias et al., (2020) nos ofrecen una crítica a lo que denominan el “sesgo cognitivo en el aprendizaje”, el cual ha sido dominante en el discurso educativo respecto a qué tipo de conocimientos debemos aprender:

Énfasis en los aprendizajes intelectuales-conceptuales-instrumentales (operaciones hipotético-deductivas) en detrimento de los procesos psicológicos superiores directivos como la identidad, las narrativas e imaginarios (artes, culturas, medios), las emociones y sentimientos, o los cuidados y compromisos-responsabilidades sociales. Lo que promueve un aprendizaje con significado (establecimiento de relaciones sustanciales entre las ideas, conocimientos y saberes previos con las/los nuevos), pero sin sentido (sin necesariamente valor identitario-subjetivo-personal). Retomando la visión orgánica y pedagógica desde las tres dimensiones (cabeza, corazón y manos) de Pestalozzi (1746-1827), el énfasis excesivo en los aprendizajes intelectuales o instrumentales, activa frecuentemente la cabeza, pero no necesariamente las manos (acción) ni el corazón (implicación, afectividad) (Brühlmeier, 2012). Tampoco, necesariamente, deviene en impacto y contribución social. (p. 185)

Cómo aprendemos

Una quinta cuestión, entonces, tiene que ver con los métodos y los recursos mediante los cuales aprendemos, es decir, con *cómo* aprendemos las personas. En este sentido, algunos autores (Collins y Halverson, 2010; Kozulin, 2003; Vågan, 2011) señalan que el modelo predominante de aprendizaje por mucho tiempo ha sido el de la adquisición o absorción individualista de conocimientos, generalmente asociado a la memorización y a la repetición como método para aprender. Desde

este punto de vista, las y los aprendices son percibidos como un contendor pasivo que los procesos de enseñanza, en cabeza del profesorado, deben ayudar a llenar de información y habilidades estables, tal como enfatiza Paulo Freire (2005) al acuñar el término “educación bancaria”. Así mismo, en este modelo tradicional, propio de la sociedad industrial, el aprendizaje ha sido equiparado a la escolarización (Collins y Halverson, 2010), organizada en función de grados por edades, la secuenciación curricular, la uniformidad de contenidos que todas y todos debemos aprender, y la acreditación de los aprendizajes a través de pruebas objetivas, como las que sustentan el informe PISA (*Programme for International Student Assessment*).

Algunos de los aspectos tradicionales sobre cómo aprendemos continúan estando presentes al día de hoy. Sin embargo, en las últimas décadas ha habido cambios en la visión sobre los métodos, vinculados en parte a la incursión de las tecnologías digitales (Coll, 2013), o diríamos a la revolución tecnológica (Collins y Halverson 2010). Así mismo, ha habido críticas hacia postulados de la ciencia cognitiva que dejaban de lado o no daban suficiente peso a la relación aprendiz-contexto, lo que ha dado paso a otros enfoques sobre el aprendizaje, como el constructivista o el aprendizaje significativo (Coll, 2007, 2009; Collins y Halverson, 2010; Lave y Wenger, 2001; Sinha, 1999; Vågan, 2011). En este sentido, Illeris (2018) y Sinha (1999) señalan que las tendencias sobre el aprendizaje se pueden sintetizar en dos procesos básicos e interrelacionados: por un lado, la interacción entre aprendices y entorno social; por otro lado, los procesos internos de elaboración de significados (cognitivos, biológicos, emocionales, etc.).

Articulado a lo anterior, la idea de que los aprendizajes deben ser significativos para el aprendiz enfatiza en que los procesos de aprendizaje involucran aspectos emocionales y volitivos; por lo que aprender no solo debe ser funcional y estar ligado al contexto social, sino que, en ese sentido, cómo se aprende implica la emocionalidad de quienes aprenden (Subero y Esteban-Guitart, 2023) y requiere de su interés, motivación y proyección a futuro (Coll, 1988, 2018; Hernández-Hernández y Sancho, 2022). Muchos enfoques pedagógicos actuales ubican a las y los aprendices en el centro de los procesos de aprendizaje, moviéndose así de enfoques más memorísticos y dándole valor a metodologías de indagación y a la construcción de significados que llevan a cambiar la mirada sobre una misma, las otras personas y el mundo (Atkinson, 2011; Wenger, 2001) y, en definitiva, establecen el vínculo entre el aprendizaje y los procesos identitarios (Coll y Falsafi, 2010; Falsafi, 2011; Lave y Wenger, 2001; Solari y Merino, 2018).

Sin embargo, tal como han señalado algunas investigadoras e investigadores (Biesta, 2019; Coll, 2009, 2018; Kumpulainen, 2014; Tarabini, 2020), pareciera que nos enfrentamos a un cuestionamiento generalizado sobre el sentido de los aprendizajes y, en especial, de los aprendizajes escolares y el propósito de las instituciones educativas. Como afirma Tarabini (2020), la contextualización del conocimiento escolar, esto es, la importancia de considerar el contexto sociocultural y personal de quien aprende, es fundamental para dotarlo de sentido y que se considere pertinente en cualquier situación y momento histórico. En esta línea, las propuestas de personalización de los aprendizajes escolares son una apuesta por atender la brecha a la que apunta esa pérdida del sentido de los aprendizajes, ubicar al alumnado en el centro de los procesos y situar al profesorado en un lugar activo y no como mero trasmisor (Coll et al., 2022; Merino, 2021). Así mismo, esta mirada propone reevaluar el lugar de la escuela, en tanto herramienta cultural, que cumple un papel importante en los procesos de socialización y en el desarrollo personal de todos y todas (Biesta, 2019; Coll, 2018; Membrive, 2022).

Quienes son las y los aprendices

Una sexta y última cuestión apunta a las características de las personas que aprenden, es decir, cómo se entiende *quien es una o un aprendiz*. Para Sinha (1999), existen dos grandes tendencias en la visión sobre las y los aprendices: la naturalista, que asume características predeterminadas (neurobiológicas, innatas, esenciales, etc.) y que implican ajustar los procesos de enseñanza-aprendizaje que mejor encajan a la persona; y la situada, que considera a los seres humanos como constructores de significados a partir de la participación en prácticas sociales plenas de recursos semióticos. Lo anterior, destaca el papel co-construido de quienes son las y los aprendices, y la mediación de significados de discursos en la caracterización o posicionamiento respecto a quién es y qué puede o no puede hacer una o un aprendiz en determinados contextos y situaciones.

La visión sobre la persona que aprende ha estado ligada en general a los significados que se dinamizan en el contexto educativo formal. En este sentido, se considera a las instituciones educativas como fuente de significados para construir subjetividades e identidades (Coronel, 2006; Falsafi, 2011; Tarabini, 2020; Tarabini et al., 2020), por lo que los discursos que se movilizan en y sobre el contexto escolar o universitario juegan un papel importante en la construcción de significados sobre una misma como aprendiz, tal como lo han señalado diferentes investigaciones (Coronel, 2006; Maguire et al., 2011; Rubin, 2007; Sfard y Prusak, 2005; Tarabini et al., 2020; Wortham, 2004). En congruencia, es comprensible que en relación con

quién aprende predomine la idea de qué significa ser un buen o una buena estudiante (Coronel, 2006; Harklau, 2000; Keddie, 2016; Wortham, 2004, 2006).

A este respecto, Keddie (2016) remarca el fundamento de la construcción discursiva del buen o buena estudiante en el marco del discurso neoliberal que enfatiza en el individualismo, el éxito y la competencia y, por tanto, en la legitimación de mediciones estandarizadas siguiendo una lógica empresarial. Ser buen aprendiz, en esta línea, significa trabajar duro aprovechando habilidades y talentos individuales para conseguir el éxito, lo que confronta la situación de ventaja/desventaja de otros grupos no privilegiados (por ejemplo, en cuanto a la clase u origen racial). Además, el esfuerzo por el éxito puede conducir a una sensación de incertidumbre, insatisfacción y culpa respecto a los resultados académicos y la proyección a futuro, especialmente en términos profesionales y laborales. En su estudio cualitativo con estudiantes de primaria en Reino Unido la autora señala, a partir de dos ejes (significación de educación, y habilidades académicas y reputación), cómo el discurso se materializa (*performativity*) en los esfuerzos de los niños y niñas por tener altos resultados académicos, lo que implica la realización de mayores acciones para conseguirlos, además del deseo por reconocerse y ser reconocidos como inteligentes y excepcionales.

En el ámbito de la Educación Superior, Coronel (2006) y Hernández-Hernández y Sancho (2022) señalan la tensión existente entre el ideal de formación del estudiante como persona culta y el modelo del estudiante hábil preparado para el trabajo. Concretamente, el estudio de Coronel (2006), llevado a cabo en España, describe algunas características consideradas por el alumnado como distintivas del buen o buena estudiante: por ejemplo, asiste y participa en clase, es una persona reflexiva y competitiva, planifica adecuadamente el trabajo, resuelve problemas e investiga, obtiene buenas notas y aprende, muestra interés y perseverancia, disfruta de lo que hace, y es responsable, entre otras. Para el autor, las diferentes características del buen o buena estudiante reflejan aspectos sobre la vigilancia y control en las actividades, normalización o estandarización de los comportamientos, clasificación o categorización del alumnado, distribución de tareas o ubicación en el aula, e individualización de los esfuerzos de cada estudiante.

Además de la construcción discursiva sobre el buen (o mal) estudiante, algunas investigaciones han señalado sesgos en cuanto al género del alumnado en relación con el aprendizaje de ciertos tipos de contenidos o la elección de ciertas formaciones universitarias. Por ejemplo, Solomon (2007) en su estudio sobre las

identidades de aprendiz de un grupo de estudiantes del grado de matemáticas, señala cómo la formación en este ámbito en el contexto universitario tiende a construir identidades de exclusión, y justamente son las mujeres quienes más se esfuerzan por ajustarse a la lógica de la enseñanza de esta disciplina. Ellas se enfrentan al fracaso con regularidad en su lucha por cumplir con el doble criterio de velocidad y comprensión. En esta línea, Stahl et al. (2021) realizaron un estudio sobre la construcción de la identidad de aprendiz, subjetividad femenina y aspiraciones en la universidad con estudiantes asiático-australianas. Sobre la base de discursos que plantean a las mujeres jóvenes como triunfadoras académicas que pueden tenerlo todo, el estudio de Stahl et al. señala cómo algunas formas de feminidad se mantienen en el contexto educativo posicionándolas en una lógica de éxito. Sin embargo, la intersección entre feminidad, origen racial, educación y clase es experimentada de formas diversas por las participantes en el contexto universitario, expresándose así en su identidad como aprendices, en especial en torno a dos posiciones: como niña buena que minimiza sus logros, y como superchica con capacidades, logros y mayor participación en el contexto educativo.

Finalmente, Tarabini et al. (2020) llevaron a cabo un estudio sobre la reconstrucción de la identidad de aprendiz en la formación profesional (FP), un contexto de escolarización con menor prestigio que el bachillerato, al que principalmente asisten jóvenes de bajo estatus socioeconómico y cultural, y con trayectorias de fracaso o desvinculación escolar durante la educación secundaria obligatoria. Entre los resultados, el estudio señala cómo el discurso sobre quien es un buen o mal estudiante, y el reconocimiento que hacen los y las jóvenes como tales, tiene un lugar central en la elección de este itinerario formativo y del reconocimiento de sí mismas como aprendices “de segunda” o con una identidad deteriorada (de incapacidad, sin atributos suficientes para afrontar el bachillerato). De este modo, las experiencias de aprendizaje de fracaso, junto a la visión del bachillerato asociado a inteligencia y a la FP como falta de validez, son significados que forman parte del tejido de la construcción de la identidad de aprendiz más o menos habilitadora.

Como vemos, la breve muestra de investigaciones que hemos descrito apunta a la compleja relación entre significados variados de discursos dominantes sobre categorías sociales que están presentes en las prácticas, en la atribución de sentido a las experiencias de aprendizaje en diferentes contextos, y en el reconocimiento de una misma como aprendiz.

En conclusión, valoramos estas seis cuestiones amplias como un punto inicial muy general que no agota los significados de discursos sobre el aprendizaje y ser aprendiz que se tejen en torno a ellas y que circulan en nuestra sociedad, pero que constituyen un referente importante respecto a cómo se pueden expresar estos discursos, o significados de los mismos, en las construcciones discursivas de las y los aprendices. En esta línea, estamos de acuerdo con la idea de que la construcción discursiva de la identidad de aprendiz y de los significados sobre el aprendizaje y qué significa ser aprendiz constituye una vía para aproximarnos a los procesos de apropiación de significados sociales, tal como expresan Sfard y Prusak (2005), "(...) identity features prominently whenever one addresses the question of how collective discourses shape personal worlds and how individual voices combine into the voice of a community" (p. 15).

Desde esta óptica sobre la mutua implicación de lo individual y lo colectivo, la construcción discursiva de la identidad de aprendiz representa un ejemplo de cómo las identidades se constituyen activa, continua y dinámicamente a través del discurso (Bamberg et al., 2011; Benwell y Stokoe, 2006). Reconocemos, entonces, que esta construcción representa un momento estático de un proceso en constante movimiento (Sfard y Prusak, 2005); es decir, da cuenta de procesos de identificación, negociación o compromiso con los significados sobre el aprendizaje y sobre ser aprendices socialmente disponibles en los contextos de actividad en los que participamos. En este sentido, nos interesan particularmente aquellos significados que han ganado un estatus generalizado en la construcción discursiva de la identidad de aprendiz, pues, como hemos explicado en el capítulo dos, tienden a ser relativamente más estables y, por lo tanto, presumiblemente nos ayudan a acercarnos a los significados de discursos que tienen más prevalencia en el reconocimiento de una misma como aprendiz. Para dar cuenta de ello, dedicaremos el siguiente capítulo a presentar la finalidad y propósitos de nuestra exploración empírica, así como las características del diseño de la investigación que hemos llevado a cabo.

Capítulo 4

Objetivos y marco metodológico

«Es imposible pensar que tenemos acceso ilimitado y directo al sistema de lo real. Este acceso es siempre parcial y limitado a partir de nuestras propias prácticas»

Fernando González Rey (2006) *Epistemología cualitativa*

Reconociendo y, en definitiva, buscando la tensión que por lo general se produce entre los presupuestos teóricos que asumimos y los datos que arroja la indagación empírica, realizamos un estudio cualitativo y exploratorio con el fin de ilustrar, ampliar y profundizar nuestra explicación sobre la construcción de la identidad de aprendiz. Por ello, llegados a este punto, somos conscientes del importante reto que tenemos delante, pues el conjunto de apartados de este capítulo presenta, en primer lugar, la finalidad y los propósitos de la investigación y, en segundo lugar, las decisiones metodológicas tomadas con el objetivo de responder a los objetivos, en consonancia con la visión teórica y epistemológica sobre nuestro objeto de estudio.

Organizamos el capítulo en siete apartados. En el primer apartado, exponemos la finalidad, objetivos y preguntas de investigación que enmarcan el estudio. Para presentar el abordaje metodológico, en el segundo apartado, justificamos nuestra decisión de asumir un enfoque fenomenológico interpretativo para abordar la investigación y, en congruencia, definimos nuestra unidad de análisis centrada en las construcciones discursivas. En el tercer apartado, exponemos las características del diseño de la investigación, por lo que presentamos el método elegido, fundamentado en el estudio de casos, y detallamos los criterios de selección de participantes, el procedimiento seguido y los casos seleccionados. En el cuarto apartado, describimos el procedimiento para la construcción de los datos y las características del instrumento, enfocado en entrevistas en profundidad. En el quinto apartado, explicitamos el procedimiento e instrumentos para el análisis de datos, basado en el análisis temático. En el sexto apartado, exponemos las consideraciones éticas de la investigación. Y en el séptimo y último apartado, exponemos los criterios para garantizar la calidad de la investigación cualitativa.

4.1. Finalidad, objetivos y preguntas de investigación

A lo largo de nuestra exposición teórica hemos delineado el objeto de interés de este trabajo focalizado en la construcción de la identidad de aprendiz. Así mismo, hemos precisado y dimensionado la relevancia y naturaleza de nuestra pregunta inicial respecto a cómo el contexto sociocultural media en el reconocimiento que hacemos las personas sobre nosotras mismas como aprendices. En ese recorrido conceptual planteamos que los discursos sobre el aprendizaje y en qué consiste ser aprendiz constituyen una vía analítica apropiada para aproximarnos al estudio del contexto sociocultural. Y es justamente en la relación entre la construcción de la identidad de aprendiz y los significados de esos discursos que centramos el foco de nuestro estudio.

En esta línea, la finalidad de nuestro trabajo es *profundizar en cómo las personas utilizan significados de discursos sobre el aprendizaje y ser aprendiz, presentes en el contexto sociocultural de referencia, para la construcción personal de significados sobre el aprendizaje, sobre en qué consiste ser aprendiz y sobre sí mismas como aprendices*. Para ello, hemos planteado dos objetivos que concentran nuestros interrogantes respecto a, por una parte, cuáles son los significados de discursos sobre el aprendizaje y ser aprendiz de los que se han apropiado las participantes y los participantes y, por otra parte, cómo median esos significados de discursos en la construcción de significados sobre una misma como aprendiz.

Objetivo 1

Describir y analizar los significados de discursos sobre el aprendizaje y sobre ser aprendiz, presentes en las construcciones discursivas de las participantes y los participantes de la investigación.

- 1) ¿Qué significados de discursos sobre el aprendizaje y sobre ser aprendiz aparecen en las construcciones discursivas de las participantes y los participantes?
- 2) ¿A qué contextos socioinstitucionales de las actividades de aprendizaje refieren los significados de discursos sobre el aprendizaje y sobre ser aprendiz en las construcciones discursivas de las participantes y los participantes?

Objetivo 2

Analizar el papel mediador de los significados de discursos sobre el aprendizaje y sobre ser aprendiz, presentes en las construcciones discursivas de las participantes y los participantes, en el proceso de construcción de su identidad de aprendiz en la modalidad *a-través-de-la-actividad*.

- 3) ¿Qué significados de discursos sobre el aprendizaje y sobre ser aprendiz, presentes en las construcciones discursivas de las participantes y los participantes, aparecen en los significados que construyen sobre sí mismas como aprendices?

4.2. Enfoque metodológico y unidad de análisis

Una de las apuestas de este trabajo ha sido expresar nuestro posicionamiento frente a la construcción de la identidad de aprendiz desde un enfoque sociocultural, y explicitar cómo abordamos su estudio en consonancia con esa comprensión. Por ello, la finalidad y los objetivos que hemos planteado enfatizan en la exploración de la subjetividad de las personas en torno a cómo se reconocen a sí mismas como aprendices y su enlace con los significados que construyen sobre qué implica aprender y ser aprendiz. Así, nuestro foco en la textura de las experiencias y en el reconocimiento propio sitúa nuestro trabajo en el campo de la investigación cualitativa (Creswell y Poth, 2018; Flick, 2004; Willig, 2013). De ahí que la elección del enfoque metodológico y de la unidad de análisis que hemos hecho busca dar coherencia a esta investigación proporcionando un enlace teórico-metodológico entre los presupuestos teóricos y el diseño del estudio. La congruencia entre las coordenadas teóricas y las metodológicas es un aspecto básico que contribuye a la calidad de la investigación cualitativa.

En esta línea, el enfoque metodológico y la unidad de análisis se basan en las asunciones filosóficas del planteamiento del estudio, esto es, en los aspectos ontológicos, epistemológicos y axiológicos de la investigación. Tal como hacen notar Creswell y Poth (2018) y Willig (2013), la labor de hacer explícitas esas asunciones aporta transparencia y refleja la “reflexividad epistemológica” que acompaña el proceso puntualizando sobre: cómo entendemos la realidad que estudiamos, cómo podemos aproximarnos a ella y cuál es el lugar de la investigadora en el proceso (Willig, 2013). Por ello, en lo que sigue abordaremos las

tres asunciones filosóficas y las describiremos de manera breve para dar paso a la explicación de la unidad de análisis elegida.

En términos de nuestra posición ontológica, hemos expresado en el marco teórico nuestra visión sobre la realidad como una construcción sociomaterial (Decuypere y Marteen, 2016; Hultin, 2019), lo que nos permite definir la construcción de significados como un proceso psicológico relacional que se ancla a los contextos de actividad en los que participamos. En este sentido, la construcción discursiva de significados sobre una misma y sobre los fenómenos del mundo es un proceso que se ubica en la interrelación entre lo individual y lo social, dando cuenta de la perspectiva ontológica no-dualista propia del enfoque sociocultural (González Rey, 2013; Park, 2015; Veresov, 2017; Vygotsky, 2020/1934; Wertsch et al., 1995). Especialmente en nuestra descripción de los conceptos de vivencia [*perezhivanie*] y de experiencia subjetiva de aprendizaje para explicar los procesos implicados en la construcción de la identidad de aprendiz, hemos hecho hincapié en la perspectiva propuesta por Vygotsky respecto a la concepción de la conciencia unificada con el entorno. De ahí que los significados que re-co-construimos sobre nosotras mismas como aprendices dan cuenta de la interrelación con significados sociales, culturales, institucionales e históricos que configuran las prácticas sociales donde aprendemos, nos reconocemos y somos reconocidas como aprendices.

En congruencia, y habida cuenta de nuestra finalidad, objetivos y preguntas, consideramos que el enfoque epistemológico que mejor describe nuestra aproximación es el fenomenológico interpretativo. Fenomenológico puesto que queremos conocer el punto de vista de las y los participantes en cuanto a cómo se reconocen como aprendices y a cómo conciben el aprendizaje y ser aprendiz; al mismo tiempo, queremos comprender ese conjunto de significados en el marco del contexto social al que remiten (Willig, 2013). En cuanto al enfoque interpretativo, este tiene que ver, por una parte, con la manera de concebir el fenómeno; esto es, que la identidad y la experiencia humana se entienden como una continua construcción de significados situados que ocurre a lo largo de la vida (Hammack y Toolis, 2015). Por otra parte, reconoce que toda descripción en el marco de un estudio implica siempre una comprensión a partir del posicionamiento teórico en el que nos ubicamos (Willig, 2013), en un ciclo recursivo que va de la teoría a los datos y viceversa. Como señala Cohler (1982, citado en Hammack y Toolis, 2015) “This interpretive approach to the study of the person parallels the approach actually used by persons in the successive interpretations or reconstructions of their own” (p. 359). Lo que quiere decir que, en definitiva, el enfoque interpretativo no solo se

concreta en la lectura que hacemos de los datos de la investigación, sino que las mismas experiencias subjetivas de aprendizaje de las personas y el reconocimiento que hacen sobre sí mismas como aprendices constituyen interpretaciones de la realidad que viven.

En esta línea, el lugar de la investigadora no es visto como pasivo, sino que forma parte activa del mismo fenómeno que explora (Hammack, 2011; Hultin, 2019) a través de los instrumentos que diseña y de su punto de vista sobre el fenómeno; es decir que a través de sus preguntas, matices, entonaciones y comentarios participa del proceso de re-co-construcción de significados de los y las participantes sobre sí mismas como aprendices. Por ello, quedan por fuera de nuestra lógica aspectos tales como la neutralidad, influencia o “contaminación” de los datos por parte de quien investiga, pues justamente la participación en la re-co-construcción de significados forma parte del contexto en el que el proceso tiene lugar (De Fina, 2019). Como explicaremos en el apartado 4.4. dedicado al procedimiento para la construcción de los datos, estos aspectos se ven reflejados en el diseño e implementación del instrumento, centrado en entrevistas en profundidad. En términos axiológicos, entonces, reconocemos que nuestra mirada sobre el valor de la identidad de aprendiz como herramienta psicológica y educativa, así como el marco en el que nos posicionamos respecto al discurso educativo en el que creemos, están distribuidos en el diseño y en la concepción misma de este proyecto de investigación; una muestra de ello son los aspectos considerados en la presentación y en la introducción de este trabajo.

En consonancia con estas asunciones, la definición de la unidad de análisis, tal como señalan algunas investigadoras e investigadores (Jornet y Damşa, 2019; Ritella et al., 2020; Säljö, 2009), requiere de la conceptualización del fenómeno de interés de acuerdo con la perspectiva teórica adoptada, y demarca los límites del objeto de estudio y de aquello que puede ser tomado en cuenta, aspecto al que hemos apuntado a lo largo de los capítulos teóricos. En este sentido, la unidad de análisis refleja la totalidad del fenómeno sobre el que se indaga y, tal como señala Vygotsky (2020/1934), “(...) a diferencia de los elementos, las unidades son capaces de retener y expresar la esencia del todo que se está analizando” (p. 284).

Concretamente, en este estudio tomamos como unidad de análisis la construcción discursiva que hacen las personas respecto a tres focos: en qué consiste aprender, qué significa ser aprendiz y los significados sobre sí mismas como aprendices. De acuerdo con nuestra posición ontológica y epistemológica, estas construcciones

siempre implican una co-construcción y, además, pueden ser objeto de múltiples reconstrucciones. La construcción discursiva de significados sobre los tres focos, a nuestro juicio, es una unidad de análisis apropiada y coherente con cómo comprendemos el fenómeno de interés y con el enfoque fenomenológico interpretativo, pues de lo que se trata es de profundizar en la apropiación de significados de discursos sobre el aprendizaje y sobre ser aprendiz, y sobre cómo las personas atribuimos sentido a nosotras mismas como aprendices a la luz de esos significados de discursos. Por tanto, nuestro énfasis está en los significados re-co-construidos, es decir, en el producto del proceso de re-co-construcción, de manera que podamos explorar el punto de vista subjetivo de quienes participan en nuestra investigación.

Ritella et al. (2020) llaman la atención sobre la diferencia que hacen algunos académicos entre unidad de análisis y unidad de datos. A este respecto explican que mientras la primera atañe al marco teórico-metodológico a través del cual el objeto de interés es examinado en la investigación; la segunda es una construcción técnico-pragmática que define cómo se segmentan los datos para el análisis. Consideramos que en el contexto de nuestra investigación esta distinción es pertinente pues, en términos del análisis, las construcciones discursivas sobre los tres focos engloban diferentes elementos que se reflejan en un sistema de dimensiones, subdimensiones y categorías, las cuales describiremos en el apartado dedicado a exponer el procedimiento de análisis seguido. Ahora bien, para el estudio de estas construcciones en el conjunto de los datos hemos definido los enunciados como la unidad de segmentación. En otras palabras, entendemos que las construcciones discursivas tanto del aprendizaje como de ser aprendiz o sobre una misma como aprendiz pueden estar formadas por uno o varios enunciados sobre alguna o varias de esas dimensiones, subdimensiones y categorías. En apartados posteriores precisaremos cómo definimos los enunciados, y en lo que sigue presentaremos el diseño de la investigación con el que concretamos la exploración de las correspondientes construcciones discursivas de las y los participantes del estudio.

4.3. Diseño de la investigación

4.3.1. Estudio de casos

De acuerdo con nuestro enfoque metodológico, realizamos un estudio exploratorio mediante un diseño de estudio de casos instrumental y múltiple buscando la particularidad y la diversidad que nos brinda el conjunto de casos tanto para la comprensión del fenómeno como para el robustecimiento de nuestro modelo teórico (Stake, 1994; Yin, 2006; Willig, 2013), más que para la representatividad o el contraste. Tal como explica González Rey (2006) “(...) la información o las ideas que aparecen a través del caso singular adquieren legitimidad por lo que representan en relación con el modelo teórico en desarrollo que caracteriza el proceso de investigación” (p. 30). A este respecto, podríamos decir que la validez de la investigación que desarrollamos está dada en términos de la multiplicidad de casos que, en definitiva, enriquecen los datos y ayudan a contar con más informaciones respecto a las características del fenómeno que estudiamos.

En este marco, la definición de los criterios de selección de casos constituyó un paso fundamental debido a que plantear dichos criterios fue equivalente a plantear los criterios de selección de los participantes (Stake, 1994). En otras palabras, en este estudio consideramos a cada participante como un caso, y por ello procuramos hacer una selección cuidadosa y pensada en función de la pregunta ¿qué características de los y las participantes pueden favorecer la exploración de significados de discursos contrastados sobre el aprendizaje y ser aprendiz en la construcción de su identidad de aprendiz?

Si bien todas las personas estamos inmersas en diversidad de discursos, o conjuntos de significados de esos discursos, relacionados con el aprendizaje y ser aprendiz y, en esencia, todas podríamos ser potencialmente interesantes para responder a los propósitos que nos hemos planteado, a efectos de este estudio consideramos cuatro criterios por su relevancia teórica y porque a nuestro juicio son adecuados para seleccionar casos variados que incrementen la probabilidad de tener puntos de vista distintos sobre el aprendizaje, ser aprendiz y una misma como aprendiz. Estos criterios son: nivel de escolaridad, género, percepción de los resultados académicos y participación en diversidad de contextos de actividad.

4.3.1.1. Criterios de selección de casos

Como primer criterio de selección consideramos la realización de actividades en instituciones educativas formales, es decir, la participación en estudios reglados conducentes a alguna acreditación. Este criterio, por una parte, acota el conjunto de casos, y por otra, ayuda a garantizar de algún modo que las y los participantes estén en contacto con discursos del contexto educativo formal. Además, la selección de este criterio se refuerza con la visión de la escuela, o de las instituciones educativas formales, como un escenario en el que también se construyen significados en torno a la juventud o ser joven y, por ende, aporta a la construcción de la subjetividad de quienes participan en este, como afirman Tarabini et al., (2020). Para estas autoras "(...) las normas, prácticas y expectativas escolares proporcionan materiales simbólicos clave a partir de los cuales los estudiantes dan sentido a sus experiencias y se definen a sí mismos" (p. 564). De este modo, concretamos el criterio de escolaridad en dos niveles que a nuestro juicio brindan variedad y condiciones favorables para explorar significados sobre una misma como aprendiz.

En el primer nivel de escolaridad seleccionamos jóvenes de último año de bachillerato debido al momento vital en el que se encuentran, pues, al estar finalizando esta etapa educativa, se enfrentan a la toma de decisiones respecto a su itinerario de aprendizaje futuro. De acuerdo con Penuel y Wertsch (1995), la elección de una ocupación demanda a las y los jóvenes una mayor coherencia y uniformidad en su identidad, en su posición ideológica y en su estilo vida. Adicionalmente, algunas investigadoras e investigadores (Aldana, 2019; Illeris, 2009; Martínez et al., 2014; Savickas et al., 2009) afirman que la finalización del bachillerato implica la búsqueda de respuestas a las propias expectativas y a las demandas del contexto sociocultural respecto al futuro profesional o laboral y, al mismo tiempo, implica responder a la pregunta sobre el proyecto de vida en diferentes aspectos.

Para el segundo nivel de escolaridad, decidimos incluir a estudiantes universitarios de diferentes titulaciones, siendo nuestra apuesta que, al participar en actividades propias de las diferentes disciplinas, el alumnado se ve enfrentado potencialmente a discursos variados acerca de qué significa aprender y ser aprendiz. Así mismo, algunos estudios sobre transiciones de etapas educativas (Aldana, 2019; Hussey y Smith, 2010) señalan la importancia del inicio de la universidad para la reflexión del alumnado en cuanto a sus características como aprendiz y para transformaciones personales a partir de los desafíos que implica este inicio (por ejemplo, mayor autonomía, gestión del tiempo, etc.)

Como segundo criterio de selección tomamos en cuenta el género de las y los participantes, dado que algunas investigaciones señalan diferencias en cuanto a la relación que establece el alumnado con diversos aspectos del aprendizaje escolar o la proyección profesional. Por ejemplo, se observan diferencias en la preferencia por realizar cierto tipo de actividades de aprendizaje (Oller et al., 2020); respecto al éxito escolar o el comportamiento en el aula de clase (Elmore y Oyserman, 2012; Wortham, 2006); respecto a la capacidad o interés para aprender determinados contenidos de aprendizaje (Nasir y Cobb, 2007; Solomon, 2007); en las razones para la desvinculación escolar y la permisibilidad frente a este hecho (Rebollo y Hornillo, 2010); o aún, en las expectativas y valores del alumnado relativos a la proyección vocacional (Sánchez et al., 2011). Estas consideraciones nos llevaron a hacer una selección equilibrada en este sentido.

Como tercer criterio, consideramos el desempeño académico, ya que, como señalan Rebollo y Hornillo (2010), la calidad de los resultados académicos guarda relación con la forma como el alumnado se sitúa frente al contexto educativo. Si bien los datos sobre el rendimiento académico pueden obtenerse a través de los informes de calificaciones proporcionados por las instituciones educativas, optamos por indagar esta información directamente con las y los participantes, pues la visión que tiene una persona sobre sus resultados académicos introduce un elemento de autovaloración que ofrece pistas sobre su posicionamiento en el contexto formal. De este modo, fue incluido el criterio resultados académicos, entendido como la percepción global de las y los participantes sobre las calificaciones obtenidas en el curso académico en el que se encuentran.

Como cuarto criterio, y de acuerdo con nuestro marco teórico, tomamos en consideración la participación en diversos contextos de actividad. Nuestro punto de partida es que esta participación favorece la reconstrucción de experiencias subjetivas de aprendizaje igualmente variadas (Engel y Membrive, 2018; Membrive, 2022; Merino, 2021), así como de significados sobre una misma como aprendiz fruto de esas experiencias (Coll y Falsafi, 2011). En esta misma línea, sostenemos que las características de las actividades de aprendizaje y los significados que se reconstruyen a partir de ellas se relacionan con discursos sobre qué significa aprender y ser aprendiz.

Además de los criterios de selección presentados, reflexionamos también sobre la posible inclusión del nivel socioeconómico familiar como una característica a tener en cuenta. No obstante, finalmente la excluimos por dos razones. Primero, porque

se trata de un constructo complejo, difícil de determinar, que puede ser abordado desde múltiples perspectivas (van Ewijk y Sleegers, 2011). Segundo, porque su clasificación depende de un conjunto amplio de indicadores objetivos tales como ingresos económicos, nivel educativo y ocupación de los padres, características de las viviendas, número de libros en el hogar, acceso a servicios, tenencia de electrodomésticos, etc. (Gil Flores, 2013); como también aspectos subjetivos referidos a la posición social percibida de una persona en relación con otras (Destin et al., 2017). A nuestro parecer, considerar de una manera adecuada un constructo de este tipo requiere de una información que no necesariamente tienen las y los participantes y que sobrepasa los objetivos de este trabajo.

4.3.2. Procedimiento de selección de casos

Con el propósito de elegir casos atendiendo a los criterios planteados para obtener un conjunto variado de los mismos, diseñamos el procedimiento de selección de participantes basado en la aplicación y análisis de un cuestionario de preguntas tanto cerradas como abiertas, que además nos permitió conocer el interés de las personas por participar en la investigación. En el cuestionario incluimos dos secciones que exploran:

- 1) Información personal y académica. En esta primera parte buscamos obtener algunos datos de identificación (edad, lugar de nacimiento, género, etc.), informaciones respecto a la percepción del rendimiento académico (calificaciones muy buenas, buenas, en la media, malas, muy malas). También preguntamos por su proyección después de finalizar el bachillerato o la carrera universitaria (laboral, académica u otras).
- 2) Actividades, momentos y frecuencia de realización. En esta segunda parte, más extensa y organizada en cuatro sub-secciones, exploramos las actividades que realizan las y los participantes y el momento en que las hacen: actividades entre semana, actividades durante el fin de semana, actividades durante las vacaciones y actividades ocasionales. Para cada una de estas sub-secciones ofrecimos tres opciones de frecuencia, exceptuando las actividades ocasionales. La decisión de no incluir una consigna que dirigiera las respuestas hacia actividades específicamente de aprendizaje responde a la idea de que la participación en diferentes tipos de actividades, aunque no estén diseñadas para la construcción de aprendizajes, puede dar lugar eventualmente a experiencias subjetivas de aprendizaje.

Para la puesta a punto del instrumento realizamos un breve piloto con cuatro participantes de edades entre 17 y 23 años con quienes además hicimos una entrevista corta para explorar la comprensión de las consignas y preguntas, el tipo de reflexiones que suscitaron las preguntas y recibir sugerencias. Sus experiencias y observaciones nos permitieron ajustar la redacción, incluir aclaraciones y ofrecer ejemplos que dieron ideas del tipo de actividades a considerar. Una vez ajustada la versión definitiva (ver anexo 1: cuestionario), preparamos la aplicación en papel, y no de forma digital, con el ánimo de facilitar el acceso y minimizar problemas de conexión a internet y afines.

La aplicación del cuestionario se realizó a lo largo del curso académico 2015-2016. Contamos con el apoyo de un instituto de educación secundaria y bachillerato y una universidad, ambas instituciones de titularidad pública y ubicadas en la ciudad de Barcelona. Las diversas gestiones con las directivas de los centros educativos y de los diferentes programas académicos hicieron de la selección un proceso lento y difícil en términos de acceso y ubicación de espacios con el alumnado, lo que nos llevó a dedicar todo el curso académico a este fin. Con todo, en total contamos con la participación de 324 personas, de las cuales 230 expresaron su interés por participar en las entrevistas, 57 de segundo año de bachillerato y 173 de diferentes titulaciones universitarias.

Elaboramos la caracterización del grupo total de participantes considerando los perfiles resultantes de la combinación de los cuatro criterios de selección (ver anexo 2: resultados cuestionario por perfiles). Así, organizamos la información de forma que pudiéramos visualizar en una tabla la distribución de las características del grupo de participantes ordenadas por: 1) nivel educativo, 2) género, 3) calificaciones, y 4) diversidad de actividades. Para la elaboración de esta tabla, decidimos agrupar las calificaciones académicas en tres categorías: muy buenas/buenas; en la media; malas/muy malas.

En cuanto a la diversidad de los tipos de actividades, establecimos 41 etiquetas para tipificarlas, evitar repeticiones y facilitar la sumatoria correspondiente (ver anexo 3: tipo de actividades). En este caso, decidimos centrarnos en las actividades entre semana y de fines de semana por considerar que estas forman parte de la vida cotidiana de las y los participantes, de manera que la frecuencia quedó representada por este criterio, y desestimamos la escala propuesta. Las actividades ocasionales y desarrolladas durante las vacaciones fueron reservadas como información adicional a tener en cuenta para conformar el grupo definitivo y en el momento de entrevista.

En concreto, calculamos la diversidad de actividades estableciendo percentiles (80, 60, 40 y 20), obteniendo así cinco rangos de diversidad: alta, media alta, media, media baja y baja. A efectos prácticos de la clasificación, establecimos finalmente tres rangos de diversidad de actividades: alta (de 14 a 16 actividades); media (de 11 a 13 actividades); y baja (de 4 a 10 actividades).

Respecto a las actividades informadas en el cuestionario, las respuestas nos llevaron a considerar los recursos discursivos con los que cuentan las y los participantes para identificar y nombrar ciertas actividades, así como su disposición para responder a las preguntas planteadas. Por ejemplo, hubo participantes que incluyeron actividades de tipo cotidiano (tales como ducharse, comer, dormir, transportarse, etc.), o bien englobaron o especificaron actividades de un solo tipo (mientras unas respondieron “hacer deporte” otras incluyeron varios deportes como “fútbol, natación, esquí, basquetbol...”). Esto nos llevó a pensar que una persona con bajo nivel de tipos de actividades no necesariamente realiza pocas actividades, sino que ha mencionado pocas actividades en el cuestionario. Este punto, a nuestro juicio, no representa un aspecto problemático en el marco del proceso de selección, y más bien señala que el criterio de diversidad de actividades se relaciona, por una parte, con la generalización que pueda hacer una persona en términos de su repertorio discursivo y, por otra parte, con la percepción que tiene de las actividades que realiza en su vida cotidiana, lo cual es coherente con el enfoque fenomenológico que asumimos en este trabajo.

4.3.2.1. Casos elegidos

Una vez realizado el procesamiento de las respuestas del cuestionario, elaboramos una propuesta para la selección de los casos definitivos tomando como base 24 perfiles de los 36 obtenidos al cruzar todos los criterios de selección, pues en un principio quisimos dar prioridad a los extremos alto y bajo de diversidad de actividades. La tabla 1 presenta el conjunto de perfiles proyectados. Adicionalmente, y en relación con el alumnado universitario, también procuramos que la selección tuviera en cuenta las diferentes titulaciones y contar así, en conjunto, con la participación de estudiantes de los diversos ámbitos. Para ello, agrupamos las titulaciones en: ciencias naturales; biomédicas; económicas; humanidades y ciencias sociales; e ingeniería. Finalmente, la propuesta definitiva quedó conformada en bachillerato por 10 estudiantes titulares y 10 suplentes y en universitarios por 16 titulares y 16 suplentes incluyendo en algunos casos estudiantes con una diversidad “media” de actividades para así cubrir ciertos perfiles.

Tabla 1

Perfiles de casos proyectados

Nivel de escolaridad	bachillerato						universidad					
	femenino			masculino			femenino			masculino		
Género	alta	media	baja	alta	media	baja	alta	media	baja	alta	media	baja
Diversidad de actividades												
muy buenas/ buenas	1	-	1	1	-	1	1	-	1	1	-	1
Calificaciones												
en la media	1	-	1	1	-	1	1	-	1	1	-	1
malas/ muy malas	1	-	1	1	-	1	1	-	1	1	-	1

La configuración final del conjunto de los casos implicó una serie de ajustes debidos, en parte, a dificultades en el contacto y disponibilidad del alumnado (actividades escolares, cierre de curso, vacaciones, etc.). Por ello, finalmente para las entrevistas contamos con la participación de 21 estudiantes (7 de bachillerato y 14 de universidad). En la tabla 2 presentamos las características de las y los participantes.

Tabla 2

Descripción de las participantes y los participantes

Participante	Edad	Género	Estudios	Calificaciones	Diversidad de actividades
Amelia	17	F	2do bachillerato	En la media	Baja
Ona	17	F	2do bachillerato	En la media	Media
Alma	17	F	2do bachillerato	Muy buenas	Alta
Rocío	17	F	2do bachillerato	Malas	Media
Adrián	17	M	2do bachillerato	Malas	Baja
Javier	18	M	2do bachillerato	En la media	Media
Gustavo	17	M	2do bachillerato	Muy buenas	Alta
Paloma	19	F	Biología	Muy buenas	Alta
Marcela	18	F	Geología	Buenas	Alta

Participante	Edad	Género	Estudios	Calificaciones	Diversidad de actividades
Elena	23	F	Psicología	En la media	Alta
Mariona	19	F	Biotecnología	En la media	Alta
Clara	20	F	Biotecnología	Malas	Baja
Mila	19	F	Geología	Malas	Alta
Gael	18	M	Matemática y Física	Muy buenas	Alta
Leo	22	M	Geología	Buenas	Media alta
Oriol	19	M	Ingeniería informática	Buenas	Media Baja
Samuel	18	M	Psicología	Buenas	Media Baja
Vicente	19	M	Biotecnología	En la media	Media
Román	21	M	Biotecnología y matemática	En la media	Media Baja
Jordi	25	M	Estudios literarios y biblioteconomía	Malas	Baja
Martín	18	M	Ingeniería informática	Muy malas	Baja

En términos de los perfiles, el conjunto final de participantes permitió reunir 16 combinaciones distintas, cubriendo así la variedad que buscábamos para la investigación. En la tabla 3 presentamos los perfiles de casos definitivos en los que se ubican los y las participantes, y aquellos en los que no tuvimos representación. Al respecto, podemos comentar que para algunos de los perfiles el número de participantes potenciales fue muy bajo. Tal es el caso de las personas con calificaciones malas o muy malas y que a la vez participan en una alta diversidad de actividades. En esta combinación, por ejemplo, contamos con una persona de las tres personas potenciales del grupo total.

Tabla 3

Perfiles de casos definitivos

Nivel de escolaridad	bachillerato						universidad					
	femenino			masculino			femenino			masculino		
Género	alta	media	baja	alta	media	baja	alta	media	baja	alta	media	baja
Diversidad de actividades												
muy buenas/ buenas	1	-	-	1	-	-	2	-	-	2	-	2
Calificaciones												
en la media	-	1	1	-	1	-	2	-	-	-	1	1
malas/ muy malas	-	1	-	-	-	1	1	-	1	-	-	2

4.4. Procedimiento para la construcción de los datos

Partiendo de nuestra visión sobre la construcción de la identidad de aprendiz como un proceso fundamentalmente dialógico y centrado en la construcción discursiva de los significados sobre una misma como aprendiz, nuestra propuesta asume que los datos que nutren la exploración empírica son producto de la re-co-construcción que tiene lugar a partir de los instrumentos utilizados en el estudio. En esta línea, la elección de la entrevista como instrumento de investigación representa, al mismo tiempo, la elección de la herramienta para la re-co-construcción de la identidad de aprendiz; es decir, la entrevista representa un evento interactivo con características propias, tal como lo señala De Fina (2019). A este respecto, Willig (2013) también resalta que en el escenario de la interacción que se da entre las personas en la entrevista se generan los datos a analizar, por lo que en ese contexto es posible que la persona entrevistada se plantee aspectos de su experiencia de una manera nueva o diferente, posibilitando así nuevas comprensiones y conocimientos tanto para la persona que entrevista como para quien es entrevistada. En nuestro caso, y retomando los términos de Taylor y Bogdan (1994), en la entrevista en profundidad “(...) el propio investigador es el instrumento de investigación” (p. 101).

Concretamente, para la construcción de los datos optamos por entrevistas en profundidad, ya que este instrumento resulta especialmente útil para conocer en detalle los puntos de vista, aspectos de la vida y experiencias de las y los participantes (Crouch y McKenzie, 2006). Acorde con esto, elaboramos una pauta a modo de guía respecto a los temas a tratar y flexible en cuanto al orden en el

desarrollo de esos temas, dejando espacio para abordar cuestiones emergentes que completaran la exploración.

Así, llevamos a cabo las entrevistas en el año 2016, todas ellas realizadas por la investigadora principal y de forma presencial en las instalaciones de los centros educativos, y en salas cerradas para favorecer la confianza en la confidencialidad de las informaciones. En general, las conversaciones tuvieron una duración promedio de una hora y todas ellas fueron grabadas en audio. El procedimiento seguido con todas y todos los participantes inició con el recordatorio de los objetivos de la investigación, las consideraciones éticas del estudio, la lectura y firma del consentimiento informado en el caso del alumnado mayor de edad, o la entrega del consentimiento firmado por el o la responsable en el caso del alumnado menor de edad.

En general, la conducción de las entrevistas siguió el orden establecido en la pauta, aunque, como se había anticipado, también surgieron en los primeros bloques de preguntas, de parte de las y los participantes, ejemplos e informaciones respecto a características sobre sí mismas como aprendices.

Un aspecto relacionado con la “reflexividad personal” (Willig, 2013) se hizo evidente en los casos en los que la o el participante tuvo dificultades para comprender el sentido de las preguntas. A este respecto, hubo explicaciones más amplias usando ejemplos que pretendieron concretar el foco de la pregunta. No obstante, también hubo preocupación por parte de la investigadora en cuanto al nivel “abstracto” de las preguntas iniciales de la entrevista y la comodidad que las y los participantes pudieron estar experimentando en ese momento, lo que posiblemente llevó a hacer descripciones más extensas sobre ciertos temas como, por ejemplo, las condiciones que favorecen el aprendizaje, o las características de los aprendizajes fuera del contexto escolar. Con todo, y como mencionaremos en el capítulo de discusión de este trabajo, estas situaciones dejaron ver también el lugar de los recursos discursivos con los que cuentan las y los participantes en torno a qué significa el aprendizaje y ser aprendiz, y respecto a su identidad de aprendiz; así como el lugar de la entrevista como instrumento de co-construcción de significados.

Dedicaremos el apartado siguiente a presentar en detalle las características del instrumento y los temas abordados durante las entrevistas.

4.4.1. Entrevista en profundidad

Elaboramos una pauta de entrevista puesta a prueba en un piloto realizado con tres estudiantes universitarias. Los resultados nos permitieron ajustar el planteamiento de las preguntas, regular el tiempo de entrevista y ajustar la pauta a las dimensiones de exploración consideradas. Como resultado de estos ajustes, obtuvimos una pauta organizada en dos dimensiones de exploración (ver anexo 4: guía de entrevista).

La primera dimensión se centra en la construcción discursiva sobre qué significa aprender y qué significa ser aprendiz, organizada en torno a dos subdimensiones: significados de discursos sobre el aprendizaje y significados de discursos sobre en qué consiste ser aprendiz. El propósito de estas subdimensiones es, por una parte, facilitar el comienzo de la entrevista y, por otra, indagar los significados de las y los participantes en torno a los parámetros amplios del aprendizaje, así como sobre cuáles son las características de las y los aprendices. Las preguntas de esta dimensión se orientan a la exploración directa de estos significados en torno a las demandas o desafíos de aprendizaje que plantea a las personas el contexto social actual, invitando de esta manera a la expresión del posicionamiento frente a los diferentes temas (De Fina, 2019).

La segunda dimensión se enfoca en la construcción discursiva de significados sobre una misma como aprendiz, y tiene como eje tanto las experiencias subjetivas de aprendizaje como los significados generalizados sobre sí mismas como aprendices. Por tanto, un primer grupo de preguntas explora experiencias subjetivas de aprendizaje retomando aspectos considerados en el modelo de construcción de la identidad de aprendiz de modo que estas experiencias sean evocadoras de significados generalizados sobre una misma como aprendiz. Un segundo grupo de preguntas explora las características más salientes como aprendiz, la valoración de otras personas (como familia, profesorado o pares) y las expectativas de aprendizaje futuro.

En la tabla 4 presentamos la estructura general de la entrevista organizada en torno a los dos objetivos de la tesis, las dos dimensiones de exploración, las subdimensiones y los diferentes ejes en cada una de ellas.

Tabla 4

Estructura de la entrevista en profundidad

Objetivos de la tesis	Dimensiones	Subdimensiones y ejes de exploración
Objetivo 1	Dimensión 1	Subdimensión 1: Elementos sobre el aprendizaje
Describir y analizar los significados de discursos sobre el aprendizaje y sobre ser aprendiz, presentes en las construcciones discursivas de las y los participantes de la investigación.	Construcción discursiva sobre en qué consiste aprender y ser aprendiz	<ul style="list-style-type: none"> – Qué se aprende: foco o contenidos de aprendizaje que son importantes aprender. – Por qué se aprende: utilidad e importancia del aprendizaje – Para qué se aprende: cuáles son los intereses y/o propósitos del aprendizaje – Cuándo se aprende: diferencias en el aprendizaje respecto a las etapas vitales, o en qué situaciones es favorable o desfavorable aprender. – Dónde se aprende: cuáles son los lugares y/o contextos socioinstitucionales de las actividades de aprendizaje. – Cómo se aprende: cuáles son las características de las actividades de aprendizaje (características de las tareas, formatos de la información, recursos o instrumentos usados para aprender, formas de participación, medios de participación). – Con quién y de quién se aprende: quiénes son las personas que participan en las actividades de aprendizaje, de quién se puede aprender. Quiénes guían las actividades y cuáles son las características de esas personas. – Cómo se comprueba el aprendizaje: cuáles son las diferentes formas en las que se puede dar cuenta de lo aprendido.
		Subdimensión 2: elementos sobre ser aprendiz
		<ul style="list-style-type: none"> – Cognitivos: cuáles son las capacidades cognitivas o intelectuales de un aprendiz – Psicomotrices: cuáles son las habilidades físicas y motoras de un aprendiz. – Emocionales: cuáles son las emociones al aprender. – Sociales: cuáles son las habilidades sociales de un aprendiz. – Actitudinales: cuál es la disposición de un aprendiz hacia el aprendizaje. – Motivos e intereses para aprender: cuál es el sentido atribuido al aprendizaje.

Objetivos de la tesis	Dimensiones	Subdimensiones y ejes de exploración
<p>Objetivo 2</p> <p>Analizar el papel mediador de los significados de discursos sobre el aprendizaje y sobre ser aprendiz, presentes en las construcciones discursivas de las participantes y los participantes en el proceso de construcción de su identidad de aprendiz en la modalidad <i>a-través-de-la-actividad</i></p>	<p>Dimensión 2</p> <p>Construcción discursiva de la identidad de aprendiz</p>	<p>Experiencias subjetivas de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Contexto socioinstitucional de las experiencias. – Emociones asociadas a esas experiencias. – Intereses de aprendizaje relacionados con las experiencias, motivaciones para participar. – Personas participantes en las experiencias, roles de esas personas. – Características de las actividades de aprendizaje de las experiencias evocadas. – Aprendizajes construidos en las experiencias, importancia atribuida a los mismos. – Importancia atribuida a las experiencias en relación con los significados como aprendiz. – Visión de sí misma antes y después de las experiencias. Lugar de la experiencia en experiencias posteriores o en la forma de abordar el aprendizaje. <p>Características como aprendiz:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Características más sobresalientes como aprendiz. – La disposición y capacidad percibida para aprender en diferentes tipos de contextos y situaciones. – Capacidad percibida para gestionar el aprendizaje. – Intereses o razones por aprender ciertos contenidos de aprendizaje – Disposición e interés por aprender en cierto tipo de actividades y contextos de aprendizaje. – Proyección de aprendizaje y de ser reconocido por otros (o de reconocerse) como un aprendiz con ciertas características.

4.5. Procedimiento para el análisis de los datos

Para organizar y examinar los datos, valoramos el análisis temático como la mejor vía para aproximarnos a las informaciones, pues constituye una técnica que facilita describir cómo las personas se representan objetos y fenómenos sociales, así como analizar patrones de significados que explican el objeto de estudio (Joffe, 2011; Willig, 2013), tal como lo describen Syed y McLean (2021) respecto al estudio de discursos sociales y su relación con la construcción de identidades.

En concreto, el análisis se llevó a cabo en dos niveles. En el primero, partimos de los fragmentos discursivos que hacen referencia a aspectos sobre cada uno de los tres focos de interés: en qué consiste aprender, qué significa ser aprendiz y significados sobre una misma como aprendiz. Para ello, tomamos como unidad de segmentación de datos los enunciados apoyándonos, por una parte, en la definición de Bakhtin (1986), para quien los enunciados son la verdadera unidad de la comunicación en la medida en que unos se relacionan con otros enunciados, por lo que tienen sentido y entidad en el contexto del diálogo, y por lo tanto tienen una intencionalidad y una valoración sobre aquello que se comunica.

Por otra parte, nos basamos en la definición de Lyons (1997), quien define los enunciados como “(...) textos mínimos (orales o escritos)” (p. 59) que expresan ideas globales sobre los objetos, es decir, constituyen unidades de significado (Lyons, 1981). Por lo tanto, un enunciado es una unidad de significado que puede ser interpretable en sí misma y es identificable en función del objeto que interesa describir (Largo et al., 2015) independientemente de su extensión, por lo que un enunciado puede estar compuesto por una o varias oraciones. De acuerdo con el interés de este trabajo, el análisis de datos tiene como foco las tres construcciones discursivas mencionadas, que se relacionan con un conjunto de dimensiones, subdimensiones y/o categorías que pueden estar conformadas por uno o varios enunciados.

En el segundo nivel se identificaron nodos temáticos que relacionan los diferentes dimensiones, subdimensiones y categorías, y establecen lo que podemos denominar “constelaciones de significados”, o agrupaciones de significados vinculados temáticamente. Para este fin utilizamos inicialmente la herramienta de co-ocurrencias que nos facilita el programa de análisis cualitativo Atlas.ti, haciendo nuestra entrada a los datos inicialmente por la dimensión de contextos

socioinstitucionales y así tener una idea de cómo estaban distribuidas las demás dimensiones.

Las agrupaciones resultantes, nos permitieron establecer el hilo argumental en torno al que gira la construcción discursiva correspondiente a los focos de interés (por ejemplo, esfuerzo y aprendizaje; aprender en la universidad vs. otros contextos; aprender para el trabajo; aprendizaje emocional, etc.); lo que facilitó reconocer las regularidades discursivas mencionadas por Parker (1992) en cuanto a qué caracteriza un discurso. En este sentido, el autor establece siete características que cumple todo discurso: 1) se concreta en textos o conjunto de significados sobre un objeto determinado, en nuestro caso las entrevistas constituyen ese texto; 2) se organiza en torno a un objeto, en nuestro caso uno o varios aspectos relacionados sobre el aprendizaje o ser aprendiz; 3) define posiciones de sujeto, es decir, cómo son descritas las y los aprendices; 4) es un sistema coherente y articulado de significados, por lo que define el aprendizaje y ser aprendiz de determinadas maneras; 5) remite a otros discursos, bien por comparación u oposición; 6) refleja modos de expresión que son característicos, por ejemplo uso de términos que o frases que remiten a un campo de conocimiento, o formas de hablar particulares; y 7) es histórico, por lo que es reconocible la tradición cultural de ciertos significados que lo conforman o con los que se relaciona. A nuestro modo de ver, estas características propuestas por Parker, pueden presentarse de manera conjunta o parcial en un discurso, y constituyen un referente para el análisis de las constelaciones de significados de este segundo nivel que presentamos en los resultados.

4.5.1. Dimensiones de análisis

Concretamente, para abordar el análisis de las entrevistas organizamos un conjunto de dimensiones, subdimensiones y categorías que responden, por una parte, a la pregunta sobre qué podemos considerar un discurso completo sobre el aprendizaje o sobre ser aprendiz y, por otra parte, a los elementos que configuran la identidad de aprendiz.

En trabajos previos (Largo et al., 2015) propusimos atender a los parámetros amplios del aprendizaje, pues a nuestro juicio constituyen un referente con dimensiones suficientemente amplias y articuladas para describir cualquier discurso sobre el aprendizaje y ser aprendiz; por tanto, son útiles para analizar las construcciones discursivas de las y los participantes de la investigación. Estos

parámetros engloban: los contenidos del aprendizaje (QUÉ); los propósitos del aprendizaje (PARA QUÉ); las razones para aprender (POR QUÉ); los contextos socioinstitucionales de las actividades en las que aprendemos (DÓNDE); los métodos o formas en las que aprendemos (CÓMO); las y los participantes de las actividades (QUIÉN); y las etapas o momentos vitales en los que se aprende (CUÁNDO). Estos parámetros coinciden en gran medida con los propuestos por Engeström (2001) respecto a las características de los sistemas de actividad y a los planteados por Coll (2013) en cuanto a los cambios en las características de las actividades de aprendizaje en el marco de una nueva ecología del aprendizaje. Del mismo modo, consideramos parámetros muy amplios respecto a las características de las y los aprendices (QUIÉN APRENDE), que abarcan los factores biológico, cognitivo, actitudinal y social del aprendiz; adicionalmente tuvimos en cuenta las emociones involucradas en el aprendizaje.

Respecto a la construcción discursiva de la identidad de aprendiz, retomamos las mismas dimensiones usadas en los otros dos focos, pues consideramos que amplían la descripción sobre los aspectos involucrados en dicha construcción, engloban los elementos considerados en el modelo de construcción de la identidad de aprendiz (Engel y Coll, 2021) y facilitan responder los objetivos trazados.

En las tablas 5, 6 y 7 presentamos las dimensiones de análisis para cada foco junto con los descriptores que corresponden a las preguntas básicas de los parámetros del aprendizaje.

Tabla 5

Dimensiones de análisis de la construcción discursiva sobre el aprendizaje

Foco de análisis	Dimensiones	Descriptores de las dimensiones
Construcción discursiva sobre el aprendizaje	Contexto socioinstitucional	Dónde se aprende
	Condiciones físicas del entorno	
	Razones para aprender	Por qué se aprende
	Valoración del aprendizaje	Para qué se aprende
	Contenido de aprendizaje	Qué se aprende
	Participantes	Con quién y de quién se aprende
	Características de las actividades	Cómo se aprende
	Temporalidad del aprendizaje	Cuándo se aprende

Tabla 6

Dimensiones de análisis de la construcción discursiva sobre en qué consiste ser aprendiz

Foco de análisis	Dimensiones	Descriptor de las dimensiones
Construcción discursiva sobre ser aprendiz	Características actitudinales Características biológicas Características cognitivas Características sociales Emociones del aprendiz	Quién aprende

Tabla 7

Dimensiones de análisis de la construcción discursiva de la identidad de aprendiz

Foco de análisis	Dimensiones	Descriptor de las dimensiones
Construcción discursiva sobre la identidad de aprendiz	Contexto socioinstitucional Condiciones físicas del entorno Razones para aprender Valoración del aprendizaje Contenido de aprendizaje Participantes Características de las actividades Temporalidad del aprendizaje Características personales	Dónde aprendo Por qué aprendo Para qué aprendo Qué aprendo Con quién aprendo Cómo aprendo Cuándo aprendo Quién soy como aprendiz (Características actitudinales, biológicas, cognitivas, emocionales y sociales)

4.5.2. Protocolo de análisis de las entrevistas

Para llevar a cabo el análisis temático seguimos una serie de pasos propuestos por Braun y Clark (2006) en el que se ubican: 1) la familiarización con los datos a través de múltiples lecturas y la transcripción de los mismos; 2) la elaboración de un sistema de categorías y el manual de códigos correspondiente; 3) la codificación de los datos y la búsqueda de posibles temas emergentes; 4) el análisis de las categorías y de las relaciones entre ellas, chequeando los extractos codificados; y 5) la verificación de los temas emergentes y la elaboración del informe.

En cuanto a las transcripciones, estas supusieron un primer acercamiento a los datos y permitieron no solo pensar en el manual de códigos, sino en el contenido de los datos en función de los conceptos teóricos de base y las preguntas de investigación.

Para las transcripciones, hicimos uso de algunas convenciones usadas por otros y otras investigadoras (Bassi, 2015; Wortham y Reyes, 2015) con las que se marcan informaciones verbales y no verbales (por ejemplo, pausas largas, risas, ruidos, etc.) Principalmente empleamos estas convenciones para dar contexto a la lectura de las entrevistas, más que para ser usadas como recurso en el análisis (Ver anexo 5: convenciones de transcripción de entrevistas).

La elaboración del sistema de categorías para el manual de códigos fue un proceso recursivo que implicó un diálogo constante entre las entrevistas que tomamos como base y los conceptos de nuestro marco teórico. Esta elaboración implicó definiciones, uso de ejemplos y aclaraciones que enriquecieron nuestra mirada y comprensión de nuestro objeto de estudio. En las tablas 8, 9 y 10 presentamos una síntesis del sistema de dimensiones, subdimensiones y categorías empleado. La versión completa del manual de códigos incluye definiciones, consideraciones operacionales, ejemplos y los nombres de los códigos (Ver anexo 6: manual de códigos).

Tabla 8

Síntesis de los códigos utilizado en el análisis de las construcciones discursivas sobre el aprendizaje (AP)

Dimensiones	Subdimensiones	Categorías
Contexto socioinstitucional (Dónde se aprende)	Contexto estructurado formal	Escuela Instituto Universidad Indefinido
	Contexto estructurado no-formal	
	Contexto no estructurado informal	Institucionalizado No institucionalizado
Condiciones físicas del entorno (Dónde se aprende)		
Razones para aprender (Por qué se aprende)		
Valoración del aprendizaje (Para qué se aprende)	Funcionalidad Importancia	
Contenido de aprendizaje (Qué se aprende)	Contenido actitudinal Contenido conceptual Contenido indefinido Contenido procedimental	

Dimensiones	Subdimensiones	Categorías
	Contenido social	
Participantes (Con quién o de quién/quienes se aprende)	Familiares Iguales Profesores Solo	
Características de las actividades (Cómo se aprende)	Evaluación Participación social Relaciones socioafectivas Tarea	Métodos Resultados Metodología Formatos
Temporalidad del aprendizaje (Cuándo se aprende)	Temporalidad	

Tabla 9

Síntesis de los códigos utilizados en el análisis de las construcciones discursivas sobre el aprendiz (APZ)

Dimensiones	Subdimensiones y categorías
Características personales (Quién aprende)	Positivas Emociones Negativas Neutras Características actitudinales Características biológicas Características cognitivas Características sociales

Tabla 10

Síntesis de los códigos utilizados en el análisis de las construcciones discursivas sobre la identidad de aprendiz (IdA)

Dimensiones	Subdimensiones	Categorías
Contexto socioinstitucional (Dónde aprendo)	Contexto estructurado formal	Escuela Instituto Universidad Indefinido
	Contexto estructurado no-formal	

Dimensiones	Subdimensiones	Categorías
	Contexto no estructurado informal	Institucionalizado No institucionalizado
Condiciones físicas del entorno (Dónde aprendo)		
Razones para aprender (Por qué aprendo)		
Valoración del aprendizaje (Para qué aprendo)	Funcionalidad Importancia	
Contenido de aprendizaje (Qué aprendo)	Contenido actitudinal Contenido conceptual Contenido indefinido Contenido procedimental Contenido social	
Participantes y otros significativos (De quién y con quién aprendo)	Familiares Iguales Profesores Solo	
Características de las actividades (Cómo aprendo)	Evaluación Participación social Relaciones socioafectivas Tareas	Métodos Resultados Metodología Formatos
Temporalidad del aprendizaje (Cuándo aprendo)	Temporalidad	
Características personales (Quién soy como aprendiz)	Emociones Características actitudinales Características biológicas Características cognitivas Características sociales	Positivas Negativas Neutras

La revisión y ajuste del manual de códigos fue un proceso largo que implicó inicialmente la aplicación del sistema de dimensiones, subdimensiones y categorías

en un conjunto de cuatro entrevistas con el fin de garantizar la comprensión y adecuación de las definiciones y también del procedimiento para la selección de fragmentos. Posteriormente, realizamos la codificación de las 21 entrevistas transcritas usando el *software* de análisis cualitativo Atlas.ti versión 9. Participaron en este proceso la investigadora principal y dos investigadores más con quienes se revisó y ajustó el protocolo de análisis inicialmente, se realizaron ejercicios conjuntos de codificación para procurar la alineación en los criterios y la familiarización con los datos y el proceso; además de llevar a cabo contrastes conjuntos en la codificación de las primeras siete entrevistas. Posteriormente, el contraste de codificación de las 14 entrevistas restantes se realizó en parejas con la investigadora principal, y en los casos en los que hubo desacuerdo, siempre se contó con la participación de un tercer analista que sirvió de juez para argumentar y facilitar la toma de decisiones sobre la codificación.

Una vez finalizada toda la codificación, el siguiente paso consistió en la elaboración de informes mediante el *software* de análisis utilizado, haciendo uso de las herramientas de ocurrencias y co-ocurrencias entre las dimensiones, subdimensiones y categorías. De este modo, pudimos establecer nodos temáticos en relación con cada uno de los focos y elegir los fragmentos para realizar el trabajo interpretativo y la elaboración del informe de resultados, tal como hemos explicado en los pasos sugeridos por Braun y Clark (2006).

4.6. Consideraciones éticas

A lo largo del proceso de contacto, selección e interacción con todas las personas participantes en los diferentes momentos del estudio empírico, fuimos cuidadosas con los aspectos éticos que deben estar presentes en toda investigación. Seguimos así mismo las recomendaciones de la comisión de bioética de la Universidad de Barcelona, por lo que tomamos como guía los procedimientos y formatos propuestos por este comité, actualmente contenidos en el documento sobre el Código de Integridad en la Investigación de la Universitat de Barcelona (Vicerectorat de Recerca de la Universitat de Barcelona, 2020).

Concretamente, realizamos un conjunto de actuaciones relacionadas con la participación voluntaria e informada de cada persona; la confidencialidad y el anonimato de las informaciones; y el consentimiento de cada participante, y de sus familias e instituciones en los casos que así lo requirieron. Por tanto, elaboramos un conjunto de cartas y formatos dirigidos a estudiantes, familias y profesorado

informando de las características del estudio y los derechos de las y los participantes, tanto para la aplicación de los cuestionarios de selección (Anexo 7: consentimiento informado cuestionarios) como para la realización de las entrevistas en profundidad (Anexo 8: consentimiento informado entrevistas). De este modo, garantizamos su consentimiento explícito para participar y para hacer uso de los registros escritos de los cuestionarios y de los registros en audio de las entrevistas. Este primer paso en el contacto con las y los participantes procuró el acercamiento respetuoso a sus experiencias y facilitó el establecimiento de un clima de confianza que ayudó a la realización de cuestionarios, y especialmente, al desarrollo de las entrevistas en profundidad.

En cuanto a la confidencialidad, hemos mantenido el anonimato a través del uso de pseudónimos para proteger la identidad de las y los participantes, también hemos minimizado las descripciones de centro y omitido algunas informaciones de las entrevistas que pudiesen contribuir a la identificación de las y los participantes. En cuanto al material físico que obtuvimos de la aplicación de los cuestionarios de selección, hemos destruido los ejemplares no utilizados siguiendo el procedimiento estipulado por la Universitat de Barcelona para este fin. Los cuestionarios utilizados serán conservados hasta la publicación del presente informe y posteriormente también serán destruidos siguiendo el mismo protocolo. Los archivos de las entrevistas grabadas en audio y las transcripciones en formato Word forman parte del repositorio digital del Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa -GRINTIE, y solo están disponibles para sus miembros bajo petición explícita.

4.7. Criterios de calidad

En la comunidad científica usualmente los criterios de calidad de la investigación han estado asociados aspectos como la confiabilidad, representatividad, validez, objetividad, etc., propios de la investigación cuantitativa, que no son fácilmente extrapolables a la investigación cualitativa (Creswell y Poth, 2018; Willig, 2013). Por tanto, desde hace algunos años se ha hecho énfasis en que los criterios de valoración de la calidad necesitan ser compatibles con el marco epistemológico en el que se sitúa una investigación (de la Cuesta, 2015; Willig, 2013).

De acuerdo con de la Cuesta (2015), procurar la calidad de la investigación cualitativa tiene que ver con el rigor y la reflexividad durante el proceso, por lo que esta se construye durante el estudio, tiene un contenido formativo y compete

lograrlo a quien investiga. Para la autora, la coherencia epistemológica es la clave de la calidad de los trabajos cualitativos, esto es, tener en cuenta tres características fundamentales: “La primera es que la investigación cualitativa versa sobre experiencias humanas, la segunda que estas experiencias son de carácter subjetivo y, la tercera, que el conocimiento cualitativo es ideográfico y construido” (de la Cuesta, 2015, p. 886).

En cuanto a estas características, consideramos que las asunciones filosóficas a las que hemos hecho mención, y que fundamentan nuestro enfoque metodológico, dan cuenta de la reflexividad en torno a la coherencia de nuestras decisiones. Nuestro interés por las experiencias subjetivas se expresa en nuestro foco en un fenómeno psicológico: la construcción discursiva de la identidad de aprendiz, y sobre qué significa aprender y ser aprendiz. Coherentemente, las preguntas de investigación planteadas orientan la exploración hacia descripciones, en consecuencia, la exploración empírica procuró contar con un conjunto de casos cuyas características potencialmente nos dejan ver diferentes aspectos de la construcción de esos significados, mediante las entrevistas en profundidad como técnica elegida. Finalmente, y como veremos en el capítulo 5 de resultados, nuestro interés está en lo dicho por las y los participantes, en los significados de discursos de los que se han apropiado y cómo estos se expresan en el reconocimiento de ellas mismas como aprendices.

Además de estos aspectos, mencionaremos tres estrategias de calidad en la línea de lo propuesto por Creswell y Poth (2018). La primera, y a la que hemos aludido en otros momentos, es la reflexividad, que no solo incluimos en las coordenadas metodológicas, sino a lo largo de todo el informe, pues hemos procurado dejar explícita nuestra apuesta teórica, así como ideológica, y todos los aspectos relativos a las situaciones externas (en el tiempo y recursos) que han jugado un papel importante en el desarrollo de la investigación. La segunda, y articulada a la anterior, es la transparencia que hemos querido evidenciar a través de las decisiones tomadas, por ejemplo, respecto a la selección de los casos o la descripción de los procedimientos seguidos. En este sentido, las transcripciones literales de lo expresado en las entrevistas, y el uso de citas textuales de las mismas, ha estado en esta línea de este esfuerzo. La tercera, es la revisión del desarrollo del trabajo con pares y con expertos a través de la participación en seminarios, congresos y tutorías. Este aspecto ha sido no solo fuente de valoración y reflexión sobre el planteamiento del trabajo y su desarrollo, sino una oportunidad de aprendizaje y precisión respecto a los presupuestos teóricos y metodológicos.

Capítulo 5

Resultados

«E: Si yo te digo la palabra aprendizaje ¿tú con qué la asocias?
Mila: Si, bueno, pues cada vez que conoces algo nuevo, que lo integras en tú mismo, pues es aprender algo, y bueno, eso no importa si son videojuegos o si son libros o si es lo que dice el profesor o los padres (...).»

Mila (*estudiante universitaria - geología*)

Nos hemos propuesto en esta investigación explorar la apropiación de significados de discursos sobre en qué consiste el aprendizaje y sobre qué caracteriza a un o una aprendiz; así mismo, nos hemos preguntado por cómo los participantes y las participantes utilizan esos significados de discursos para la construcción de significados sobre sí mismas como aprendices. Así, los datos obtenidos en el estudio empírico nos han permitido conocer las construcciones discursivas en torno a esos tres focos y al conjunto de características a los que hacen referencia cada uno de ellos. De este modo, la presentación de los resultados está organizada en dos partes de acuerdo con nuestros objetivos y preguntas de investigación.

La primera parte del capítulo, entonces, está centrada en los aspectos relativos al primer objetivo, en el que nos hemos trazado la descripción y análisis de los significados de discursos sobre el aprendizaje y sobre ser aprendiz presentes en las construcciones discursivas de las participantes y los participantes. Por tanto, exponemos las construcciones discursivas diferenciando los dos focos: por una parte, los diferentes aspectos sobre cómo se entiende el aprendizaje; por otra, las características atribuidas a quién es un o una aprendiz. En el análisis y comprensión de estas construcciones, las dimensiones amplias sobre el aprendizaje y sobre ser aprendiz han sido útiles y nos han ofrecido una estructura ordenada sobre las informaciones, por lo que hemos valorado la presentación de las construcciones discursivas haciendo alusión a ellas. No obstante, y como veremos, en las construcciones discursivas se entrelazan aspectos de las diferentes dimensiones, así que hemos organizado los resultados siguiendo las constelaciones de significados que se fueron tejiendo entre ellas.

En la segunda parte del capítulo nos centramos en el segundo objetivo, por tanto, analizamos el papel mediador de los significados de discursos sobre el aprendizaje y sobre ser aprendiz en el proceso de construcción de la identidad de aprendiz en la modalidad *a-través-de-la-actividad*. Nos hemos concentrado por tanto en el tercer foco sobre los diversos significados que constituyen las construcciones discursivas sobre la identidad de aprendiz de las y los participantes, y los hemos relacionado con los modos de ver y caracterizar el aprendizaje. De ahí que nuestro mayor interés ha sido describir y categorizar esas descripciones en función de los significados de discursos que hemos descrito previamente.

5.1. Significados de discursos sobre qué es aprender y ser aprendiz

Uno de los primeros aspectos que nos ha dejado ver el análisis de las construcciones discursivas sobre el aprendizaje y sobre ser aprendiz tiene que ver con las preguntas de investigación que nos planteamos para el primer objetivo. Concretamente, nos propusimos responder a: *¿qué significados de discursos sobre el aprendizaje y sobre ser aprendiz aparecen en las construcciones discursivas de las participantes y los participantes?* Y también: *¿a qué contextos socioinstitucionales de las actividades de aprendizaje refieren los significados de discursos sobre el aprendizaje y sobre ser aprendiz en las construcciones discursivas de las participantes y los participantes?* A este respecto, en el conjunto de los datos ha sido evidente que la visión sobre los contextos en los que aprendemos es sobresaliente en la visión sobre el aprendizaje, pues en torno a estos se tejen significados sobre qué aprendemos en ellos, así como sobre la importancia y funcionalidad de esos aprendizajes. Por consiguiente, abordaremos la segunda pregunta de investigación como parte de la primera y, además, dada su relevancia, lo haremos iniciando el apartado sobre en qué consiste aprender.

Concretamente, y tal como hemos explicado en el capítulo anterior, para dar respuesta a nuestras preguntas de investigación, hemos analizado las construcciones discursivas de acuerdo con cómo es caracterizado el aprendizaje en términos de los parámetros amplios que lo definen (dónde, qué, para qué, cómo, con quién y cuándo aprendemos las personas); así mismo, hemos analizado qué significa ser aprendiz de acuerdo con cómo son definidas sus características en torno a aspectos actitudinales, biológicos, cognitivos o emocionales. Si bien estas dimensiones representan idealmente lo que podríamos definir como “un discurso

completo” sobre el aprendizaje o sobre ser aprendiz, los significados de discursos no se presentan de forma completa y más bien aparecen de manera fragmentada. Por ello, las relaciones entre dimensiones se fueron configurando de manera que dieron lugar a temas que se reiteraban en el conjunto de los casos, dejándonos ver las regularidades discursivas a las que hace referencia el concepto de discurso, y enfatizando en elementos distintos, tal como presentamos en los subapartados de esta primera parte.

5.1.1. En qué consiste aprender

¿De qué hablaron los y las jóvenes? ¿cuáles fueron sus ideas sobre el aprendizaje? Para responder a estas preguntas un primer paso en el análisis fue identificar las frecuencias de los códigos vertebradores usados en los fragmentos sobre el aprendizaje (AP) para así obtener un panorama general de los temas predominantes en las entrevistas. En total, se establecieron 247 fragmentos con el código general AP. Recordemos que los códigos vertebradores son los mismos códigos de las subdimensiones y categorías, pero se distinguen porque cumplen la función de describir el tema principal del que trata un fragmento de la entrevista asociado a alguno de los focos de interés (AP-aprendizaje; APZ-aprendiz; IdA-identidad de aprendiz). En la codificación, los códigos vertebradores acompañan todo el fragmento y, para diferenciarlos, en la nomenclatura añadimos una “V” al final para indicar su tipo (por ejemplo, AP-CTX-F-I_V para indicar el contexto formal instituto como vertebrador). La tabla 11 muestra la frecuencia de códigos vertebradores usados en los fragmentos relativos al aprendizaje (AP).

Tabla 11

Frecuencia de códigos vertebradores de las construcciones discursivas sobre el aprendizaje (AP)

Dimensiones	Subdimensiones/categorías	<i>f</i>
Contexto socioinstitucional	Formal Instituto	9
	Formal Universidad	2
	Formal Indefinido	7
	Informal No institucionalizado	6
	Condiciones físicas del entorno	2
Razones para aprender	Razones	15
Valoración del aprendizaje	Funcionalidad	43
	Importancia	31
Contenido de aprendizaje	Actitudinal	17
	Indefinido	14
	Procedimental	5

Dimensiones	Subdimensiones/categorías	f
Participantes	Social	6
	Familiares	5
	Iguales	5
	Profesorado	11
	Solo	1
Características de las actividades	Evaluación procedimientos	6
	Evaluación resultados	4
	Tarea Instrumentos y formatos	10
	Tarea Metodología	37
	Participación social	4
Temporalidad del aprendizaje	Relaciones socioafectivas	15
	Temporalidad	7

Como puede observarse en la tabla 11, el contexto con mayor referencia como código vertebrador en los fragmentos es el instituto; también se destaca ampliamente la referencia a las razones para aprender, la valoración de los aprendizajes en cuanto a su funcionalidad e importancia; en los contenidos de aprendizaje sobresale el actitudinal y la referencia a los contenidos de aprendizaje de manera indefinida; en cuanto a las personas participantes, resalta la referencia al profesorado; en relación con las características de las actividades, se observa especialmente la referencia a la metodología de las actividades de aprendizaje y las relaciones socioafectivas. Para obtener un panorama general de cómo están relacionados estos códigos con los del conjunto de dimensiones, analizamos las coocurrencias, que presentamos en la tabla 12. Esta organización de los códigos constituyó nuestro punto de partida para el análisis del contenido de los mismos.

Tabla 12

Coocurrencias de códigos vertebradores y dimensiones sobre el aprendizaje de las construcciones discursivas sobre qué significa aprender (AP)

Códigos Vertebradores (AP)	Dimensiones Códigos Aprendizaje (AP)						
	Contexto	Razones	Valoración	Contenido	Participantes	Características Actividades	Temporalidad
Contexto Formal Instituto	Formal 2 Informal 3	1	5	4	3	1	
Contexto Formal Universidad	Formal 1		2	2	1	2	
Contexto Formal Indefinido	Formal 3 Informal 2		3	7	2		
Contexto Informal No Institucional	Formal 3 Informal 3		2	9	2		

Códigos Vertebradores (AP)	Dimensiones Códigos Aprendizaje (AP)						
	Contexto	Razones	Valoración	Contenido	Participantes	Características Actividades	Temporalidad
Condiciones físicas	Informal 1				1		
Razones Aprender	Formal 1		9	8	2	2	3
Valoración Funcionalidad	Formal 21 Informal 11	9	22	36	1	5	1
Valoración Importancia	Formal 20 Informal 12	5	15	41	8	4	1
Contenido Actitudinal	Formal 6 Informal 3	1	10		5	1	1
Contenido Indefinido	Formal 6 Informal 4	2	5		2	3	1
Contenido Procedimental	Formal 3 No formal 1		3				
Contenido Social	Formal 1 Informal 4		3		1		
Participan Familiares	Formal 1 Informal 4	1		2	2		2
Participan Iguales	Físico 1 Formal 2				2	3	1
Participan Profesorado	Formal 6 Informal 2			5	2	9	
Evaluación Procedimientos	Formal 4 Informal 1 No formal 1		2	4	1	1	1
Evaluación Resultados	Formal 2		2		3	1	
Tarea Instrumentos	Formal 2			5	5	4	
Tarea Metodología	Formal 14 Informal 10	4	7	22	18	18	1
Participación Social	Formal 4 Informal 1			1	4	2	
Relaciones Socioafectivas	Formal 9				21	4	
Temporalidad	Formal 1 Informal 1		1	1	1		

En la tabla 12 podemos apreciar cómo la valoración de los aprendizajes, en términos de la funcionalidad y la importancia, se relacionan con aspectos tanto de los contextos formales e informales en los que aprenden las y los participantes, así como con los contenidos de aprendizaje y las personas que participan en las actividades de aprendizaje. De igual modo, observamos que se destaca la referencia a las características de las actividades de aprendizaje, especialmente en cuanto a las metodologías que se emplean para aprender y las relaciones socioafectivas en el contexto formal. Estas referencias de la organización del conjunto de códigos, nos

permitió hacer la entrada a las construcciones discursivas de las y los participantes. Los informes generados por el programa Atlas.ti nos dejaron claro que parte de estas coocurrencias del conjunto de dimensiones tienen la tendencia a señalar, por una parte, a un mismo grupo de fragmentos, y por otro, se evidencian regularidades o patrones de significados en cuanto a qué significa aprender. No obstante, también ubicamos fragmentos que proponen contrastes con las ideas predominantes en el conjunto de las entrevistas, como veremos a lo largo del informe de resultados.

En este sentido, el análisis de las construcciones discursivas de las y los participantes nos señaló que la valoración de los contenidos de aprendizaje, en cuanto a su funcionalidad e importancia, se establece en función de los contextos socioinstitucionales en los que esos contenidos se abordan típicamente. De este modo, establecimos tres ejes o nodos temáticos que abordan estas cuestiones y que presentamos en los tres primeros títulos: el primero, aborda la visión que se tiene sobre lo que se aprende en el contexto formal instituto o universidad, asociado al acceso al empleo, el trabajo y la profesión; el segundo, plantea la crítica a esta tendencia representada especialmente por la pérdida del sentido de los aprendizajes escolares del alumnado de bachillerato; el tercero, y en contraste con estas visiones, destaca la importancia y funcionalidad de los aprendizajes en contextos socioinstitucionales no formales e informales, en donde los aprendizajes son para la vida y ser persona.

En relación con el conjunto de significados construidos por las y los participantes en cuanto a las características de las actividades, se hace referencia a los métodos utilizados para aprender y el contenido de lo que se aprende. Por una parte, estas referencias establecen nuevamente un contraste entre el aprendizaje a través de la memorización y el aprendizaje a través de la práctica y la experiencia, siendo esta última vía una forma de construir aprendizajes más significativos y con sentido. Estos aspectos se abordan en el cuarto título de este primer apartado.

Por otra parte, las referencias a las características de las actividades también se organizaron en función de las relaciones socioafectivas de las personas que participan en las situaciones de aprendizaje, especialmente entre el profesorado y el alumnado. En este sentido, el quinto título aborda las relaciones de confianza y vínculos afectivos que son necesarios para la motivación para aprender y la creación de las condiciones idóneas que lo favorezcan, en contraste con situaciones que van en detrimento de la participación del alumnado y la visión sobre sí misma como aprendiz.

Por último, y en línea con los métodos para aprender y las relaciones socioafectivas que caracterizan las actividades el interés y la motivación son situados como elementos que, por una parte, emergen en la interacción con el profesorado y, por otra, forman parte de la acción individual en actividades que se hacen en solitario. Estos aspectos se abordan en el sexto título de resultados de este primer apartado.

En lo que sigue, y para organizar la exposición de cada una de estas seis visiones sobre qué significa aprender, presentaremos los núcleos temáticos a modo de título que engloban las ideas que iremos desarrollando junto con los fragmentos de las entrevistas que las ilustran. Hemos indicado al lado de cada fragmento el nombre de la o el participante y su nivel escolar expresado en bachillerato o grado universitario específico.

i. Aprender para acceder al trabajo

Sin duda, uno de los elementos más sobresalientes en el conjunto de casos, tanto de bachillerato como de universidad, es la funcionalidad atribuida a los aprendizajes del contexto educativo formal, que fundamentalmente equipara aprendizaje con escolarización. La totalidad de las y los participantes señala de una u otra manera que el aprendizaje de contenidos académicos se relaciona, por una parte, con el acceso a la universidad y de ahí al empleo, en el caso del bachillerato; por otra, con la formación especializada, la mejor preparación profesional y la obtención de títulos, en el caso de la universidad. Estas miradas sobre los aprendizajes de los contextos formales, bien sean de manera específica o indefinida, se apoyan en la idea de que en la actualidad la sociedad pide a las personas variedad y amplitud de conocimientos, así como acreditaciones para ser competitivas en el mercado laboral y en la tendencia a la globalización. Como comentan Oriol y Leo:

E⁴: (...) ¿tú estarías de acuerdo con que actualmente se le da más importancia al aprendizaje que antes?

Oriol: Hombre es que antes... sí supongo que sí, o sea, comparándolo con épocas más antiguas donde nadie podía aprender, hasta la imprenta y todo esto, obviamente sí, pero aun así eeehm aprender depende... quieren que aprendas para que seas útil y obrero básicamente y pues co/mientras, o sea, mientras avanza el tiempo hay más conocimiento... y se necesita más gente

⁴ En todos los fragmentos hemos utilizado “E” para indicar las aportaciones de la entrevistadora. También hemos usado “(...)” para indicar la omisión de enunciados que no están relacionados con la temática del resultado que se está presentando.

que sepa de de de lo que hay nuevo o del/o o que investigue como tú, cosas para saber más, cosas nuevas aún, o sea, que aún no se han desa/desarrollado y cosas que ya se han desarrollado para mantener la sociedad y todos los servicios que hay.. así que sí, supongo que se le da importancia, aunque para ese sentido, para el trabajo, para que la gente sea útil yyy la sociedad funcione, no para el/la gen/para que la gente sea sabia y sus conocimientos pues les dé paz interior y todo esto, en este sentido creo que no, que no interesa demasiado que, o sea no que vayan en contra pero que no le/no le interesa que yo sef/... lo que se habla de aprendizaje es para lo otro, para ser útiles para tener valor, valor en ese sentido, en el sentido del trabajo.. básicamente.

(Oriol, ingeniería informática)

E: Bueno, Leo ¿y hasta qué punto crees que el aprendizaje en este momento actual es importante?

Leo: Bueno realmente, si bueno, si si hablamos solo de aprendizaje, creo que si no tienes una base realmente porque... mayormente ahora te lo piden, real, para todo tipo de empleado, bueno, para cualquier cosa que hagas, necesitas una base de aprendizaje o o que tengas unos conocimientos para ese trabajo que estás pidiendo ¿no? //E: Sí// normalmente suelen pedir como ahora mismo son idiomas más que nada, pero si quieres ponerte de secretario o quieres ponerte de geólogo o quieres ponerte de práctica de geólogo algo tendrás que tener como base para meterte allí y realmente siiii, creo que los estudios son bastante importantes para eso (...)

(Leo, geología)

El punto de vista de Oriol pone de relieve un aspecto contrastado respecto a la posición que asume Leo, que nos señalan dos tendencias distintas en cuanto al aprendizaje para el acceso al trabajo. Por una parte, se observa en las construcciones discursivas de Oriol y de otras personas, la importancia atribuida al conocimiento académico para el avance de las sociedades. Por ejemplo, Marcela, estudiante de geología, afirma que los conocimientos importantes son aquellos "(...) que nos ayudan a la sociedad, a tirarla adelante (...)", por lo que ciertas profesiones o ámbitos son más valorados que otros, como las ciencias, las ingenierías, la política o la economía. Y en esa medida, cierto tipo de conocimientos también adquieren mayor relevancia, como las matemáticas. Y, como afirma Gustavo, estudiante de bachillerato, "(...) yo creo que tiene que haber de todo y tiene que haber gente que le guste más estar en contacto con las personas, una cosa más humanística, más de

creatividad”. En este sentido, especialmente en el conjunto de estudiantes universitarios, se observa el reconocimiento del valor de la educación formal en términos colectivos sociales y en esa medida hay cierto tipo de conocimientos que tienen mayor importancia y son priorizados en la sociedad, mientras que otros se ubican en el placer o satisfacción personal y no aportan al progreso colectivo y más bien al desarrollo personal, como las artes o las ciertas áreas de las humanidades, como la filosofía.

Por otra parte, la visión de Leo refleja la posición de la mayoría de las y los participantes en relación con los aprendizajes que forman para y son imprescindibles en el acceso al empleo y tener conocimientos “para ganarse la vida” como expresa Gustavo. En este caso, tanto la educación secundaria como la educación superior, y en general la formación en áreas específicas o tipos de conocimientos como inglés o informática, cumplen una función instrumental para la formación de personas que accedan a puestos laborales como único y principal propósito. En el caso de los y las estudiantes de bachillerato este aspecto del aprendizaje para el trabajo se ve reflejado en la totalidad de las construcciones discursivas sobre la función que cumplen los aprendizajes en el instituto y la función de la evaluación y la acreditación mediante las pruebas de selectividad. Este aspecto lo vemos reflejado en lo expresado por Gustavo.

E: Estabas hablando hace un momento, si no me equivoco, de la utilidad, de para qué se estudia en el instituto (...) cuál es la importancia que tiene lo que se aprende en el instituto

Gustavo: Bueno, muchas veces lo que se aprende en el instituto lo de, eh.. a nivel de contenidos, tú ves que no tendrá, no tendrá una actividad.. mmm.. práctica para la vida y mucha gente lo dice. Dice que es simplemente un ejercicio que tú haces para sacar una nota y luego eso te permite acceder a otros ámbitos, a la universidad y todo.

(Gustavo, bachillerato)

La valoración del acceso a la universidad está estrechamente relacionada con la posibilidad de tener una mejor formación para el acceso al empleo. Por tanto, hay un acuerdo en la globalidad de los casos en que el acceso a la universidad es un paso obligatorio en la formación de personas que piensan en un futuro mejor para sí mismas, como refleja lo dicho por Alma:

E: (...) pareciera que el aprendizaje ha cobrado o está cobrando más importancia, ¿cuál es tu opinión?

Alma: (...) a ver antes ir a la universidad, poder hacer la universidad, no era lo que es ahora, ahora hay mucha/muchísima gente que cursa estudios universitarios, yo creo que hace veinte años no era así y eso no sé si es bueno o malo.. (...) bueno en el sentido de que yo creo que todo el mundo debe tener derecho aaa estudiar lo que quiera y cómo quiera y aprender más, esto es un derecho y es que.. quien quien.. yo creo que esto es.. bueno no sé, súper importante, pero después también está esa cultura deeee, sobre todo en la universidad, que si no vas a la universidad y no tienes un grado ya no eres nadie, no encuentras trabajo, también hasta un punto ¿no? Porque también hay gente que seguramente no está preparada para ir a la universidad yyy mmm la universidad requiere un esfuerzo, requiere una capacidad, requiere unnn un querer ir más.. más arriba, más más lejos y hay gente que yo creo que.. tampoco mmm.. que es como queee.. saben que si no van no van a encontrar el trabajooo.. un buen trabajo, pero después resulta que tampoco quieren realmente ir a la universidad y no tienen esaaa.. querer aprender, y es como que es obligatorio aprender más y más y más, y el máster y no sé qué.

(Alma, bachillerato)

Alma cuestiona si este horizonte universitario es posible para todas las personas, planteando la idea de que el acceso a la universidad implica tener ciertas características como aprendiz que son preferibles o mejor valoradas y, en definitiva, la visión de que la universidad representa un itinerario más deseable e ideal vinculado al progreso. En este sentido vemos cómo se anudan las diferentes construcciones, sobre el aprendizaje y ser aprendiz, pues en función de la finalidad y los requerimientos de la formación universitaria, así mismo son las características de quién es un aprendiz que puede participar en este contexto, lo que plantea límites, condiciones y, nos atreveríamos a decir, siguiendo lo comentado por Alma, responsabilidades a las y los jóvenes en cuanto a acceder o no a la universidad. En otras palabras, esta visión posiciona a quien aprende como el agente que garantiza su itinerario formativo en la universidad.

La mirada sobre la idoneidad de la formación profesional está presente en la mayoría de las construcciones discursivas de modos variados, por ejemplo, en relación con la proyección de la vida hacia futuro, en la valoración social de las diferentes

profesiones y los conocimientos que ellas comportan. Esta importancia la refleja Amelia cuando expresa:

E: Mmm no sé entonces si tú piensas queee..que ir a la universidad ahora es un paso obligado

Amelia: si tú quieres tener un... a ver, si tú quieres que tu futuro... o sea, pues que sí que tendrás que ir a la universidad, pero si tú no le das mucha importancia a tu futuro, pues entonces tú si puedes tomar otro camino //E: ¿Cómo cuál? // pues hacer ciclos yyy aaa.. después de los ciclos pues hacer cursos o lo que sea, pero no estarás tan formado para poder llegar aaa.. a lo que tú quieres.

(Amelia, bachillerato)

Si bien la mayoría de jóvenes están de acuerdo con estas ideas sobre la necesidad de formarse profesionalmente, el argumento de Jordi se destaca entre ellos, pues introduce un punto de vista respecto a la posibilidad de acceso a la universidad que no tiene que ver con el interés o los esfuerzos personales, sino con las condiciones sociales y el prestigio de ciertas áreas del conocimiento.

E: ¿Cómo ves reflejado el tema de clase?

Jordi: Bueno para mi es fundamental en prácticamenteee todos los aspectos eeeh sociales y en esto del acceso a formación, a cultura, etcétera es central para mí, quiero decir aaam...

E: Sí porque hablábamos del acceso ¿no?

Jordi: Creo queee aaah.. no sé, o sea, el grueso de la sociedad.. que bueno y no sé, parece que no tiene sentido decir clase trabajadora o ya está como caducado esto ¿no? mmm una lástima y... bueno aquí es donde veo más la practicidad en la formación, en los intereses en.. quiero decir, dedicar tu esfuerzo, tu tiempo a áreas o cuestiones que te pueden reportar cosas tangibles eeeh bienestar económico, laboral, prestigio social, no sé más aprendizaje un poco más, en esto cotidiano, concreto no sé...

E: Pero yo siento que tú no estás de acuerdo con esta idea

Jordi: Mmm no es que esté de acuerdo ni en desacuerdo, sinooo es.. ya te digo, es algo.. en como como en estaaa especie de separación de quienes son las personas que eligen formarse o aventurarse en áreas de la cultura mmm que aparentemente no reportan nada tangible eeeh creo que hay un sesgo de clase fuerte ahí ¿no? deee mmm.. quiero deciiir mmm de.. es evidente desde el momento en queee en la etapa de juventud, bueno estará

el porcentaje del grupo de personas que pueden tener un acceso a una formación universitaria superior, y estará el quien no tenga ese acceso por una serie de circunstancias ¿no? ooo estrictamente económicas o un cúmulo de de determinantes que hacen que, bueno, que elijas otras ocupaciones, otras... esto en primer punto yyy.. y bueno luego está.. no sé está.. esta sensación a la vez ¿no? que ciertos elementos culturales tienen un prestigio, están como más elevados...

(Jordi, estudios literarios y biblioteconomía)

La perspectiva de Jordi se presenta, entonces, como un contraste respecto a la visión general de las y los participantes, y señala la valoración social de los conocimientos relacionada con el beneficio económico que pueden reportar. En su caso, la valoración está relacionada con el ámbito cultural o artístico que conlleva en ciertos sectores sociales un estatus que no es compartido por el grueso de la población; en otras palabras, son conocimientos más exclusivos. Además, plantea el acceso a estudios universitarios como un hecho en el que están presentes aspectos de las estructuras sociales, tales como la situación económica o familiar, por lo que este acceso no es posible de la misma manera para todos y todas. De la misma forma, pareciera que la necesidad de aprendizaje para el trabajo es una presión o imposición dirigida a ciertos sectores o clases sociales y no a la generalidad de la población.

A nuestro modo de ver, la funcionalidad atribuida a la formación universitaria, vista como algo imprescindible y deseable, considerados por Jordi, Alma y Amelia, es compatible con lo que hemos conceptualizado como *master narrative*, en la medida en que son significados que se viven como obligatorios, son generales, se relacionan con categorías sociales y proponen un guion para estructurar metas y el itinerario de participación en determinados contextos y actividades de aprendizaje. Desde este punto de vista, los y las jóvenes universitarias son posicionadas como futuras empleadas responsables de su propio éxito, aspecto que, como hemos visto, critica Jordi, planteando una contra-narrativa o un contra-discurso.

ii. Pérdida del sentido de los aprendizajes escolares

Al hilo de la valoración de los aprendizajes en el contexto educativo formal, ha sido recurrente hacer alusión al sentido de los aprendizajes escolares en términos de su utilidad para la vida diaria o para hacer frente a situaciones en las que estos conocimientos puedan ser aplicados (para qué se aprende). La crítica más fuerte se ubica en el punto de vista de los y las estudiantes de bachillerato respecto al tipo de contenidos que se enseñan en las asignaturas que en general son vistos como información que tienes que saber o incluso como aprendizaje de cultura general. Adrián lo expresa en los siguientes términos:

E: Me decías que se aprende en la educación

Adrián: Sí, pero es lo menos importante para mí

E: A ver, cuéntame...

Adrián: o sea, yo creo que se aprende mucho más en la vida y en la experiencia, o sea, afuera en la vida real, que en un cole.. yyy en la familia por ejemplo los valores y todo esto es mucho más importante que saber multiplicar...

E: ¿Me podrías hablar un poco de las diferencias que ves entre aprender aquí en el instituto y aprender fuera?

Adrián: Bueno, aquí en el cole lo que aprendes poco te sirve para la vida, o sea, para cuando salgas del cole no mucho te sirve para cuando estés fuera... en cambio, en... bueno cuando estás ahí fuera aprendes lo que, lo que te va ser útil para vivir...

E: Puedes decirme, por ejemplo, eh si tú dices que no es útil lo que aprendes en el cole para la vida ¿entonces para qué existen los coles? ¿qué sentido tiene entonces que las personas pasen tantos años en el cole?

Adrián: No, porque a ver, está claro que en la formación, o sea, el tener para.. para no ser un analfabeto, o sea, saber leer, saber escribir, pero, o sea, a mí no me gusta el tipo de educación que hay, tendría que ser más, más útil quizás...

E: Y tú cuando hablas de útil ¿en qué sentido la utilidad?

Adrián: No tanto para el.. para el trabajo que tengas después, sino para afrontar más cuando salgas aaa la vida, pues saber.. ya en que circunstan/en todas las situaciones cómo actuar y todo..

E: ¿Me podrías poner un ejemplo?

Adrián: Por ejemplo, por ejemplo, tienes un... ves un accidente.. de una persona, y ahora la mayoría de los que están aquí no sabrían cómo actuar con una persona si está desmayada o está... esto, esto nunca nos han

enseñado, o una técnica de reanimación o algo así, tendría que ser una cosa básica yo creo.

(Adrián, bachillerato)

La posición de Adrián frente a los aprendizajes escolares tal vez es la más radical en el conjunto de casos y recoge lo que en diferentes modos han expresado otras personas, tanto de bachillerato como de universidad, en cuanto a la falta de conexión entre los contenidos escolares y otros escenarios de la vida, y en relación con contenidos de tipo actitudinal. En esta línea, Ona cuando dice que el instituto es como “vivir en una burbuja”, hace un llamado a la falta de conexión del contexto escolar con otros contextos significativos para las y los jóvenes. Vemos además que no solo se trata del tipo de contenidos, sino de los métodos que se proponen para enseñarlos.

E: Entiendo que tú lo ves como un aprendizaje de contenidos o también crees quee.. se espera que sepas hacer o tengas cierto tipo de habilidades

Alma: Oh, aquí creo que estoy muy en contra de cómo está enfocado el sistema educativo, sobre todo en España, creo que es comooo hay mucha memorización, muchísima.. muchísimo deee saber eso y eso, cuándo pasó aquello en historia, que bueno, que es como.. más más en la parte más humanística y social que no tanto la científica, que claro puedes memorizar pero tienes que saber hacerlo.. pero es todo muy.. poco aplicado yo creo ¿no? Dejas de tocar la realidad, estás aprendiendo muchos conceptos pero no sabes aplicarlos, no sabes ligarlos, es como.. y sí se olvidan mucho las cualidades, las habilidades que son más propias de las personas como.. bueno te están enseñando cada día pero de una inteligencia que no todo el mundo tiene, una inteligencia que es numérica, que es de memoria, que.. pero emocionalmente, por ejemplo, aquí mmm no aprendes, bueno aprendes poco, a no ser que sea voluntario que quieras aprenderlo.

(Alma, bachillerato)

Tanto Adrián como Alma reflejan en sus puntos de vista un sentir que es ampliamente compartido por las y los participantes que tiene que ver con la necesidad de que en los aprendizajes en el instituto se considere la aplicación de los contenidos en otras situaciones de la vida, tal como lo señala el enfoque por competencias, y también se tengan en cuenta las características la o el aprendiz. Es decir, existe una demanda por procesos de aprendizaje que tomen en consideración el sentido y el valor personal que el alumnado puede atribuirle a lo que aprende en

el instituto. Alma además hace mención a aspectos institucionales cuando hace referencia al sistema educativo, ubicando de este modo la tendencia a la memorización como un método que forma parte del discurso educativo general y, en cierta medida, institucionalizado. Así, pareciera que el elemento principal alrededor de la pérdida del sentido de los aprendizajes escolares es un cierto reclamo en cuanto a lo que es necesario aprender, especialmente en el instituto, de modo que sea útil para la vida cotidiana, para aprender en otros contextos y también para proyectar lo que se quiere hacer hacia futuro en términos profesionales, tal como expresa Amelia:

E: (...) ¿tú crees entonces que lo que nos enseñan en los institutos o en la universidad es básicamente para enfocarnos en una profesión?

Amelia: No, mmm bueno, es que hay algunos que personalmente pienso que no te van a servir, como es lo del griego, latín y las asignaturas de estas, yo creo que, si estás en bachillerato humanístico, como es mi caso, pues sería ver más cosas enfocadas hacia lo que quieras hacer ¿no? dentro de ese, de ese pack.

(Amelia, bachillerato)

Así, el reconocimiento de que en las instituciones educativas se tienen aprendizajes que aportan al conocimiento de una misma o están relacionados con la convivencia y el contacto con diferentes tipos de personas fue mencionado como algo menos presente por dos de las participantes; como ellas mismas expresan, son aprendizajes menos valorados e intencionados, pues la visión del aprendizaje para el trabajo o la proyección profesional es un discurso dominante. En contraste, los aprendizajes que se dan en contextos distintos al escolar son vistos fundamentalmente como conocimientos que aportan al desarrollo personal y a enfrentar situaciones de la vida que pueden ser más emocionales o sociales, por lo que son altamente valorados en ese sentido. Diríamos entonces que la visión respecto a los aprendizajes fuera del contexto educativo formal se constituye a partir de una crítica o reflexión en torno a los aprendizajes que se dan dentro de ese contexto. En otras palabras, la visión y valoración de lo que se aprende fuera de los centros educativos se construye discursivamente en contraste con lo que se aprende dentro de estos y para qué se aprende.

iii. En otros contextos se aprende para la vida y a ser persona

El reclamo de los y las jóvenes, que comentábamos a propósito del contexto del instituto, y también mencionado en el contexto universitario, radica en la poca valoración o que no se tomen en cuenta aprendizajes para la vida, como lo ilustra Marcela con la expresión “(...) tú sales del colegio, sales de la universidad y entonces es cuando empiezas realmente a vivir la vida”. Mientras que, en el entorno familiar, con amistades y, en general, en espacios no escolares (dónde se aprende), se adquieren valores, actitudes y/o habilidades que sirven en diferentes contextos y a lo largo de la vida (qué y para qué se aprende). La mirada general sobre este tipo de contenidos de aprendizaje tiene que ver con el poco reconocimiento social que tienen en comparación con la visión del aprendizaje para el trabajo, como expresa Oriol:

E: (...) hablabas de unos ciertos conocimientos que están del otro lado ¿no? decías: estos son los que privilegian, tienen más importancia porque están ligados con la utilidad, por el otro lado están aquellas cosas que aprendes para el bienestar //Oriol: Sí// ¿cuáles son esos aprendizajes que tú dices que tienen menos utilidad?

Oriol: Menos utilidad... eeehmmm pues, se deja de lado pues los sentimientos de la gente yyy sus emociones un poco, básicamente no se desarrolla no... o sea, a la sociedad no le interesa los sentimientos y las emociones en específico de cada persona, eso es lo que ellos tienen que hacer por su cuenta y es lo que le puede dar felicidad no sé, aprender a compartir, aprender a querer a ciertas personas ooo a querer el entorno, a darte una vuelta a la montaña y disfrutarlo porque sí, ooo cosas por el estilo, cosas que te llenen interiormente sin tener nada que ver con lo lucrativo, eso pues, eso sí que se ha perdido pfff demasiado.

(Oriol, ingeniería informática)

De acuerdo con lo expresado por Oriol, la funcionalidad de los aprendizajes de tipo emocional, actitudinal o social están relacionados con la satisfacción, el disfrute de la vida y el desarrollo personal. Desde esta visión, el sentido de los aprendizajes tiene que ver con conocerse a sí misma, saber lo que se quiere aprender y construir valores para la convivencia. El contexto en el que se aprenden estas habilidades y conocimientos queda entonces difuminado en el conjunto de actividades en las que participamos y con las diversas personas con las que interactuamos, pues desde esta óptica lo que moviliza estos aprendizajes es la experiencia emocional en contraposición a la adquisición de conocimientos académicos, que tienen un contexto socioinstitucional específico de referencia. Observamos así que este tipo

de aprendizajes tienen un carácter transcontextual, se usan en el día a día y se desarrollan a lo largo de la vida o de forma permanente, tal como expresa Elena, estudiante de psicología.

E: ¿Crees que hay aprendizajes más importantes que otros? Queee.. que se consideran socialmente, que hay ciertos aprendizajes.. sí, que tienen un nivel más más elevado que otros tipos de aprendizajes

Elena: (...) para mí por ejemplo son más importantes los aprendizajes relacionados con la madurez //E: ¿A qué te refieres?// mmm.. la responsabilidad o saber (ríe) esto que decíamos antes de la universidad de la vida, claro no en este concepto, pero por ejemplo aprender a sacarte las castañas del fuego, eso me parece más importante que saberte una asignatura o tener un doctorado, aunque creo que tener un doctorado es sacarte las castañas del fuego, perooo (ríe) eeehm saber salir adelante eh aprendizajes más relacionados con cómo te manejas tú a tu alrededor eeh saber buscar herramientas, saber reconocer tus errores, aprende/saber aprender de los demás mmm, la empatía, a mi ese tipo de aprendizajes sí que me parece más importantes a que alguien que me diga: tengo tres carreras y sé mucho sobre derecho, es como bueno pos bien por ti ¿no? puedes saber todo de derecho, todo de criminología y todo de psicología.

E: Y esta valoración de este tipo de aprendizajes en relación con los otros ¿por qué crees que son más importantes?..

Elena: Yo... a ver... creo que con estos aprendizajes te va ir mejor en la vida o creo que a nivel de desarrollo personal estarás mejor ¿no?.. a ver... mmm no me lo había planteado.. déjame pensarlo eh (ambas ríen) pero...

E: Claro, dices: saber manejarte o saber buscar información ¿cuál es la importancia?

Elena: puf (ambas ríen) porque son unas.. me voy a acoger aquí a lo que aprendí en psicología de la educación (ambas ríen), porque son competencias transversales ¿no? que te pueden ayudar en cualquier ámbito de tu vida ya sea en tu casa, con tu pareja ooo en la universidad eh.. si es que son capacidades o habilidades que tú aprendes y vas mejorando, nunca la tienes al cien por cien, no es como un videojuego que vas ahí subiendo el nivel, siempre estás en constante mejora, y es que sí, es eso, te ayuda en cualquier ámbito de tu vida en cambio.. pfff lo que tú estudias en la universidad..volviendo a lo del derecho, pues te vale para quizá tu trabajo y tal, entonces me parece más importante lo otro porque te sirve para manejarte en tu vida y para aprender, son herramientas para aprender más, son herramientas de aprendizaje que sirven para aprender más.
(Elena, psicología)

Elena claramente explica la importancia atribuida a este tipo de aprendizajes utilizando, además, el discurso académico de la psicología, señalando diferentes aspectos del tipo de aprendizajes para la vida. Por ejemplo, el conocimiento personal y la gestión de las emociones, actitudes y demás significados personales, así como la gestión de las relaciones con otras personas. Respecto a otras situaciones, algunas participantes han usado términos o conceptos del ámbito psicológico para hacer mención a este tipo de aprendizajes, tales como inteligencia emocional o inteligencia social expresados por Román, estudiante de matemática y biotecnología.

En este sentido, consideramos importante señalar que estos términos y, en general, la forma como se organizan las ideas que hacen alusión a aspectos psicológicos, constituyen una ilustración de los recursos discursivos, o las voces, con los que cuentan las y los participantes para reflexionar y analizar las situaciones y los temas que proponemos durante las entrevistas. Aún más, añadiríamos que con la expresión “(...) no me lo había planteado.. déjame pensarlo (...)” dicha por Elena en el fragmento anterior, se evidencia el carácter co-construido del proceso, pues para ella, y otros participantes que han usado expresiones similares, no solo es algo nuevo, sino una reflexión que le implica analizar y dar cuenta de su posicionamiento frente a lo que aprende.

Retomando lo dicho por las y los participante en cuanto al campo de aplicación de los aprendizajes actitudinales y sociales, un aspecto reiterativo en las construcciones discursivas tiene que ver con la funcionalidad en el mejoramiento de las relaciones interpersonales. Por ejemplo, en las relaciones con el profesorado o pares, mencionado por Marcela estudiante de biotecnología; o bien en el contexto laboral en relación con habilidades sociales como el liderazgo o la resolución de problemas, mencionado por Alma estudiante de bachillerato y Samuel estudiante de psicología. Un caso ilustrativo del contexto informal institucionalizado lo encontramos en lo dicho por Amelia, quien relata situaciones en el entorno del Esplai (club de tiempo libre al que asisten niños, niñas y jóvenes el fin de semana):

E: vale, me refería un poco si hay otros aprendizajes que se aprenden en otros lugares y con otras personas

Amelia: Sí, pues, por ejemplo en, eeh en el ámbito de, por ejemplo de del Esplai, pues es como que aprendes más aaa a solucionar problemas que se puedan dar en la convivencia día a día, que eso no/nos pasa año a año que a lo mejor en los campamentos pues, lógicamente es una semana, pues

habrá alguna discusión que otra porque es convivencia, no todos somos iguales, pues algún rocecillo va a haber, pues saber afrontarlos, hablarlos (...) después con el tema dee/con los amigos y tal, pues saber hacerte valer eso no es algo que te lo enseñen en las clases, sí que puede haber alguna asignatura así como mediación y tal que te lo explique.. y saber cómo mediar con las cosas, pero yo creo que ponerlo en la práctica es lo que realmente te, te ayuda a hacerte valer y tal, y aprender cosas nuevas.

(Amelia, bachillerato)

Amelia resalta el carácter experiencial de este tipo de significados y la diferencia con el tipo de aprendizajes que se enseñan en el contexto educativo, reforzando la idea de que en otros contextos los aprendizajes tienden a ser más prácticos y relacionados con la propia experiencia subjetiva. En este sentido, Mariona, de biotecnología, resume la división entre los aprendizajes y los contextos empleando la frase “Tú tienes tu vida en el colegio y tienes tu vida afuera. Esa vida afuera a lo mejor eh... te permite a ti adquirir los conocimientos que en colegio no vas a adquirir”. De algún modo, entonces, estos contextos aparecen separados, con focos diferentes. No obstante, también son vistos como complementarios, tal como han señalado algunos participantes, como Gustavo y Alma, ambos del bachillerato, para quienes estos dos tipos de conocimientos son fundamentales para la vida y tienen igual importancia.

En general, la división de los focos de aprendizaje de los contextos de educación formal, en contraste con los contextos informales, en las construcciones discursivas, subrayan la desconexión entre unos y otros contextos, y el énfasis en los contenidos académicos de los primeros desatendiendo los aprendizajes de tipo actitudinal, que son el foco de las experiencias de aprendizaje que se viven en otros espacios de la vida. Esta división, como hemos ilustrado, deja a las instituciones educativas desprovistas de un cierto humanismo desde el punto de vista de nuestras participantes, en el que ellas y ellos se reconocen en función del rendimiento para construir conocimientos de tipo académico. Es decir, pareciera que el foco no está en quién es el o la estudiante, sino en lo que se enseña. Si pensamos en que los discursos remiten a “quien puede hacer qué, dónde y cómo”, la construcción discursiva respecto a las posibilidades que ofrece el contexto educativo formal, su funcionalidad, tiende a formar aprendices con pocas alternativas de agencia.

iv. Aprender memorizando y aprender practicando

Con referencia a los aprendizajes que se dan en el contexto educativo formal (dónde aprendemos), la memorización de los contenidos académicos (qué y cómo aprendemos) es vista como un método de aprendizaje básico y el más valorado, pues, así lo sugiere la forma como se realizan las evaluaciones en las que se privilegia la reproducción de conceptos, ideas o datos; por tanto, la memorización es una vía obligada para la aprobación de los exámenes. En este sentido, la posición generalizada de las y los jóvenes frente a esta forma de aprender ha estado acompañada de críticas respecto a la utilidad y los alcances de la memorización, que vincula también la repetición como una forma de aprender la teoría o ciertos datos, pues a medida que se repiten ideas o conceptos “como loros” estas pueden llegar a retenerse, aunque de manera temporal. La idea de retención de los conocimientos es una idea clave en esta visión sobre el aprendizaje. Al respecto, la posición de Alma es enfática:

E: mmm ¿crees que hay unas formas más favorables para aprender que otras?

Alma: Sí estoy convencida, a ver, lo que hacen aquí del *PowerPoint*, ir pasando, explicando lo que ponen, a mí eso no, me agota mucho de verdad, es como que tengo el libro y me lo miro y me lo leo, y es lo que te digo que creo que está todo muy mal enfocado todo en general en la educación, es lo que hay, no sé, cuándo.. yo siempre digo: cuando sea grande lo cambiaré, pero.. (ambas ríen) no me gusta porque es como que esperan que.. somos como robots, estamos aquí para escuchar lo que nos dicen, apuntarlo y después memorizarlo, y después escribirlo en otro papel, pero nadie nos pregunta nunca qué pensamos sobre las cosas o que haríamos nosotros, o y si... y lo echo mucho de menos.

(Alma, bachillerato)

Aunque el punto de vista de Alma es compartido por la generalidad de las y los participantes, e introduce la idea de la importancia de atribuir sentido a los aprendizajes, la visión de otras personas ha matizado, o negociado, esta negativa a aprender contenidos de memoria argumentando que cierto tipo de informaciones deben ser aprendidas de esta forma como, por ejemplo, reglas gramaticales o fórmulas. Por lo que las técnicas de estudio o el uso de esquemas, la elaboración de resúmenes y la toma de apuntes, entre otras herramientas, son valoradas positivamente y usadas para favorecer la memorización de los contenidos, es decir, son instrumentales y no un método único y generalizado. Como comenta Oriol:

E: ¿Tú crees que hay formas en que nos llega la información que marcan diferencias para aprender mejor y más fácil?

Oriol: Sí, sí porqueee, a ver, esa idea, o sea, con un gráfico, por ejemplo, puedes poner los puntos infor/importantes en un pequeño esquema y que luego lo puedes desarrollar, pero ese esquema sería el principal yyy.. pues te acordarás fácilmente teniendo ese esquema en la mente de la idea, del concepto y luego pues si te acuerdas del esquema puedes pensar en cada punto de él, y si obviamente has estudiado te lo sabrás, en cambio es más complicado aprenderse tres páginas de solo letra, al final acabas subrayándolas y haciendo cualquier método, pero no aprendes línea a línea.

(Oriol, ingeniería informática)

El aprendizaje a través de la memorización propone formas en las que el profesorado se posiciona frente al alumnado y viceversa. Pues de lo que se trata es de entregar informaciones a través de clases magistrales, en su mayoría, en las que el alumnado asume una posición pasiva de escucha y registro de esas informaciones, como comenta Alma. Sin embargo, esta perspectiva es vista por las y los jóvenes como una forma dominante de ver el aprendizaje y a las y los aprendices, pues en la medida en que se memorizan más contenidos se es más valorado en la sociedad, se es mejor aprendiz, tal como manifiesta Ona:

E: ¿cuáles aprendizajes crees que son más valorados?

Ona: ... puesss... aaa.. sobre todo la memoria y el cálculo, creo que son dos cosas que aún, pues son como que la gente los/la sociedad de alguna forma las ve como... no sé cómo decirle.. la laaaa forma de aprender, la original ¿no? La del principio de todo y como que es la más importante y la gente que estas inteligencias las tiene muy.. muy.. muy desarrolladas [desarrolladas] o muy buenas, tengo la sensación de que... no solo en el colegio, sino en la sociedad en general se les, se les valora más.

(Ona, bachillerato)

En contraste, la visión del aprendizaje a través de la práctica y la experimentación es planteada como una alternativa deseable y mucho más adecuada para lograr aprendizajes que tengan sentido o que sean más fáciles de aprender. Podríamos decir que esta es la visión predominante en el conjunto de todos los casos. La crítica al aprender de memoria, entonces, está en la base de la construcción discursiva del aprendizaje a través de la práctica. Así lo observamos en los argumentos de varias participantes:

E: (...) hablabas de la experiencia, o sea, que se aprende mejor.. ¿tú crees lo que se aprende en la práctica se aprende mejor o más fácilmente?

Amelia: Sí, porque la teoría de una manera u otra es memorizar y a medida que lo memorizas lo aprendes, pero más lentamente, en cambio si tú/te ponen una teoría, pero puedes ponerla en práctica de una manera u otra, pues es como que te ayuda más aprenderlo y a saber hacerlo, y es como que no se olvida..

(Amelia, bachillerato)

E: ¿Cuáles son los aspectos que quedan por mejorar [del aprendizaje] según tu punto de vista?

Mariona: La forma de educar, nos basamos mucho en los libros, en coger apuntes, a lo mejor también tenemos que poner cosas más en la práctica, hacer trabajo en equipo que/yo estaba trabajando en un extraescolares y ves a niños mu/muy diferentes.

(Mariona, biotecnología)

La construcción discursiva de aprender a través de la práctica implica el cambio en la forma de participar en las actividades de aprendizaje, especialmente en el aula de clases. En ellas, las y los aprendices son posicionados en un lugar más activo en el que los conocimientos deben ser aplicados a situaciones a resolver, o bien, pueden expresar su punto de vista e interactuar con el profesorado. En este sentido, la práctica tiene que ver tanto con la experimentación en el marco de actividades de aula, como por ejemplo recrear las situaciones en las que la ley de la gravedad se manifiesta o hacer experimentos en el laboratorio, tal como lo expresan algunos estudiantes de biotecnología. Pero también la práctica tiene que ver, como lo explicaba Adrián, estudiante de bachillerato, con situaciones de la vida fuera de las instituciones educativas en las que hay algo por resolver, como prestar primeros auxilios en un accidente.

Entre estas dos visiones sobre los conocimientos prácticos, las características más aludidas en las construcciones discursivas apuntan a la participación del alumnado en el aula de clase, en donde la posición del profesorado es más abierta y se usan recursos más dinámicos y en diferentes formatos. En otras palabras, la práctica es entendida principalmente como formas variadas de participación social en situaciones de aula. En esta línea, la diversidad de tipos de recursos usados por el profesorado, como los visuales o auditivos, tienen gran relevancia, pues, tal como expresa Samuel, estudiante de psicología, la idea principal es que los aprendizajes

se queden “(...) en los máximos sentidos posibles”. Por ejemplo, Javier, estudiante de bachillerato, lo expresa del siguiente modo:

E: ¿tú crees que hay maneras que facilitan aprender más que otras formas?
 Javier: (...) emm creo que para aprender es mucho más fácil si te, si te presentan esa materia o no sé, o ese aprendizaje, pues de una forma más atractiva ¿no? pues poniendo, no sé, más videos interactivos, haciendo actividades... eee no sé ¿sabes? más diferentes que no sea siempre, pues igual todo el rato, que hacer ejercicios de un libro, sino algún día, pues no sé, hacer excursiones creo que también es importante... usar lasss pues como te he dicho, la la tecnología ¿no? las pizarras digitales que aquí tenemos y que creo que no los hacemos útil en todo, trabajar más con ordenadores, o sea hacer un.. hacer más atractivo.. el que es pues toda la la presentación.

(Javier, bachillerato)

Además de los recursos que invitan a una relación más dinámica con los contenidos de aprendizaje, la idea de participación activa es representativa de esta manera de entender la práctica, en la que el profesorado, más que entregar las informaciones, ayuda al alumnado a aprender cómo buscarlas, por ejemplo, a través del uso de herramientas digitales. En este sentido, pareciera que una negociación con el discurso del aprendizaje memorístico de contenidos escolares o académicos tiene que ver con lo atractivo, innovador o dinámico que puedan ser los formatos, más que por la finalidad de los aprendizajes en sí mismos.

Igualmente, en esta visión sobre cómo se aprende, se destaca el lugar del profesor o profesora que pregunta y tiene en cuenta la opinión del alumnado, facilitando además que se generen interacciones entre ellos y ellas para poder aprender entre iguales. Complementario a estas ideas sobre el aprendizaje a través de la práctica, algunas personas introdujeron diferentes elementos del aprendizaje en otros contextos que ubican la experiencia como algo que ocurre en la vida cotidiana y prácticas sociales contrastadas. Así, por ejemplo, Gael, estudiante de matemática y física, introduce este tema de una manera muy clara:

E: ¿Cuál crees tú que es como la mejor manera de aprender?
 Gael: Yo creo que cuanto tú más activamente participes en ese/en esa manera, más interiorizas el.. quiero decir, o sea, por ejemplo, leyendo, leyendo algo eem es como que haces.. bueno, te involucras menos que si

estás por ejemplo escuchando a alguien que también estás viendo/quiero decir, que al estarlo viendo al estar él explicando algo a lo mejor se se retiene más por el hecho que estás poniendo más atención en eso. Bueno a lo mejor se le da muy bien leer y también pone mucha atención en leer, pero (ríe) ooo o el caso más más más al extremo sería esa lección que sea vivirla tú, quiero decir, si tú lees una historia dramática en un libro (ríe), ¿no? Pues te puede afectar de cierta manera si las ves en una película, pero si la vives tú probablemente, pues será mucho más intenso y a lo mejor eso es, como esa.. conforme más uno se implica creo.

(Gael, matemática y física)

La implicación, de acuerdo con lo dicho por Gael, vincula la experiencia emocional y el sentido que tiene la experiencia de aprendizaje para la persona que la vive. Esta manera de ver el aprendizaje también es aludida por Román, estudiante de matemática y biotecnología, para quien las experiencias, además, deben vincular un elemento de novedad y de salida de la rutina, lo que hace que los aprendizajes sean emocionalmente más impactantes. Por ejemplo, viajes, excursiones o cualquier experiencia que genere situaciones completamente nuevas hace que lo aprendido tenga más estabilidad, “se queda más”, pues, como dice Román “(...) si tú lo vives es.. aprendes más y es lo que.. lo que no pasa tanto en la educación formal yo creo, o sea, fuera eres tú el protagonista y en la escuela el protagonista es el profesor”. La práctica, en el sentido señalado por estos dos estudiantes universitarios se descentraliza del contexto educativo formal y se abre a las experiencias de la vida en donde los aprendizajes pueden ser más significativos, tienen un alto componente emocional y son situados.

En relación con las visiones de las y los jóvenes en cuanto a aprender mediante la práctica, podríamos decir que mientras la primera, y más predominante, hace alusión al aprendiz como estudiante y se vincula específicamente a las metodologías a los formatos que se usan; la segunda hace alusión al aprendiz de la vida y al sentido atribuido a las experiencias en ese continuo y en la proyección. Por tanto, en esta última hay cabida a experiencias en actividades como cocinar, practicar fútbol o boxeo, en donde la clave de la valoración de los aprendizajes está en que la funcionalidad de los mismos es construida por y tiene sentido para las personas que las realizan. En términos generales, las alusiones a aprendizaje a través de la práctica se plantean como algo deseable o ideal, en oposición a lo que ocurre usualmente en las aulas de clase de bachillerato o universidad.

v. Aprender en un entorno que inspire confianza

Las relaciones socioafectivas tienen un valor fundamental en el conjunto de los casos respecto a la mirada sobre el aprendizaje en el contexto educativo formal. En este aspecto relativo a las características de las actividades (cómo se aprende), los vínculos afectivos o el tipo de relación que se establece con el profesorado en términos del bienestar y la confianza son aspectos destacados como deseables y positivos. Así mismo, el tipo de intercambios con las y los compañeros es señalado como un elemento clave para el trabajo conjunto en el aula y el apoyo en el proceso de aprendizaje en el contexto educativo tanto de la universidad como del instituto.

De los aspectos más destacados, tal vez la figura de quien es un buen profesor o profesora ocupa un lugar fundamental en las construcciones discursivas respecto a cómo se aprende. En este sentido, el posicionamiento del profesorado en cuanto a qué y cómo se aprende y quiénes son las y los aprendices, lo ubica como el elemento clave de un buen entorno de aprendizaje, es decir, alrededor de la figura del profesor o profesora recae buena parte de la visión sobre cuáles son las mejores condiciones para aprender. Entre ellas, el vínculo de confianza aparece como un elemento central que favorece la construcción de conocimientos. Este aspecto está relacionado esencialmente con la forma como el profesorado posiciona al alumnado frente a las dificultades o dudas que pueda tener; en otras palabras, hace referencia a cómo el profesorado acompaña emocionalmente a las y los aprendices. Al respecto, algunas estudiantes de bachillerato expresan:

E: (...) cuáles características le pondrías a ese profesor que ayuda

Amelia: Pues que no haga las clases monótonas, o sea que... y que, que vea que si a un alumno le cuesta no le meta presión, sino que, que le diga, bueno, a ver te vas a perder si nooo.. si no sigues el ritmo, pero al menos que te ayude, y que te haga ver que no tienes por qué tirar la toalla, que puedes seguir, aunque te cueste más, pero que entenderlo lo vas a entender.

(Amelia, bachillerato)

E: Mmm ¿crees que hay más elementos que deberían estar presentes a la hora de tener un buen aprendizaje?

Alma: El entorno creo que es importante, que sea un espaciooo donde puedas opinar tranquilamente, a veces, y pues/puedes preguntar tranquilamente, porque a veces yo tengo la sensación en algunas clases que alguien hace una pregunta y el profesor te mira con: eso lo deberías saber.. eso y no.. eso es lo peor que te puede decir un profesor, porque claro, dejas de preguntar yyy

porque piensas: está bien, entonces no voy a preguntar, o me mira mal, perooo debes libremente poder preguntar y, mira, si no lo sabes te lo explico otra vez, por eso está ahí.. y es como a veces se crea ese ambiente de no podemos hablar, no podemos cuestionar, no podemos... si algo no nos parece bien, no podemos decir porque está en el libro y eso lo dice el libro.. yyy creo que debe ser más.. más libre y no tanto tabúes porque está lleno de... y eso eso.

(Alma, bachillerato)

La interacción con el profesorado está vinculada con la motivación para participar, con el esfuerzo y, en definitiva, establece un referente respecto a lo que está bien o mal, es decir, en cuanto a la validación de ciertas actitudes en el aula de lo que significa ser “un buen o buena alumna”. Por ejemplo, Gustavo, lo menciona en términos de la personalización del aprendizaje en la medida que se tienen en cuenta las características de cada aprendiz:

E: Lo que hablabas que... te conozcan a ti, le has dado énfasis a que esté personalizado ¿Crees que para aprender es importante tener en cuenta las características de cada persona?

Gustavo: Yo creo que sí. Yo creo que sí, eh obviamente hay cosas que tienen que ser iguales para todo el mundo, pero creo que sí, que tienes que tener en cuenta eh.. el carácter de las personas. También la/el esfuerzo que.. que.. el esfuerzo que hace.. que hace para aprender. Yo creo que en este sentido sí que tiene que ser personalizado porque también yo creo que el alumno se siente como más.. más protegido en el sentido de decir: eh, él me conoce, sabe cómo soy, no sé qué, en función de la imagen que crees que tiene el profesor de ti y de lo que dice que tienes que hacer tú puedes.. mejorar o.. bueno ya, pero hay gente que.. hay simplemente que no.. que no quiere mejorar, ¿no?

(Gustavo, bachillerato)

Se observa entonces que el reconocimiento por parte del profesorado respecto a quién es el o la aprendiz se establece en el tipo de relación que se construye y que brinda oportunidades al alumnado para comunicar aspectos de su proceso de aprendizaje. Es decir, Gustavo plantea el reconocimiento y el vínculo afectivo como un aspecto del proceso de aprendizaje. Por ejemplo, Clara, estudiante de biotecnología, lo expresa en términos del vínculo sentimental que puede aumentar el interés por aprender y porque “(...) tienes más confianza simplemente a la hora

de preguntar dudas”. En esta misma línea, Marcela, de geología, hace énfasis en el reconocimiento que puede ofrecer un profesor o profesora.

E: (...) ¿qué papel jugaríaaa el profesor o los compañeros allí, ¿qué, qué ayudaría o favorecería?

Marcela: (...) Lo importante, lo lo básico, el tratar bien a un alumno es muy importante porqueee hay profesores que es como, yo bueno, gente que se siente infravalorada, como no sabes hacer esto, pues no, eres malo y lo tachan así o dan la/dan como la impresión de que es así, en vez de vale a ver, ¿qué es lo que no entiendes? Yo te lo explico otra vez, entonces eeeh es como la empatía con el, con el alumno, es muy importante para que para que el profesor te ayude y estés cómoda con con todo, en la clase.

(Marcela, geología)

No obstante, podríamos decir que esta valoración no solo está puesta en el profesorado, sino que se expresa también en la forma como se dan las relaciones socioafectivas entre el alumnado y que, en cierta medida, establecen un patrón de reconocimiento entre ellos y ellas, y lo que se espera que alguien haga o exprese en el contexto del aula. Este aspecto lo describe Román:

E: O sea que la interacción en/desde tu punto de vista la interacción es muy importante y también preguntar qué es lo que necesitas saber

Román: Sí, si te da vergüenza preguntarlo (...) muchas veces hay gente que hace preguntas que es, como no sé, es como no hagas esta pregunta, piénsala antes, o sea, es que hacen preguntas muy en plan, esfuézzate tú en pensarla y si no pregunta (...).

(Román, biotecnología y matemática)

Así, el vínculo de confianza se establece entre los y las compañeras con quienes se está aprendiendo ofrece tanto limitaciones como oportunidades, por ejemplo, en cuanto a la empatía que se vive en los grupos de trabajo, la posibilidad de tener y brindar apoyo para explicar temas y crear relaciones de amistad que facilitan la disposición para aprender. En este sentido, el vínculo afectivo o el modo en el que se tejen las relaciones con iguales es visto como otro elemento importante en las condiciones para aprender que puede ayudar, pero que también puede ser fuente de distracción y desconcentración en el aula.

E: Mmm y qué piensas por ejemplo de las personas que participan en las actividades. Crees que las relaciones con compañeros o profesores afectan/cómo crees que deberían ser...

Mila: Mmm pues si te llevas más o menos bien con los que están a tu alrededor, pues te ayuda a tener un, un mejor ambiente yyy te con/bueno te concentras más, puede que no, porque a veces, bueno pasa que en clases si te llevas más o menos bien yyy vas vas hacer laaa.. lo que tienes que hacer que es que es aprender pues ayudaaa, bueno a tener, a dedicarse a eso y no preocuparse por si alguien te va jugar una mala pasada ooo.. o no sé o si el profesor porque no le caes bien te pondrá mala nota ooo no te enseñará algo bien ooo.. no sé

(Mila, geología)

Las relaciones de confianza entre el alumnado representan una alternativa o un recurso para hacer frente a las dudas y dificultades de aprendizaje, e incluso son planteadas como una vía previa al acercamiento al profesorado. En parte, estas relaciones entre iguales favorecen la empatía al estar ubicados en una misma posición, o como dice Gael (matemáticas y física) "(...) tú te ves más reflejado en alguien más parecido a ti por decirlo así, más a tu nivel (...)".

En estas relaciones, el no juicio o la valoración que se hace respecto a los fallos o dificultades es vivido en la cercanía afectiva como una forma de acompañamiento y apoyo, más que como una evaluación o etiquetaje, tal como sugieren las construcciones discursivas en relación con el profesorado. La necesidad de acercamiento desde la comprensión y el apoyo es vivida entonces como un punto que requiere mayor atención y fortalecimiento en el contexto educativo formal, en general, y en el bachillerato y universidad, en particular, en donde pareciera que estos aspectos no son tan importantes.

Dicho en otros términos, la construcción discursiva que hacen las y los jóvenes sobre la relación profesorado-alumnado hace un llamado al reconocimiento de que en todos los niveles educativos las emociones y las relaciones socioafectivas son fundamentales y favorecen las condiciones para aprender; por lo que los valores y actitudes que se construyen en la actividad conjunta son un aspecto a tener en cuenta, coincidiendo en cierta medida con lo planteado en torno al concepto de mundos figurados, en el que las normas de participación y las acciones que se llevan a cabo plantean lo que se espera que las y los participantes construyan sobre sí mismas como aprendices. Así mismo, y como lo han manifestado varias

participantes, este vínculo afectivo es una forma de paliar las implicaciones emocionales en torno al fracaso y la equivocación que se viven de forma incómoda y vergonzosa. En este sentido, las construcciones discursivas nos señalan la valoración social respecto al éxito y cómo es vivido y entendido el error por las y los jóvenes en el contexto educativo formal, más centrado en resultados que en procesos, según su punto de vista.

vi. Aprender con interés y motivación

Un último aspecto relativo a en qué consiste aprender plantea la centralidad del interés de la o el aprendiz por las actividades y contenidos de aprendizaje, apuntando a que los procesos de aprendizaje y las características de quien aprende son indisociables, si bien la relación entre ambas partes puede adquirir matices diferentes. De esta manera, las construcciones discursivas sobre el interés como elemento fundamental para el aprendizaje pueden ser definidas a grandes rasgos en dos vertientes o énfasis. Por una parte, el interés visto como un fenómeno relacional que se construye en la interacción entre quienes participan en la actividad, las características personales y las características de la situación, por lo que es visto como algo que se puede ayudar a desarrollar, potenciar o direccionar. Por otra parte, el interés visto como una característica específica de la o el aprendiz, que tiene que ver con su proyección personal, su historia personal o familiar, así como con sus rasgos personales y preferencias, y en esta medida, más intrínseco y estático.

En términos del interés como un elemento relacional, la interacción con el profesorado, compañeros y compañeras, y los métodos y recursos empleados en las actividades de aprendizaje juegan un papel importante. De este modo, el papel del profesorado es un elemento central, puesto que los métodos, técnicas y recursos que proponga en el marco de las actividades de aprendizaje tienen el potencial de interesar al alumnado en contenidos por los que no se siente motivación. Así, por ejemplo, Rocío, estudiante de bachillerato, menciona algunos elementos:

E: ¿cuál crees tú que es la mejor manera que ayude a las personas a motivarse, o ayude a que aprendan mejor... o más profundo?

Rocío: Desde mi punto de vista, porque claro, hay... muchas personas que, o sea, no habrá ningún caso que, en una clase, por ejemplo, todo el mundo esté súper satisfecho de lo que está aprendiendo y que le guste, porque alguien si queeee... o es que te gusta esto, o te gusta que te lo expliquen súper bien, con muchísima motivación y que intenten hacer que te guste, si no te gusta, no te va a gustar. Pero, no sé, yo creo que, por ejemplo, para

que, mmm para que aprenda, o sea, para que te guste aprender una cosa nueva, pues yo creo que la persona o sea quien sea la persona que te lo enseña, yo mmm yo creo que tiene que estar también motivado y tiene que también mostrar interés para que tú aprendas. Y también facilitártelo haciendo pues, otro tipo de actividades que no sean simplemente leer un libro o ponerte una presentación. Porque sí que, además, sí que siento que eee ahora con todo lo de la tecnología ya no se hacen tantas actividades y tantas cosas para aprender, sino que simplemente te ponen un *Power Point* con un montón de texto y te explican, y tú todo lo que tienes que hacer es copiar. Entonces yo creo que sí, que habría que hacer alguna otra cosa que te ayude a... a entenderlo todo (...)

(Rocío, bachillerato)

En el caso de las y los estudiantes de bachillerato, la obligatoriedad de los aprendizajes escolares suma al desinterés que pueden sentir por algunos contenidos, aunado a la percepción de que algunos de ellos no tienen sentido en la vida diaria, como hemos comentado anteriormente en otros apartados. No obstante, y como expresa Rocío, el interés/desinterés puede ser visto como una característica de la o el aprendiz que permanece estable a pesar de los esfuerzos del profesorado por utilizar recursos más atractivos, dinámicos o novedosos. En esta línea, Gustavo lo expresa en términos de la personalidad cuando dice:

E: ¿Cuándo dices que el interés aparece, es porque es algo que surge o crees alguien te ayuda a crearlo? ¿Cómo sería?

Gustavo: Sí, yo creo que tiene un poco de todo. Primero yo creo que el interés sale a partir de, yo creo, ¿eh? De primero, de cómo se, cómo se presentan los contenidos, ¿no? Con el del guía, el profesor, como que la manera que tiene él de presentarte lo que él te quiere explicar. Y si esa manera, a ti mmm consigue.. te gusta y encuentras que estás cómodo y.. y.. y puedes aprender, yo creo que es en este punto cuando tú te empiezas a hacer reflexiones, empiezas aaa a querer preguntarle más cosas al profesor, a querer buscar más tú por tu cuenta yyy obviamente el contenido te tiene que parecer atractivo según tu personalidad. Eh eso es, bueno, esto también es importante, ¿no? Entonces sí, yo creo que primero está tu personalidad y la manera que tiene el profesor de presentarte algo yyy una vez que ha captado un poco tu interés, pues ya bien en cambio ya tú te haces reflexiones más por adentro, haces preguntas y luego ya te vas armando en este sentido.

(Gustavo, bachillerato)

De este modo, el rol de quien enseña es un elemento valorado positivamente que contribuye a las condiciones que favorecen aprender, posicionándolo en un lugar activo en el que manifiesta sus propios intereses por la temática, es decir, demuestra que siente gusto por lo que enseña, así como la voluntad y preocupación por ayudar al alumnado a aprender. Podríamos decir que hay un peso atribuido a la acción del profesorado en cuanto a los métodos y propuestas que pueda hacer al alumnado para que “(...) el máximo número de gente posible pueda llegar a ese conocimiento (...)” como afirma Paloma, estudiante de biotecnología. En otras palabras, estos atributos construyen discursivamente que significa ser “un buen profesor o profesora”, indistintamente del contexto socioinstitucional, pero especialmente en el contexto educativo formal.

En este marco, la reflexión sobre el sentido de los aprendizajes aparece como un elemento clave para el desarrollo del interés, por lo que crear un entorno en el que estas reflexiones puedan realizarse también es atribuido a la función del profesorado y como parte de las funciones de los centros educativos, especialmente del instituto. Por tanto, una manera de ayudar a motivarse a las personas es ayudarlas a descubrir qué les interesa, pero en especial, cómo se proyectan hacia futuro; de este modo la proyección no solo tiene efectos en la motivación, sino que ayuda a atribuir sentido a lo que se aprende en el presente. Al respecto, Javier explica:

E: ¿Y tú crees que a las personas se les puede ayudar a que se le/a motivarse?
 Javier: Sí, yo yo yo creo que sí que se puedeee, sí. Primero que todo yo creo que emmm, el tema de saber qué es lo que vas a hacer en un futuro ayuda mucho porque hay gente que por ejemplo está en segundo y aún no sabe qué es lo que va a hacer después, entonces, claro, es difícil que haya una motivación, pero yo creo que se puede ayudar a a pues, enfocándoleee, pues la vida, comooo decirle.. una vez que ya conozcas todo esto ya serás adulta y ya tendrás eee todo lo que es... como la como la vida adulta abierta. Creo que es como eso, creo que se puede ayudar a enfocar en las personas ¿no?, según sus gustos y y y según sus intereses un tipo de futuro, creo que puede ayudar a motivar ¿no? Si a una persona sabes que le interesa mucho el fútbol, pues, tú le puedes decir: vale, estudia porque cuando aprendes esto ya ya hayas aprobado todo, puedes dedicarte a mirar clubes ¿sabes? a no sé, a dedicar más tiempo al deporte, a jugar fútbol. Creo que se tiene que plantear un futuro según el interés de uno, creo que es clave para motivarte.

(Javier, bachillerato)

Proyectar la vida aparece como un elemento esencial de la motivación junto con la funcionalidad de los aprendizajes. La sugerencia del conjunto de participantes para ayudar al alumnado a interesarse y motivarse es entonces reflexionar y tomar en cuenta qué les interesa en términos de lo que quieren hacer, pero también en términos de aquello que les gusta y les genera placer. Consecuentemente, el interés, el gusto y las emociones positivas son aspectos que en general van asociados, por lo que las situaciones que requieren esfuerzo se enfrentan con una mejor disposición porque se ven como un paso para conseguir aquello que se desea. Por ejemplo, el acceso a la universidad hace que el alumnado se esfuerce en su paso por el bachillerato, como sugiere Javier. En definitiva, desde esta perspectiva la acción más importante está en el lugar de quien enseña y de la dinámica que se genera en las actividades con la participación de otros actores, como los y las compañeras. Es decir que, de algún modo, proyectar lo que se quiere hacer hacia futuro, en términos de aprendizajes ligados a un oficio o profesión, ayuda a negociar con las situaciones que requieren esfuerzo y que no tienen mucho sentido en el presente, a sobrellevarlas.

No obstante, el interés y la motivación también son vistas como actitudes o disposiciones que dependen en último término de quien es la o el aprendiz. De acuerdo con esto último, la visión del interés como una característica personal considera la acción individual automotivada que hace que una persona escoja participar en actividades sin la necesidad de motivación externa. Por ejemplo, Elena lo ejemplifica del siguiente modo:

E: ¿Qué crees que ayuda a que en esos otros escenarios también se pueda aprender?

Elena: (...) la motivación... si no estás motivado no vas aprender, siiii por ejemplo si yo estoy sola yyy estoy en mi casa y quiero aprender hacer una falda, si no tengo ganas ni interés no lo voy aprender o lo haré fatal, me desmotivaré y ya no lo acabaré, pero entonces para iniciarlo por tu cuenta tiene que haber, o sea, motivación de la persona, el interés, las ganas que tú le pones, me parece vital yyy o muy importante al menos, también los recursos de cada uno, los económicos no todo el mundo puede acceder aaa a internet niiii.. o por ejemplo con las manualidades si yo no tuviera po/dinero para comprarme las telas pues ahí se acabó mi hobby, entonces (ríe).

(Elena, psicología)

Elena pone de manifiesto un aspecto que no ha sido considerado por el resto de participantes que tiene que ver con las condiciones socioeconómicas para el acceso a oportunidades de aprendizaje. En general, la construcción discursiva sobre el interés apunta a que con interés y motivación los aprendizajes son más fáciles, placenteros y rápidos; sin embargo, aspectos como las condiciones sociales, económicas, culturales y las oportunidades de acceso, juegan un papel importante en cómo se configura el interés.

Hay no obstante en la generalidad de las construcciones discursivas una idea implícita respecto a la búsqueda de actividades revestidas de placer, por una parte, y la capacidad y la posibilidad de todas las personas de hacer cualquier cosa que se proponga, por otra parte, expresada por Vicente, estudiante de biotecnología, con la frase “(...) todos podemos ser algo grande y lo que queramos ser (...)” dicha en relación con la importancia que se da hoy en día a los aprendizajes útiles, tanto académicos como de otros contextos.

En suma, subyace una idea de quién es la persona que aprende, cuáles son sus características, por lo que en próximo apartado presentaremos las ideas principales respecto a cómo son vistas las y los aprendices.

5.1.2. En qué consiste ser aprendiz

Para describir la manera como son caracterizados las y los aprendices hemos considerado dimensiones amplias de manera que nos permitieran englobar una variedad de explicaciones posibles, tales como las características actitudinales, emocionales, cognitivas, biológicas/físicas y sociales de quienes aprenden. En total, en la codificación del conjunto de entrevistas establecimos 177 fragmentos asociados a las características como aprendiz (APZ).

Para acercarnos a las construcciones discursivas en torno a quién es un o una aprendiz, usamos como primer referente las frecuencias de los códigos vectores en estas dimensiones, que presentamos en la tabla 13. Como se puede apreciar, en los fragmentos se ha hecho especial alusión a las características actitudinales de quien aprende, en menor medida las características cognitivas y sociales, así como las biológicas y las emociones positivas de las aprendices.

Tabla 13

Frecuencia de códigos vertebradores de las construcciones discursivas sobre el aprendizaje (APZ)

Dimensiones/códigos vertebradores	<i>f</i>
Características actitudinales	71
Características biológicas	11
Características cognitivas	18
Características sociales	18
Emociones positivas del aprendizaje	11
Emociones negativas del aprendizaje	5

En los análisis de las coocurrencias de las características de las aprendices (APZ) con las dimensiones del aprendizaje (AP) obtuvimos un panorama general que nos deja claro que las características de quienes son las personas que aprenden necesariamente están vinculadas a las características de los contextos de actividad, por lo que en apartados anteriores ya hemos hecho mención de algunas formas de ver a las y los aprendices. La tabla 14 muestra las relaciones entre los códigos vertebradores de las construcciones discursivas sobre quién es una aprendiz (APZ) y las de en qué consiste aprender (AP).

Tabla 14

Coocurrencias de códigos vertebradores en las construcciones discursivas sobre quién es una aprendiz (APZ) y las dimensiones sobre el aprendizaje (AP)

Códigos Vertebradores (APZ)	Dimensiones Códigos Aprendizaje (AP)						
	Contexto	Razones	Valoración	Contenido	Participantes	Características Actividades	Temporalidad
Características actitudinales	Formal 14 Informal 6	8	16	25	11	14	7
Características biológicas	Formal 1 Informal 1 Caract. Físicas 1	1	1	2	1	1	2
Características cognitivas	Formal 7 Informal 3	2	4	10	4	10	2
Características sociales	Formal 5 Informal 9	2	5	9	8	4	2
Emociones positivas del aprendizaje	Formal 3 Informal 2	1	4	3		4	
Emociones negativas del aprendizaje	Formal 2	1					

La tabla 14 muestra cómo las características actitudinales tienen un papel saliente en cuanto a la mención que han hecho las y los participantes a este tipo de rasgos de las aprendices para aprender, especialmente en cuanto a los contenidos de aprendizaje, la valoración de los aprendizajes y las características de las actividades. Así mismo, se observa que las características cognitivas están especialmente asociadas a los contenidos de aprendizaje y a las características de las actividades. Las características sociales también son mencionadas vinculadas a los contenidos de aprendizaje y en relación con otras personas que participan en las actividades.

Un aspecto que no tuvimos en cuenta inicialmente, fue la vinculación de la temporalidad de los aprendizajes, o cuándo se aprende, con las características de quien aprende. Al respecto, las construcciones discursivas sobre quién son las aprendices nos llevaron a incluirla en este apartado, pues esencialmente esta dimensión comprende aquellas características que tienen que ver con momentos del desarrollo de las personas (la infancia, la madurez, la vejez...).

En el conjunto de descripciones sobre qué caracteriza a las y los aprendices, hemos identificado alrededor de las dimensiones consideradas diversidad de ideas que plantean tanto potencialidades como limitaciones para aprender y que tienen que ver con condiciones externas, así como con características propias de las personas en las situaciones de aprendizaje, en especial en cuanto a sus características actitudinales. Algunas de esas características son más estables, como en el caso de las características físicas o biológicas que marcan predisposiciones para cierto tipo de aprendizajes; otras son relativas y dependen del entorno, como las experiencias en la infancia.

En lo que sigue, presentaremos cuatro núcleos temáticos que intentan abarcar estas cuestiones que, como veremos, en algunos aspectos se entrelazan. Abordaremos estos núcleos temáticos, primero, en relación con las características físicas; segundo, en cuanto a quien es una aprendiz según la etapa vital; tercero, en términos del valor que tienen las características cognitivas; y cuarto, en el lugar o el peso de las características actitudinales y las emociones de las aprendices en sus procesos de aprendizaje.

vii. Se puede aprender hasta un cierto límite: las características físicas

Tal vez uno de los aspectos que con mayor claridad se plantean respecto a las capacidades que tenemos las personas para aprender, tiene que ver con la predisposición genética o condiciones físicas adquiridas que nos facilitan y limitan una serie de capacidades y procesamientos sobre los que no tenemos control. En este sentido, las y los participantes aludieron a enfermedades, como el Alzheimer o al síndrome de Asperger, para plantear estas limitaciones. De igual modo, se refirieron a aspectos genéticos que posibilitan que las personas tengamos más o menos capacidades para aprender y procesar informaciones. A este respecto, Román expresa:

E: (..) tú qué sospechas o qué intuirías o qué explicación le das al hecho de que haya gente que aprende más fácil y otra que no

Román: Yo creo que es como genético digamos, o sea, a mí, o sea me ha costado mucho entender eso (...) por ejemplo, yo cuando entré a matemáticas, yo era no sé, yo pensaba que todo el mundo podía hacer esta carrera y probablemente este año me he dado cuenta que no, era como bueno hay gente que le costará más, hay gente que le costará menos, pero si tú te esfuerzas lo conseguirás y eso no es así. Hay gente que probablemente nunca podría estudiar esta carrera, o sea, está lógica, (...) a lo mejor yo nunca podría jugar tan bien como Messi, me invento, sabes, nunca podría tener la psicomotricidad, o lo que sea, tan extremo, claro eso es un extremo ya, pero yo pensaba que matemáticas no era tan extremo ¿sabes? (...)

(Román, matemáticas y biotecnología)

El punto de vista de las características físicas o biológicas explica aquellas situaciones en las que un o una aprendiz tiene limitaciones para comprender o hacer algo con su cuerpo, como el caso del fútbol. Desde esta perspectiva, hay rasgos individuales que tienden a ser estables y que difícilmente pueden ser modificados o desarrollados, como explica Román respecto a las limitaciones en las matemáticas. De este modo, las características físicas predisponen o limitan para ciertos aprendizajes y en este sentido las personas podrían aprender mejor ciertos campos de conocimiento o desarrollar ciertas habilidades tanto cognitivas como motoras. No tener las capacidades para cierto tipo de procesos o actividades obligaría a las y los aprendices a buscar entornos para los que sí tengan posibilidades. El punto de vista de Paloma introduce el tema de la predisposición genética que especialmente interviene en aprendizajes que involucran actividad física, como el deporte.

E: (...) qué pasa con las personas que tienen interés, se quieren esforzar, les gusta algo, pero al final no se le da tan fácil ¿Qué crees que puede explicar estas situaciones?

Paloma: Yo creo, aparte de la predisposición genética que uno pueda tener, porque eso es real.. aaa yo creo firmemente que, por ejemplo, si un alumno de catorce, quince años.. que más o menos le gustan las matemáticas, pero no sabe y está trabado, yo creo que hay un problema de base. Claro, si estamos hablando de algo muy académico y muy del instituto de tal, si hablamos de.. yo que sé, de aprender a esquiar, pues ya es más difícil, ahí también entran temas físicos ya entra la capacidad de coordinación, que es yo creo que es más... ya entramos en lo genético.

(Paloma, biotecnología)

viii. Aprender en la infancia y aprender en la vejez: la etapa vital

Respecto a la visión sobre las etapas vitales y su relación con el aprendizaje, se presentan dos tipos de posturas: quienes enfatizan en aspectos biológicos del desarrollo que posibilitan aprenden en uno u otro momento de la vida, y quienes ven el papel del entorno (la crianza, la estimulación, las experiencias, etc.) como un aspecto importante en esas etapas. En cuanto a la primera postura, se plantea la infancia como un período en el que las niñas y los niños tienen predisposiciones neuronales que habilitan para aprender más fácil y rápido.

E: ¿Piensas que los niños pequeños aprenden más y mejor que los adultos?

Gael: Sí, yo creo que sí, porque bueno ellos están creciendo, bueno de alguna manera el cerebro también crece, y si lo que ellos vayan viendo y vayan incorporando se va quedando más en la raíces por decirlo así, tienen más capacidad a lo mejor para retener las cosas que que van pasando y, o yo qué sé, actitudes que tiene la gente ¿no? porque... si si quiero decir, si un niño por ejemplo pasa dos semanas con una familia que tiene pues cierta/cierto carácter, yo qué sé, que gritan mucho (ambos ríen) que no sé, muy, como muy extrovertidos, pues este niño estas dos semanas seguramente ha interiorizado eso mucho más que si yo ahora me voy con esa familia, cuando vuelva probablemente yo sea más o menos igual que ahora, pero el niño seguramente no, quiero decir, tiene más capacidad para cambiar.

(Gael, psicología)

Si bien esta postura es compartida por varias de las y los participantes respecto a las facilidades para aprender que se presentan en la infancia, relacionadas con la plasticidad cerebral mencionada por Paloma, estudiante de biomedicina, también las experiencias juegan un papel importante en la manera como esas condiciones se van transformando. En esta línea, Vicente explica:

E: ¿qué, qué pensarías, por qué se da esta diferencia, por qué a unas personas se les facilita y a otras que se les dificulta?

Vicente: Pues creo que es una mezcla de un montón de cosas deee cómooo te han criado, si te han criado eeeh haciendo que aprendas cosas nuevas y motivándote a que aprendas y todo esto, pues creo que mmm harás, bueno sí, se llamarían conexiones neurológicas, puede ser, probablemente lo son, que te permiten ese aprendizaje más rápido, sabes, por ejemplo se ha comprobado que a los niños que se les enseña a tocar música desde pequeños, pues son más espabilados o les les es más fácil aprender y tam/es esto, y también eeeh yo creo que hay un factor personal de tu propia capacidad, el por qué ya va por temas biológicos.

(Vicente, biotecnología)

De este modo, las situaciones vividas durante la infancia tienen un papel relevante en el desarrollo de capacidades para aprender e influyen en los intereses que se van fijando hacia otras etapas de la vida. El lugar de la familia, la crianza y las características de la madre y el padre son mencionadas como factores relevantes en el aprendizaje desde la niñez, como menciona Mariona:

E: (...) ¿cuál crees que son las diferencias, o por qué a unas personas se les da bien aprender y a otras no?

Mariona: Genética, mmm, hábitos que has adquirido desde bien pequeño, en lo que te has centrado o te han hecho centrarte de pequeño, simplemente lo que te gusta. Es/hay muchos factores que, el ambiente también influye, que son tus padres, de qué profesión son tus padres, te vas fijando desde bien pequeño en en lo que también te interesa a ti.

(Mariona, biotecnología)

En cuanto a la vida adulta o la vejez, la referencia al aprendizaje, en cambio, se centra en la disminución de ciertas capacidades cognitivas, como la memoria. Sin embargo, el argumento principal tiene que ver con las experiencias que se viven a lo largo de la vida que sientan o no una base para aprendizajes posteriores, también las actitudes y creencias personales, en este sentido, juegan un papel relevante para

abrirse o cerrarse a oportunidades de aprendizaje en la adultez. En este sentido, la posición más crítica en cuanto al establecimiento de diferencias en las etapas o edad para aprender, la expresa Jordi, para él la curiosidad y el interés por aprender no debería estar limitado por la edad y lo desliga del aspecto biológico para introducir el aspecto social en la visión sobre las etapas o momentos vitales. Al respecto, expresa:

E: ¿Tú crees que hay diferencias por las edades, es decir, por la etapa de la vida?

Jordi: Creo que es un error que está muy marcado esto ¿no? unnn unna concepción como tradicional de esto, de que hay un periodo de formación que coincide con la primera juventud que tiene que terminar mmm (ríe) cuandoo te insertas en el mundo adulto laboral de de de... se supone que que la finalidad es esa ¿no? insertarte de manera correcta en la sociedad y ahí ya... no sé muy bien qué es lo que se espera que hagas, aparte de producir y ser feliz yyy.. creo que es un error limitarlo a ese periodo ¿no?

(Jordi, estudios literarios y biblioteconomía)

ix. Diferencias individuales en las capacidades para aprender: características cognitivas

Al preguntar por las diferencias entre las personas a las que se les facilita aprender y a las que se les dificulta, una visión recurrente está relacionada con las formas distintas que tienen estas para aprender, por lo que no todo el mundo es bueno en los mismos ámbitos, desarrolla habilidades y capacidades diferentes y también tiene intereses distintos, es decir, no todos somos iguales. Esta mirada sobre las diferencias la expresa Rocío como sigue:

E: Eh, ¿cómo definirías tú, o qué características crees que tienen las personas a las que se les facilita aprender? ¿qué cualidades dirías que tienen?

Rocío: Mmm yo creo que normalmente, es que no sé yo, por lo que he visto, la gente que es muy buena en ámbitos concretos, porque sí que es cierto que mmm.. nunca eres bueno en todo, siempre normalmente hay algo que destaca, siempre por encima de todo lo demás. Pero entonces, yo creo que cuando pasa eso, es como que es un desequilibrio, entonces quizá se te puede dar muy bien esto, pero sí que hay otras cosas que se te dan muy mal, o que no dominas o que simplemente evitas. Yo, por ejemplo, mmm no sé, yo conozco a, a alguna persona que, pues se le dan muy bien las matemáticas, por ejemplo, yyy, y le encantan las ciencias y todo, pero es un

poco mmm cortado, entonces no se relaciona mucho con la gente. Entonces eso es, yo creo, que es un problema, porque debería de estar todo un poco más equilibrado, entonces, yo creo que eso. Las características de estas personas es queeee quizá tienen carencias en, en otros ámbitos que también serían importantes.

(Rocío, bachillerato)

Aunque Rocío señala el desequilibrio entre las diferentes capacidades y características que pueda tener alguien, en general, estas diferencias han sido explicadas por las y los participantes en torno a la idea de inteligencias múltiples que tienen mayor énfasis o desarrollo en unas personas que en otras. La explicación desde el punto de vista de las inteligencias minimiza la idea de algo que falta y, más bien, explica, y en cierta medida naturaliza, el hecho de que las personas no son iguales y no tienen las mismas capacidades. Por lo que, en ámbitos diferentes, como el deportivo, el social, el artístico o el académico, las personas pueden tener desempeños muy distintos. En esta misma línea, otras participantes han enfatizado en las diferencias para procesar la información; por ejemplo, Paloma señala este hecho en relación con los formatos y Elena en relación con las facilidades para aprender determinados conocimientos.

E: (...) Mmm no sé si piensas que los recursos y los formatos de esos recursos juegan un papel importante

Paloma: Depende, porque hay personas que tienen una memoria muy gráfica y que se les queda mucho una imagen dentro, en cambio hay personas que sí, igual tiene la imagen delante, pero están asimilando más lo que les llega por, por el oído...

(Paloma, biotecnología)

E: ¿A qué le atribuirías tú que haya personas a las que se le da mejor aprender que a otras?

Elena: Claro, es ponerlo mucho en el aprendizaje (...) ... es que depende de qué, porque también puede haber alguien que sea buenísimo para aprender eehh a nivel emocional, para entender eehh es/cómo son los sentimientos de otra persona y tal, pero ser malísimo para aprender, yo que sé, pues matemáticas o conceptos más así, o puede ser malísimo para aprender a cocinar (...)

(Elena, psicología)

Las características de las y los aprendices pensadas como aspectos que hacen a cada persona única y con una manera de procesar la información, implica que los métodos que se emplean para la enseñanza consideren la diversas formas de aprender, las diferentes capacidades y los variados ritmos e intereses, por lo que, para algunas participantes, como Elena y Ona, la evaluación de los aprendizajes debe considerar estos aspectos y no homogeneizar la manera de valorar qué ha aprendido alguien. Coincidiendo con el discurso de aprendizaje por competencias y personalización del aprendizaje, en los que las características de quien aprende son eje central del proceso de aprendizaje.

Más allá del contexto educativo formal, la visión sobre las y los aprendices como distintos y diversos abarca una gama amplia de actividades en las que participar y tener experticia, pues al “no ser buenos para todo”, los intereses también pueden ser variados y acordes con las características individuales. La visión de quién aprende teniendo en cuenta las diferencias individuales, se plantea como un discurso en oposición a visiones que homogenizan a los y las aprendices, en las que alguien “se ajusta o no” a los parámetros establecidos; además de relativizar la idea sobre el éxito y el fracaso.

x. Las actitudes y emociones al aprender

Sin lugar a dudas, del conjunto de características consideradas respecto a las y los aprendices, las actitudes tienen un lugar preponderante, estas comprenden disposiciones que favorecen los procesos de aprendizaje y sugieren un cierto control de parte de quien aprende sobre su participación en las actividades de aprendizaje. Es decir, desde esta perspectiva quien aprende es visto como agente autogestionado de sus procesos de aprendizaje.

Como hemos señalado en apartados anteriores, el interés por aprender determinados contenidos, u objetos de conocimiento, es una de las actitudes centrales que justifica el esfuerzo que se realiza en una situación o conjunto de situaciones de aprendizaje, además de favorecer la concentración y la vivencia de emociones positivas respecto a lo que se está aprendiendo. Conjuntamente, se han descrito otras características del buen o buena aprendiz que configuran posiciones en las que quien aprende tiene dominio y poder sobre sus procesos; en palabras de Leo, estudiante de geología, se trata de tener “una mentalidad fuerte”, o como señala Oriol, estudiante de ingeniería informática, esta mentalidad se expresa en el ímpetu

y una personalidad abierta y confiada que facilite hacer frente a situaciones difíciles en los procesos de aprendizaje.

En coincidencia con otros aspectos mencionados por otras y otros participantes, Paloma describe al aprendiz ideal con las siguientes características:

E: (...) ¿Cuáles crees tú que son las características de este aprendiz ideal?

Paloma: Para mí el aprendiz ideal tendría, repito lo que hemos dicho antes también, si no te importa, aaa tendría que sentir curiosidad, interés, mente despierta hemos dicho antes, capacidad de aceptar los los propios errores y de de aceptar que aún no sabe, a la vez ser consciente de que sí sabrá hacer bien el/ese proceso yyy saber captar del del del profesor lo que le falta, es decir, en esas situaciones en que.. decíamos que no hay una voluntad clara de transmisión por parte de la otra persona, sino que simplemente se aprende observando, se tiene que saber identificar: mira, pues eso yo no lo sé hacer ¿no sé si me explico? //Sí// me he explicado un poco mal con esto último pero

E: Te entiendo que sea una persona capaz de reconocer cuáles son sus necesidades de aprendizaje

Paloma: Exacto. Y eso contrastaría con alguien, pues eso, que no no tenga un interés real en aprender lo que se le está, lo que se le está transmitiendo, que no tenga curiosidad, que además no tenga ganas de trabajar en ello porque claro, eso ya es algo ¿no? Puede no interesante pero lo que hemos dicho ¿no? El esfuerzo tal y cual pues, obviamente es un factor más que puede llegar ayudar, pero si no tienes ni eso... eso sería lo peor yyy es que si te falta eso mmm ya no no irás muy lejos.

(Paloma, biotecnología)

La construcción discursiva de la o el aprendiz ideal mencionada por Paloma y otras personas, tanto de bachillerato como de universidad, define a una persona autónoma y consciente de sus procesos, que se sitúa más allá de situaciones particulares de aprendizaje y asume una actitud estable y generalizada frente al proceso de aprender. Sumado a las características dichas por Paloma, las mencionadas por Elena son un buen complemento de la imagen del buen o buena aprendiz:

E: (...) ¿tú qué características le pondrías a esta persona, aprendiz ideal?

Elena: Vale mmm abierta (ríe) que no sea una persona cerrada o intransigente, o sea que esté abierta a nuevas perspectivas, a nuevas maneras de pensar, nuevas maneras de ver las cosas o qué sé yo, por ejemplo, le digo: ya has probadooo aprender tal, a través de pues mira este videojuego te puede enseñar a no sé qué.. a enseñar yo que sé pueess.. a entendeer cómo una persona se siente cuando se le muere alguien, yo que sé, por inventarme algo.. y dice: ah un videojuego que tontería, pues quizá eso para mí es al/sería un poco intransigente ¿no? pero alguien, sí, abierto a nuevas perspectivas, luego también que, que este motivao, o que sepa sacar motivación porque no siempre tienes que estar, no siempre estás motivado (...) ser capaz de automotivarte y no abandonarlo a la mínima que, que no te sale algo bien, si esos que tienen muy poca tolerancia a la frustración es.. hay queee.. hay que también saber que a veces no siempre se nos va dar bien todo a la primera y que nos equivocaremos mucho y que bueno se va aprendiendo y se va mejorando...

(Elena, psicología)

Tener curiosidad e iniciativa son rasgos valorados positivamente, pues demuestran el interés o la inclinación generalizada por aprender en diversos contextos. En general, todas las características positivas de las y los aprendices son vistos como deseables y establecen un punto de referencia hacia el cual dirigirse. En contraste con esta imagen del aprendiz ideal, la imagen contraria constituye aquello que puede ser criticable y en la medida de lo posible a evitar. En este sentido, la vagancia, la falta de objetivos o la poca claridad en la proyección, el poco esfuerzo, indiferencia y demás rasgos “en negativo”, definen al aprendiz a evitar ser. Asumir actitudes y comportamientos en esta línea puede ser motivo de recriminaciones y sentimientos de decepción, derrota o culpa. Para ilustrar este punto de vista, citamos lo dicho por Marcela respecto a la vagancia:

E: Hablando de las personas que tienen estas diferencias ¿cuáles crees que son las razones por las que a unas persona se le da mejor aprender que a otras?

Marcela: A ver yo pienso, pienso que hay muchas personas muy lis/bueno, a ver, las que, la diferencia entre lista e inteligente es diferente (ríe)

E: Hagamos una aclaración

Marcela: Sí, hagamos una aclaración. Claro, eeh listo me refiero a una persona que estudia mucho. Inteligente es una persona que es, como que no

le hace falta... bueno, no le hace falta estudiar porque se sabe llevar bien por todos los caminos, que luego tiene que estudiar, claro, para para poder aprobar, pero que es lista en el sentido de la vida, que es despabilada, ¿vale? Entonces creo que hay gente muy inteligente pero que, aspectos como la vagancia, todo lo/la tecnología de hoy en día pues hacen que no se pueda centrar en en lo que quizás si se centrara le gustaría, entonces creo que la vagancia es muy es muy mala (ambas ríen) Porque siiii también está la gente lista, que yo no creo que sea inteligente pero es muy lista porque estudia mucho, se pasa todo el día estudiando, entonces.. Hay gente que es inteligente pero que no no puede dar/ cree que no puede dar más de sí porque le falta concentración, es demasiado nervioso, no se puede centrar en una cosa, a la mínima se distrae, entonces claro, el tema nerviosismo, eh distracciones, mmm la vagancia, todo eso pues son factores que afectan a que una persona no pueda centrarse bien en una cosa, en una materia, por tanto que no puedan ser tan listos o como son los otros que estudian todo el día, aunque sean inteligentes.

(Marcela, geología)

La aclaración que propone Marcela establece entonces la diferencia entre el aprendiz en general y el aprendiz en el contexto escolar; así, podríamos decir que hace referencia al buen o mal estudiante que, además de dedicarse a los requerimientos escolares o académicos, da cuenta de capacidades como la concentración o actitudes como la tranquilidad para asumir los variados tipos de tareas que se proponen.

La visión del buen o mal estudiante es un aspecto relevante en cuanto a las actitudes que se valoran y se esperan que, en el conjunto de los casos, ha sido planteado como el predominante en cuanto a cómo se entiende el aprendizaje, tal como hemos descrito a lo largo de los apartados. En este sentido, la valoración de las buenas calificaciones, la memorización y el esfuerzo para conseguirlas son aspectos que en general se exaltan y al mismo tiempo ejercen presión y son objeto de crítica. Respecto a este punto en específico, Amelia, del bachillerato, llama la atención sobre la diferencia entre la perspectiva del profesorado y del alumnado en cuanto al prestigio o la valoración (negativa o positiva) de la o el estudiante de secundaria con buenas calificaciones. Al respecto comenta que sacar buenas notas es visto entre el alumnado como un modo de “caer bien al profe” y es objeto de rechazo y críticas, lo que reafirma la percepción que tiene el alumnado respecto a lo que el profesorado valora y espera en cuanto a sus actitudes para el aprendizaje escolar. De hecho,

sacar buenas notas puede convertirse en razón de exclusión y de presión social para formar parte del grupo, mayoritario, que no cumple con el perfil de buen estudiante, como explica Amelia.

En este mismo sentido, y como último aspecto a destacar, la percepción de qué espera el profesorado de las y los estudiantes, especialmente del bachillerato, se refleja en la valoración de las áreas e intereses que el alumnado elige o para las que demuestra mayor capacidad. Por ejemplo, Ona lo explica en los siguientes términos:

E: ¿tú crees que hay ciertos temas, habilidades o contenidos o temas que se deberían dominar más que otros? ¿se espera que una persona tenga conocimientos sobre ciertas cosas más que otras?

Ona: Sí // E: Dónde... ¿qué creerías? //

Ona: A ver yo hasta ahora en lo que he estado, sobre todo en la ESO y en el bachillerato, es mucho que se espera, pues esto un control pues, de las ciencias y sí, sobre todo de las ciencias y la memoria, es como que/como si estuvieran por encima de lo otro no sé, como que se valora. En cuarto de ESO que teníamos que escoger bachillerato y hay distintos bachilleratos, el humanístico, el científico, el tecnológico y yo recuerdo (baja la voz) profesores diciéndole a alumnos no, tú eres demasiado inteligente para ir al humanístico (...)

(Ona, bachillerato)

El reconocimiento como un o una buen estudiante, o la estudiante deseada o ideal, visto desde esta perspectiva, se enlaza con aquellas áreas del conocimiento que se perciben socialmente relevantes y que dan cuenta de ciertas capacidades cognitivas y de intereses o inclinaciones hacia ciertas áreas del conocimiento, como sugiere lo expresado por Ona. De este modo, la construcción discursiva sobre qué significa un buen alumno o alumna tiene que ver con aquellos discursos que circulan en las instituciones educativas y que son expresados por quienes forman parte del contexto de actividad. Los cuales reflejan también aquellos aspectos que se perciben como deseables en el marco del contexto social de referencia. Lo dicho por Ona bajando la voz, da cuenta de su desacuerdo con estas posturas y muestra cómo el encuentro con los discursos del profesorado son un contexto de construcción de significados sobre qué significa ser inteligente o buen estudiante, y los atributos asociados a estos. No responder a estos ideales, entonces, es un referente de valoración y de reconocimiento como aprendices en el contexto escolar, como lo ha señalado Adrià, estudiante de bachillerato.

El conjunto de elementos descritos en este apartado constituye una aproximación a la forma como las y los participantes entienden de qué se trata el aprendizaje y ser un o una aprendiz que, como hemos visto, cubre una amplia gama de posibilidades, y constituye su punto de vista o marco interpretativo para verse a sí mismas y a las otras personas como aprendices en los diferentes contextos, pero especialmente, en el contexto educativo formal de la universidad y el instituto.

5.1.3. Síntesis de los resultados

Nuestro propósito en esta primera parte del capítulo de resultados ha sido abordar el primer objetivo del estudio empírico enfocado en la descripción y análisis de los significados de discursos sobre el aprendizaje y sobre ser aprendiz, presentes en las construcciones discursivas de las participantes y los participantes de la investigación. Por ello, para dar respuesta a este objetivo, nos hemos planteado dos preguntas fundamentalmente. La primera busca establecer *¿qué significados de discursos sobre el aprendizaje y sobre ser aprendiz aparecen en las construcciones discursivas de las participantes y los participantes?* Y la segunda, *¿a qué contextos socioinstitucionales de las actividades de aprendizaje refieren los significados de discursos sobre el aprendizaje y sobre ser aprendiz en las construcciones discursivas de las participantes y los participantes?*

Nos hemos aproximado a la respuesta a estos interrogantes proponiendo el análisis de las construcciones discursivas de las y los participantes en torno a dimensiones, subdimensiones y categorías basadas en los parámetros amplios del aprendizaje, abordando ambas preguntas conjuntamente. Este entramado analítico constituye nuestra propuesta para abordar cómo se construye discursivamente el proceso de aprendizaje, así como qué define a un o una aprendiz. Si bien contribuyen a describir lo que potencialmente conforma un discurso “completo” sobre estos focos, como hemos argumentado e ilustrado, las personas usualmente reconstruimos partes de esos discursos para explicar determinadas situaciones o fenómenos. Así, nuestro análisis ha girado en torno a diferentes aspectos del aprendizaje que se articulan en las construcciones discursivas en unas determinadas combinaciones, es a estas combinaciones lo que hemos llamado constelaciones de significados agrupados temáticamente y presentados en torno a diez núcleos temáticos, a modo de títulos, en este primer apartado.

Cada uno de estos temas, nos ha permitido describir las posiciones que la construcción discursiva de las y los participantes otorga a quien es un aprendiz y

qué implica para este aprender, en términos de los contextos socioinstitucionales, muy especialmente en relación con el contexto educativo formal del instituto y la universidad. Cuál es la funcionalidad de esos aprendizajes y el valor o importancia que tienen. Es alrededor de esta construcción que giran los títulos “**i. Aprender para acceder al trabajo**” y “**ii. Pérdida del sentido de los aprendizajes escolares**”, que nos muestran el peso que tiene para las y los jóvenes el acceso al trabajo y a la profesionalización, y el énfasis de la escolarización en contenidos más que en procesos y personas.

Como señala Parker (1992), un discurso también es reconocible por la contraposición con otros discursos. En este sentido, la crítica al discurso sobre el aprendizaje para el trabajo sitúa el discurso en oposición que reivindica los aprendizajes para la vida, que tienen lugar en contextos como el hogar o espacios no informales en los que se interactúa con familia, amistades o pares. Así, en el título **iii. En otros contextos se aprende para la vida y a ser persona** se aborda el aprendizaje que tiene más sentido, es más importante, permanente y útil.

Podríamos decir, en términos generales que el contexto al que se hace alusión principalmente es el contexto educativo formal que sitúa los procesos de aprendizaje en el aula de clases y en la interacción profesorado-alumnado. De este modo, los métodos que se ponen en marcha en las clases, en cabeza del profesorado, son también una crítica a la pérdida del sentido sobre cómo se aprende en este contexto. Por tanto, y en contraste, el aprendizaje a través de la memorización se construye en relación con el aprendizaje a través de la práctica y las experiencias significativas en espacios diferentes al escolar que tienen una utilidad en la vida. Este es el resultado que describe el título **iv. Aprender memorizando y aprender practicando**.

En esta misma línea, los aspectos vinculados a las relaciones socioafectivas y las actitudes y emociones vinculadas al proceso de aprender, abordadas en los títulos **v. Aprender en un entorno que inspire confianza** y **vi. Aprender con interés y motivación** constituyen la contraparte al reclamo sobre una enseñanza y aprendizaje que no toma en cuenta la emocionalidad del aprendiz, pero también propone una vía para que los aprendizajes tengan sentido. Lo que al mismo tiempo dibuja quién es considerado un buen profesor y su rol en los procesos de aprendizaje. Las construcciones discursivas sobre el aprendizaje que involucra las motivaciones, actitudes y emociones de las y los aprendices, nos revelan el significado del esfuerzo, del éxito, y por tanto del fracaso y del error, en el

reconocimiento de quienes son las personas que aprenden y cuáles son sus posibilidades de actuación en el contexto educativo formal, especialmente. Podríamos decir que, desde esta perspectiva, la consideración de estos aspectos constituye una negociación y, hasta cierto punto, una oposición al discurso dominante de la educación para el acceso a la universidad, el empleo/trabajo y la profesionalización.

En el trasfondo de las visiones sobre el aprendizaje se plantea quién es un o una aprendiz. Hemos podido identificar que, por una parte, se ubica al aprendiz/trabajador que se forma para seguir un camino profesional y del empleo, y también al aprendiz/persona que se forma para la vida y para conocerse a sí misma. No obstante, las construcciones discursivas sobre en qué consiste ser aprendiz, además, plantearon aspectos que fueron definiendo posibilidades y limitaciones personales con un marcado discurso científico en términos de la alusión a factores genéticos o biológicos que establecen imposibilidades para aprender, esos aspectos los hemos planteado en los títulos **vii. Se puede aprender hasta un cierto límite: las características físicas** y **viii. Aprender en la infancia y aprender en la vejez: la etapa vital**.

En contraste a los determinismos que pueden estar asociados a lo biológico, la visión sobre las diferencias individuales reivindica las distintas formas que podemos tener las personas para aprender y cuestiona la perspectiva homogeneizadora sobre las características de un buen aprendiz. Estos aspectos los abordamos en el título **ix. Diferencias individuales en las capacidades para aprender: características cognitivas** y, a nuestro juicio, se plantean como una negociación con la presión que puede existir en los contextos educativos formales por desplegar una serie de atributos a los que no todas las personas se ajustan.

Por último, y justamente en la línea de lo que puede considerarse un o una aprendiz ideal, y una o un buen estudiante, las y los participantes atribuyen un conjunto de características que redundan en actitudes que son requisito para las personas que aprenden. Estas características atribuidas las presentamos en el título **x. Las actitudes y emociones al aprender** que mantienen, a pesar de las críticas a cómo se aprende en el contexto escolar y universitario, una idea de aprendiz autogestionado, automotivado y capaz de resolver y enfrentar las situaciones que se le presentan. En otras palabras, desde esta perspectiva pareciera que el peso del aprendizaje recae especialmente en la actitud de los y las aprendices, y en su responsabilidad por mantenerse abiertas, dispuestas y animadas a aprender.

5.2. Significados de discursos sobre el aprendizaje y ser aprendiz en la construcción de la identidad de aprendiz

A la luz del conjunto de significados que configuran las construcciones discursivas sobre en qué consiste aprender y sobre cuáles son las diversas características que definen a una o un aprendiz, nos hemos propuesto analizar su papel mediador en el reconocimiento que hacen las y los participantes sobre sí mismas como aprendices, con especial atención a aquellos significados generalizados o transcontextuales de la identidad de aprendiz. En este sentido, nos hemos enfocado especialmente en aquellas construcciones discursivas en las que se destacan aspectos relativamente más estables, que marcan una tendencia en la identidad de aprendiz y, por tanto, establecen una cierta predisposición para enfrentar situaciones de aprendizaje, buscar aprender determinados contenidos, desarrollar ciertas habilidades, participar en contextos y actividades particulares, entre otros aspectos.

Nos aproximamos a las construcciones discursivas sobre la identidad de aprendiz estableciendo una primera entrada a los códigos vertebradores, con el fin de identificar tendencias en las dimensiones que se vinculan a los significados sobre una misma como aprendiz. En total establecimos 316 fragmentos asociados a la construcción discursiva de la identidad de aprendiz (IdA). En la tabla 15 presentamos las frecuencias de los códigos vertebradores vinculados a los fragmentos.

Tabla 15

Frecuencia de códigos vertebradores de las construcciones discursivas sobre la identidad de aprendiz (IdA)

Dimensiones	Subdimensiones/categorías	<i>f</i>
Contexto socioinstitucional	Formal Instituto	8
	Formal Universidad	4
	Informal Institucionalizado	8
	Informal No institucionalizado	7
	Condiciones físicas del entorno	3
Razones para aprender	Razones	11
Valoración del aprendizaje	Funcionalidad	18
	Importancia	6
Contenido de aprendizaje	Actitudinal	10
	Conceptual	5
	Indefinido	6

Dimensiones	Subdimensiones/categorías	f
Participantes	Procedimental	9
	Social	3
	Familiares	11
	Iguales	12
	Profesorado	6
Características de las actividades	Solo	2
	Evaluación procedimientos	2
	Evaluación resultados	10
	Tarea Instrumentos y formatos	2
	Tarea Metodología	33
Temporalidad del aprendizaje	Participación social	3
	Relaciones socioafectivas	12
Características personales	Temporalidad	2
	Emociones positivas	23
	Emociones negativas	19
	Características actitudinales	121
	Características biológicas	2
	Características cognitivas	13
	Características sociales	10

Como se puede observar, las características actitudinales tienen una frecuencia significativamente mayor al resto de los códigos vertebradores, seguidas por la referencia a las características de la metodología en las actividades de aprendizaje, las emociones involucradas al aprender y la funcionalidad atribuida a los aprendizajes. Para tener un primera aproximación a las construcciones discursivas, en la tabla 16 presentamos las coocurrencias de los códigos vertebradores en relación con las dimensiones de la identidad de aprendiz (IdA).

Tabla 16

Coocurrencias de códigos vertebradores y dimensiones de las construcciones discursivas de la identidad de aprendiz (IdA)

Códigos Vertebradores (IdA)	Dimensiones Códigos Identidad de Aprendiz (IdA)							
	Contexto	Razones	Valoración	Contenido	Participantes	Caract. Actividades	Temporalidad	Caract. Aprendiz
Contexto Formal Instituto	Formal 3	1	4	1	2	3	1	12
Contexto Formal Universidad	Formal 2	1	2	1	2	4		7
Contexto Informal Institucionalizado	Formal 1		1	7	2	3		9
Informal No Institucional	Formal 2	1		3	6	2		8
Condiciones					1	1		5

Códigos Vertebradores (IdA)	Dimensiones Códigos Identidad de Aprendiz (IdA)							Caract. Aprendiz
	Contexto	Razones	Valoración	Contenido	Participantes	Caract. Actividades	Temporalidad	
físicas								
Razones Aprender	Formal 5 Informal 2		5	4	3	1		13
Valoración Funcionalidad	Formal 10 Informal 4	4	4	14	6	4	1	24
Valoración Importancia	Formal 2 Informal 1		2	6				6
Contenido Actitudinal	Formal 3 Informal 4	1	3	3	3	1	1	11
Contenido conceptual	Formal 1 Informal 2			1	1	1		2
Contenido Indefinido	Formal 4 Informal 2		1	5	3		1	7
Contenido Procedimental	Informal 5	1	1	2	4	4		9
Contenido Social	Informal 3		1	4	4	1		6
Participan Familiares	Formal 3 Informal 5		2	8	1	2	2	13
Participan Iguales	Formal 4 Informal 8			11	6	8		16
Participan Profesorado	Formal 5				1	4		8
Participan Solo	Formal 1			2	1			1
Evaluación Procedimientos	Formal 2			2	1	1		2
Evaluación Resultados	Formal 12		2	1	7	2		10
Tarea Instrumentos				21	1	1		1
Tarea Metodología	Formal 14 Informal 8 Físicas 1	1	2		18	9		35
Participación Social					2	1		2
Relaciones Socioafectivas	Formal 6 Informal 6		2	7	14	2	1	14
Temporalidad	Formal 4 Informal 1		2	2	3	2		3
Emociones positivas	Formal 6 Informal 5	2	3	13	12	3	1	22
Emociones negativas	Formal 13 Informal 6		4	11	12	8		26
Características actitudinales	Formal 51 Informal 35 Físicas 1	12	27	69	59	34	7	131
Características biológicas							1	2
Características cognitivas	Informal 2			9	5	4		13
Características sociales	Informal 6		1	12	7	1		12

En la tabla 16 se aprecia cómo la referencia a las características actitudinales de una misma como aprendiz es un código vertebrador saliente en cuanto a los contenidos de aprendizaje, las personas participantes en las actividades y situaciones y, muy especialmente, en cuanto a las características que reconocen las y los participantes sobre sí mismas como aprendices. También se observa la vinculación de las características personales en cuanto a la funcionalidad de los aprendizajes y a la metodología de las tareas de aprendizaje como códigos vertebradores.

En este sentido, la revisión de los diferentes fragmentos y su articulación con los contextos socioinstitucionales, la funcionalidad de los contenidos de aprendizaje, las características de las actividades y los factores actitudinales de las y los aprendices, nos permitieron establecer seis núcleos temáticos a modo de títulos, que continúan hasta cierto punto el mismo orden temático del subapartado anterior sobre qué significa aprender y ser aprendiz, pero integrando las construcciones discursivas respecto ambos focos. La razón para hacer la presentación de esta manera responde a que las construcciones discursivas sobre el reconocimiento de una misma como aprendiz fueron tejiendo tanto significados sobre el aprendizaje como sobre ser aprendiz en unos mismos ejes temáticos, por lo que hacer la separación no guardaba coherencia con el conjunto de resultados. En otras palabras, evidencia la relación entre cómo aprendemos y cómo nos reconocemos como aprendices en los contextos de actividad en los que participamos.

Como veremos a lo largo de los seis núcleos temáticos, planteados en forma de títulos, la reconstrucción de significados sobre una misma como aprendiz permite visualizar el posicionamiento, y la apropiación de las y los participantes sobre determinados significados de discursos sobre el aprendizaje y ser aprendiz. Así pues, en los primeros tres títulos abordamos las construcciones discursivas en relación con los contextos socioinstitucionales, tanto formal instituto y universidad como el contexto informal, y la funcionalidad atribuida a los aprendizajes que se construyen en esos contextos. Los siguientes tres núcleos temáticos se organizan en función de la visión que tienen las y los participantes sobre sí mismas como aprendices en relación con sus actitudes, con los significados relacionados con las características de las actividades, y el vínculo con las otras personas con quienes aprenden, entre otras cuestiones. Si bien hemos establecido diferencias entre los núcleos temáticos, necesariamente las construcciones discursivas integran significados compartidos entre ellas, como por ejemplo el caso de las características personales, en especial sobre lo actitudinal expresado predominantemente en relación con el interés por aprender.

xi. El instituto: ser un o una aprendiz que aprueba

Probablemente el contexto educativo del instituto, más que cualquier otro contexto, ha puesto de manifiesto los cuestionamientos de las y los jóvenes sobre la importancia y la funcionalidad de los aprendizajes escolares, así como sobre las razones para aprender los contenidos que se enseñan. En este sentido, la obligatoriedad es una razón que define, en parte, la relación con los contenidos de aprendizaje y los métodos que se proponen para aprenderlos. Así mismo, el énfasis percibido en torno a la evaluación y las calificaciones pone en juego la importancia de aprender para conseguir aprobar.

Hemos decidido presentar bajo el título “ser un o una aprendiz que aprueba” las construcciones discursivas que se tejieron en torno a lo implica atribuir sentido a nosotras mismas como aprendices en el bachillerato, cuando consideramos además por qué y para qué vivimos esa experiencia en nuestra vida, y lo que implica para cada una aprender y reconocerse como aprendiz en ese contexto. Si bien en el conjunto de los casos se hizo referencia de uno u otro modo al bachillerato, hemos decidido presentar los casos que a nuestro juicio ilustran elementos de discursos sobre el aprendizaje y ser aprendiz en este contexto, enfocándonos especialmente en las y los participantes de este nivel educativo.

Sin duda, uno de los casos que más se destaca en relación con los aprendizajes en el instituto es el de Adrián (malas calificaciones y baja variedad de actividades). Podríamos decir que Adrián vive la pérdida del sentido de los aprendizajes escolares, manifestando baja motivación por aprender en este contexto, poco interés y desagrado, como él mismo manifiesta:

E: Ya, pero, percibo un poco por tu cara que tú estás como decepcionado del del cole

Adrián: Sí... a mí no me gusta

E: (ambos ríen) no te gusta //A: No// ¿Qué es lo que no te gusta?

Adrián: Eeh y a ningún chico le gusta, o sea a ningún, a ningún niño le gusta el cole y por algo será, algo falla.

E: Desde tu punto de vista qué crees que podrá ser la explicación a todo esto que percibes, que no solamente eres tú, sino que son tus compañeros también

Adrián: Sí claro, si yo lo supiese pues supongo no estaría aquí, pero algo tiene que fallar para que no nos guste a nadie casi, algo de la educación está mal porque la gente no tiene ganas de ir al cole, poca gente

E: Vale, pero no sabes por qué

Adrián: El obligatorio eh.. claro, como en la universidad ¿no? pero porque ahí ya escoges lo que te gusta

(Adrián, bachillerato)

La visión del aprendizaje como un proceso que implica interés y motivación es uno de los aspectos centrales en la manera como se ubica Adrián frente al bachillerato. Aunado a esto, su visión sobre los métodos implica tener en cuenta el “50 50 de práctico y teórico” en donde la aplicación de lo que aprende sea útil para la vida. Por lo que su explicación sobre su desinterés se relaciona con estos elementos, con el gusto por lo que se aprende, que sean “cosas más divertidas”, y con el hecho de no tener un objetivo claro, como ilustra cuando dice:

E: ¿Dónde crees que habido ese cambio? ¿qué qué ha pasado en tus experiencias queeee de pronto te dejó de interesar?

Adrián: Yo creo que con/cuando te haces mayor eeh encuentras que hay muchas cosas más divertidas y más chulas que venir aquí y escuchar, en mi caso el deporte, o sea yo pref/yo ahoraaa, si pudiese tirar atrás no hubiese hecho bachillerato y quizás hubiese hecho grado deee.. y de algo que me guste.. //E: ¿Cómo? // como algo relacionado con el deporte o algo así..

(...)

E: Mmm ¿tú crees que habría alguna forma de que tu cambies tu motivación? una esperanza como dices tú

Adrián: Eeh pues el objetivo, yo como no tengo un objetivo claro de qué quiero hacer, si tuviese un objetivo claro de acabar el bachillerato: sé que quiero ir a esta universidad si o si y hacer esto, y necesito esta nota y quiero hacer esto si o si, mi actitud sería diferente yo creo.. iría a probar si.

(Adrián, bachillerato)

La explicación que ofrece Adrián sobre la fuerza de tener un objetivo se relaciona con la importancia de la funcionalidad de los aprendizajes. Este es tal vez un elemento discursivo frecuente respecto a las actitudes y las características que se atribuyen a una misma como aprendiz en el bachillerato, vinculado en especial a las buenas notas y a aprobar el bachillerato. Por tanto, vemos cómo de diferentes maneras la motivación y el interés son actitudes asociadas a la funcionalidad. Por ejemplo, Alma, (muy buenas calificaciones y alta variedad de actividades) lo expresa en términos del esfuerzo y dedicación que ella es capaz de hacer:

E: Por qué hay personas a las que se les facilita aprender

Alma: [Habla de las inteligencias y se pone de ejemplo] (...) hay muchos tipos ¿no? inteligencias, pues más en el ámbito lingüístico y espacial y no lo sé, se me da más o menos bien todo, me gustan las mates a mí por ejemplo, la historia, pero las otras se me dan bien todas, también tengo mucha capacidad de estudio, de concentración, yo me pongo a estudiar y puedo estar estudiando cinco horas seguidas y no me desconcentro porque sé que debo hacerlo, tengo también muy claro dónde quiero llegar, entonces eso es una presión de debo sacar esa nota porque si no no entraré a la carrera que quiero entrar, tengo como muy proyecto de futuro, supongo que eso también es ánimos para salir adelante... si no sabes muy bien lo que quieres hacer, estás un poco perdidooo, además no se te da bien.. XXX también al ver que lo hago bien, tengo más ganas de hacerlo, es como la motivación esa de para sacar una buena nota yo sé que la puedo sacar, pues voy aaa.. soy muy exigente.

(Alma, bachillerato)

El acceso a la universidad es otra de las razones que se presenta como una función respecto a los aprendizajes en el bachillerato y que, además, juega un papel de motivación que predispone para aprender mejor, aunado a otras características como aprendiz. En el caso de Javier (calificaciones en la media y variedad de actividades media) este aspecto es mencionado como sigue:

E: (...) ¿qué crees que le ayuda a una persona entonces a aprender?

Javier: Creo que lo que le ayuda a aprender... creo que es.. laaa si hay una motivación y hay unas ganas ¿no? porque tu fíjate que en.. la música electrónica a mi el tema de, o sea yo informáticamente soy muy malo.. pero como me gusta el tema de la música, como hay una motivación, por eso m/me me veo obligado a aprenderlo. //Ajá// por ejemplo, en matemáticas, que yo sé que la carrera que quiero hacer en un futuro tiene matemáticas, yo est/yo apr/yo aprendo pues las mates pues de manera fácil porque hay una motivación. Yo yo creo que es la motivación lo queee.. determina el aprendizaje... porque es pensar en un futuro: yo puedo hacer esto, o puedo llegar a esto si esto yo me lo saco ahora. Entonces, por eso...

(Javier, bachillerato)

Junto a la proyección a futuro, Javier introduce el tema del gusto como un elemento clave para aprender más fácil. En otras palabras, el gusto, el interés, la motivación y la proyección son aspectos que van ligados y se vinculan al sentido de los aprendizajes escolares.

Así, la funcionalidad, asociada a aprobar el bachillerato para lo que este título permite y lo que los aprendizajes mismos posibilitan, se convierte en elemento esencial que marca un punto de referencia para describirse, es decir, tener o no tener motivación o proyección, como hemos visto, es una fuente de sentido para reconocerse como aprendiz y movilizar actitudes como el esfuerzo y la dedicación, o la “vagancia” y el desinterés. Tal como lo señala Rocío (calificaciones malas y variedad de actividades media) frente a los resultados de las evaluaciones:

E: Eh, por ejemplo en estas situaciones que supongo que son situaciones poco satisfactorias para ti. ¿Cómo las vives emocionalmente?

R: Al principio, las vivo con, con frustración porque yo estudio mucho ¿eh? entonces luego no, no, no sale lo que realmente he.. he estudiado, entonces.. Mmm.. pero claro, es como que intento no rendirme y nooo.. tirarlooo todo, todo por la borda y entonces.. sigo estudiando y le sigo poniendo hasta que al final consiga lo que debo conseguir. Ahora por ejemplo, mmm que ya ya ya se ha acabado el curso pero faltan unos exámenes finales mmm tengo todas mis notas. pero no son las que me gustaría tener, entonces mmm ahora estoy dándole todo para poder subir la nota y que me quede una nota que realmente me guste // E: Ajá // Entonces..

(Rocío, bachillerato)

En el caso de Rocío, el esfuerzo es un rasgo clave de la manera como ella se reconoce como aprendiz en el contexto del instituto, sin embargo, como expresa “(...) si las cosas no me gustan realmente, entonces nooo.. no me esfuerzo tampoco mucho en hacerlas (...)”. Idea que refuerza la visión sobre el aprendizaje como un proceso que implica el gusto y el interés por lo que se aprende y que depende únicamente del aprendiz. Visto de esta manera, el sentido de los aprendizajes escolares está asociado a la idea de que esta atribución es un proceso que vive el o la aprendiz en solitario, y del cual es el responsable en la medida que se trace un objetivo a largo plazo a alcanzar que le de sentido a lo que hace en el presente, y en función de la profesionalización, vocación u oficio que quiera realizar en su vida.

xii. Grado universitario para ser profesional y para aprender sobre un campo del conocimiento

En las construcciones discursivas sobre el sentido de los aprendizajes del contexto educativo formal veíamos cómo aprender para acceder al empleo era descrito como un aspecto importante en la educación superior. En este sentido, hemos visto que, para algunos de los participantes, concretamente para tres de ellos, este aspecto tiene ciertos matices en su forma de significar los estudios universitarios y posicionarse como aprendices en sus campos disciplinarios. En contraste, también hemos observado una tendencia a reconocerse como aprendiz que se desmarca de la función profesionalizadora de los estudios y establece otro tipo de aspectos en cuanto a las razones para aprender y cómo definirse como aprendiz de un campo del conocimiento.

Abordamos en primer lugar las construcciones discursivas que vinculan la educación profesional con el acceso al trabajo o al empleo. A nuestro juicio, tanto Leo (geología, calificaciones buenas y actividades media-alta) como Oriol (ingeniería informática, calificaciones buenas y actividades media-baja) plantean su situación familiar socioeconómica como un factor que da sentido a su formación como profesionales en el campo elegido. Al respecto Leo expresa:

E: (...) ¿hasta qué punto crees que el aprendizaje en este momento actual es importante?

Leo: (...) creo que los estudios son bastante importantes, pero com/pero a mi forma de verlo realmente... yo no aprendo realmente mucho eeen clases, por ejemplo, no aprendo demasiado porque.. soy más de práctico que de teórico, entonces por eso mi, mi afán por los, por los voluntariados, también me ha ayudado mucho a conocer, a conocer mi forma de aprender.. entonces eeeh a la hora deee de apuntarme a una academia o apuntarme a la universidad o apuntarme a cualquier otro estudio, siempre me lo he pensado dos veces porque ya sé cómo me gusta realmente a mí aprender, pero bueno cada uno también tiene su forma de aprender y.. y es sí yo creo que el, el aprendizaje o el que te enseñen algo o en querer aprender algo realmente te ayuda en tu futuro sí o sí.

E: Mmm o sea que tú crees que hay unos aprendizajes o unos conocimientos que actualmente se les da más importancia que otros y esos, si te entiendo bien, están relacionados con los idiomas y con el campo laboral.

Leo: Exactamente, bueno el/es mi punto de vista eh yo lo, lo enfoco siempre mucho más, o sea siempre me he enfocado mucho más en el punto laboral

más que nada porque es lo que más necesito... yyy el aprendizaje sí que me ha ayudado a esto, bastante.

(Leo, geología)

En otro momento de la entrevista, Leo comenta su situación familiar que permite dimensionar la necesidad a la que hace alusión, pues es el mayor de seis hermanos en una familia monoparental en donde la única que trabaja es la madre, mientras él ayuda con la crianza. En este escenario, Leo ve el aprendizaje como formación que capacita para la profesionalización y el empleo, además de ser un campo de interés que le gusta y le ayuda a su futuro, así, el carácter práctico de su identidad de aprendiz se combina con la visión sobre el aprendizaje como acceso a mejores oportunidades laborales. En la misma línea, pero con un matiz diferente, Oriol expresa:

E: Por ejemplo ¿a ti qué cosas te motivan a aprender?

Oriol: Eem, o sea, para aprender, primero me gusta bastante lo que aprendo, no me lo esperaba, no me lo esperaba para nada que me gustase, porque escogí esta carrera y no sabía qué carrera escoger, escogí muchas distintas, pero sí, me gusta, le veo mucho futuro, también eso también motiva (ríe) el hecho de que, pues si acabo me irá bien, en teoría. Pero me gusta lo que hago yyy me motiva también el hecho de que tengo que hacerlo, mi hermano ahora está estudiando y le va bien eem, mi madre pues trabaja igual que mi padre, no tienen un sueldazo y obviamente si me están manteniendo yyy me lo han dado todo, me han perdonado muchísimas cosas, han sido muy buenos yyy les tengo que dar una alegría (ambos ríen) y no sé, me motiva también eeeh estudiar con con los colegas, me motiva la universidad y los estudiantes porque los admiro, hay gente espléndida, espectacular y brillante que los admiras o gente que no brilla tanto, pero que igualmente los admiras por su forma de ser o por las cosas distintas que hacen, o gente también que ha triunfado a nivel que to/o sea, cualquiera los conoce, esa gente también motiva, motiva ver a gente que ha triunfado, decir pues: yo puedo llegar allí más o menos, pero esa gente lo ha conseguido ¿yo por qué no?

(Oriol, ingeniería informática)

Oriol introduce diferentes elementos que apuntan al sentido de los estudios que realiza y a su motivación para los aprendizajes: la situación económica familiar y, de algún modo, la retribución a la madre y al padre; también las posibilidades de proyección laboral de la profesión; la admiración por personas que son su referente;

y al éxito o al triunfo que puede representar realizar los estudios en esa área. De este modo, Oriol nos ofrece un conjunto muy rico de fuentes de discurso social, de elementos que son referente de sentido colectivo en nuestro entorno, como la familia, los modelos profesionales y personales, la representaciones de éxito y la promoción social a través del empleo.

En contraste con estas visiones sobre el sentido o funcionalidad del aprendizaje en el contexto universitario, la perspectiva de Román (matemática y biotecnología, calificaciones en la media y actividades media-baja) nos ofrece otro elemento:

E: (...) tú me decías ¿no? que siempre estamos aprendiendo muchas cosas cuando estamos por todos lados

Román: Sí, pero no voluntariamen/o sea voluntariamente es diferente, voluntariamente yo tengo muy poca voluntad para aprender, por eso me pongo dos carreras para obligarme a aprender porque yo sé que puedo, pero si fuera por mí no haría ninguna (ríe), por ejemplo y si es como y bueno si no sabes qué hacer, yo soy de no sé qué hacer y..

E: ¿Siempre te ha pasado lo mismo?

Román: Bueno, es que entré a hacer un rodaje de, haces lo que esperas o lo que normalmente se te ha puesto en la cabeza, en plan, acabas la ESO, qué bueno, pues, qué haces, bachillerato ¿no? porque es lo que viene después, bueno, hago el bachillerato, acabas el bachillerato, qué viene después del bachillerato, bueno, pues después la carrera, pues venga la carrera y hasta que no sepa qué hacer, yo seguiré lo que la sociedad un poco impone.

E: Bueno pero matemáticas y biotecnología ha sido también tú decisión

Román: Bueno, si no, si no sé qué hacer, también me ha servido un poco para alargar la decisión, ¿no? de y abrirme un poco los campos, si no sé qué hacer si yo hago otra carrera tengo más posibilidades que si tengo una ¿sabes? tengo como más.

E: Sin embargo, actualmente la universidad no es tu prioridad

Román: No, pero yo sé que tengo que/o sea a mí no me gusta trabajar, (ambos ríen) creo que a muy poca gente, pero tengo que abrirme posibilidades porque tarde o temprano probablemente tendré que acabar trabajando (ríe).

E: Bueno tienes tienes tiempo para terminar la universidad

Román: Tengo dos años para pensarlo

E: ¿Yyy te proyectas en estas en estas profesiones? //No (R ríe)// No, las estudias por gusto

Román: Es que creo que el problema es, que lo he hablado con mucha gente y es que es eso, el problema es que normalmente te dicen qué quieres ser de mayor, o y no quieres ser un/o sea no/hay muy poca gente que quiere ser una cosa de mayor, tú lo que quieres es ir cambiando un poco y a lo mejor estoy dos años trabajando aquí y dos años aquí y dos años en otro totalmente diferente, no creo que haya una cosa que quiera trabajar cuarenta años cada día, cada día, no me me da gusto, o sea es que no hay ninguna cosa que me guste cuarenta años. Y aquí es el problema qué es como.. yo quiero ser de mayor, y yo es que no quiero ser nada de mayor, yo quiero ir cambiando e ir haciendo cosas diferentes pero la/el mundo no funciona así, funciona en escoge un trabajo y para toda la vida así con ese trabajo.

(Román, matemática y biotecnología)

La posición de Román respecto a la visión del “para qué” de los aprendizajes en la universidad tal vez trasciende el contexto universitario y plantea una cuestión general sobre qué debemos hacer las personas a lo largo de nuestra vida. Desde nuestro punto de vista, Román señala un mirada sobre el aprendizaje de conocimientos de tipo académico y profesional que pone de relieve un contraste, o un discurso en oposición, diríamos también, una contra narrativa, al plantear por una parte el itinerario que la sociedad impone: ESO, bachillerato, universidad... y, por otro, la movilidad, discontinuidad, dinamismo, cambio, inestabilidad, que puede caracterizar nuestra ruta de aprendizaje y una no definición previa de una trayectoria de participación. Lo que expresa su posición al decir “hasta que no sepa qué hacer, yo seguiré lo que la sociedad un poco impone” es probablemente la tensión al definirse en el choque de estas dos perspectivas.

xiii. Aprender a conocerse: aprender en otros contextos

Una de las ideas respecto al aprendizaje que no ocurre en el contexto de las actividades educativas formales, tiene que ver con el aprendizaje en “la universidad de la vida”, como menciona Elena, estudiante de psicología. En las interacciones y diversidad de situaciones que ocurren en el diario vivir se presentan oportunidades que especialmente retan a las personas en sus valores y actitudes que aportan al desarrollo de características personales y que involucran una alta cuota de emocionalidad. Usualmente estas situaciones incluyen personas con quienes se tienen vínculos afectivos importantes y lo que se pone en juego tiene que ver con aspectos identitarios generalizados. Incluimos en este sentido los puntos de vista de dos de las participantes quienes han remarcado en sus características como

aprendices en el aprendizaje de la vida. Una de ellas es Elena (psicología, calificaciones en la media, actividades alta) que se describe de la siguiente forma:

E: Hemos hablado de las características de los aprendices, pero ¿tú cómo te describirías a ti misma? ¿cuáles serían las tuyas?

Elena: Creo que tengo iniciativa (ríe).. a ver, claro quizá hace unos años no tenía tanta pero es como mmm por... bueno en la ESO ya empecé a encontrar barreras pero (ríe).. claro también es ir poco a poco es como que le vas cogiendo el gusto ¿no? ehm cuando ya me animé a venirme a Barcelona y dije: ostras lo que he sido capaz de hacer por mi cuenta ¿no? lógicamente mi madre me ayudó, eeh pero dije: ah pues.. me dio como valor y coraje entonces poco a poco le he ido cogiendo el gusto a lo de ir buscando cosas, entonces ahora quizá tengo tanta iniciativa también porque he ido como poco a poco... luego motivación creo que tengo, para algunas cosas está claro que no.. pero

E: ¿Por ejemplo para cuales no tienes motivación?// Elena: para cocinar //Aaah.. pero las que te motivan mucho ¿cuáles son?

Elena: la costura, el baile... a ver claro, esto no sé cómo decirlo, pero eh.. será la inteligen/claro que me voy a inventar un término eh pero inteligencia social o algo así eeh saber sobre derechos humanos, feminismo o sea... desarrollarme pero como persona, maduraar eh aprender a ser más sincera con los demás, ser más honesta eh poder cada vez controlar un poquito mejor, mis impulsos pensar antes de hacer las cosas, lo que es madurar vamos, me parece algo muy importante

E: Y a eso le dedicas a eso

Elena: mmm.. claro, tampoco lo puedo hacer con todo el mundo, pero, por ejemplo, tengo muy buenos amigos con los que me gusta mucho quedar y nos podemos hablar sobre la vida y cada vez que tengo una conversación de estas salgo de ahí de haber aprendido, vamos...

(Elena, psicología)

La descripción que hace Elena sobre sus intereses en el aprendizaje sobre sí misma y sobre la vida está presente en la generalidad de la construcción de su identidad de aprendiz. Para ella, estas son competencias transversales que la ayudan a aprender siempre porque le facilitan adoptar una actitud abierta y de búsqueda constante de nuevas experiencias, en general, experiencias de cambio. De este modo, subyace a la visión de la aprendiz de la vida una búsqueda de madurez, es decir, la idea de que de este modo hay mayor capacidad para resolver y enfrentar

las situaciones emocionales y sociales, se está mejor preparada como persona y se tiene mayor “inteligencia” social o emocional. A este tipo de inteligencia han hecho alusión varias de las y los participantes, como un ideal a desarrollar en la vida de todas las personas, “el cultivo de sí misma”. De igual modo también pareciera que el esfuerzo personal es más valorado, Elena lo expresa en términos de “aprender a sacarse las castañas del fuego”, que entendemos como el sentido figurado de aprender de las dificultades. La construcción discursiva de la o el aprendiz de la vida comprende, entonces, un conjunto de actitudes y disposiciones para sacar provecho de muchas situaciones y ver el punto positivo de todas las cosas que suceden. Adicionalmente, Elena también sugiere el aprendizaje de diversidad de habilidades, como bailar, coser, hablar otros idiomas, aprender de videojuegos, etc., que apuntan a la visión integral de las personas en sus diferentes dimensiones vitales y a la de desarrollarse en muchos sentidos posibles, siendo de alguna manera “la persona que quieres ser” como ha apuntado Leo, de geología.

En esta línea, la posición de Samuel (psicología, calificaciones buenas, actividades media baja) introduce un contraste respecto a cómo se entiende el desarrollo de las máximas potencialidades de una persona. El interés de Samuel se centra en el aprendizaje de ejercicios de calistenia, por lo que recibe ciertos comentarios sobre el aprovechamiento de sus capacidades:

E: Vale, bueno esta manera como tú te ves a ti mismo también consideras que tú mamá, o la gente que te rodea piensa esto de ti, profesores, amigos
Samuel: (...) tengo un amigo que me dice queeee que no aprovecho mi potencial (ríe) porque yo estudio poco porque no me hace falta estudiar mucho, porque me siento en la clase, escucho al profesor y voy reteniendo //E: Ajá// y y luego en el examen me acuerdo de lo que dijo el profesor en la clase, y me es fá/me es muy sencillo, perooo claro tengo un amigo que está estudiando ahora medicina que dice: cambiémonos los cerebros dice, si no te va a hacer falta el que tienes, y sí me va a hacer falta a mí (ambos ríen), entonces claro, me tienen como que tengo facilidad para los estudios
E: ¿Y tú estás de acuerdo con esta idea que te/que me dices? ¿deee bueno, tienes facilidad, pero no aprovechas tu potencial?
Samuel: Eeeh yo creo que lo aprovecho porque mmm si me machacase mucho, o sea, si me pusiese, no me hace falta ponerme a estudiar pero si me pusiese a estudiar podría sacarme mejores notas pero mmm creo que a nivel de salud estoy bien, o sea estoy bien sacando sietes, ochos que en vez de sacar nueves diez y y estando estresado y yendo a estudiar y todo el rollo,

yo creo que estoy bien con lo que estoy, es que te iba a decir otra cosa pero se me ha ido, pero ¿cuál era la pregunta?

E: ...estábamos hablando que si creías que no aprovechabas todo tu potencial

Samuel: Claro, yo aprovecho mi potencial de esta manera, eh dándome espacio para relajarme, ¿sabes? dándole mmm ese/aprovecho que tengo facilidad no para estudiar más y sacar mejores notas, sino para tener más tiempo libre, para dedicarme a otras cosas, entonces de esa manera aprovecho mi potencial no a nivel deeee, o sea para para desarrollarme en otros ámbitos.

(Samuel, psicología)

El planteamiento de Samuel señala consideraciones interesantes respecto a la expectativa de quién es el aprendiz ideal en general, cómo se deben encausar sus capacidades o potencialidades, cuáles son las metas a cumplir y qué es lo deseable que aprenda. En la construcción discursiva de Samuel está implícita la idea socialmente compartida de que el aprendiz ideal es el estudiante sobresaliente, además, de que las potencialidades a desarrollar son especialmente las cognitivas; por otra parte, también sugiere de algún modo que los aprendizajes de otro tipo, como los del tiempo libre que menciona Samuel, pueden ser considerados secundarios o complementarios a los aprendizajes académicos.

xiv. Ver el sentido de lo que se aprende

La forma en la que son definidos los procesos cognitivos, emocionales, sociales o actitudinales implicados en el aprendizaje adquieren énfasis diferentes en la construcción de significados sobre una misma como aprendiz de acuerdo con cómo se concibe qué significa aprender en el marco de actividades que, de modo distintos, requieren o sugieren acciones, productos y procesamientos a las y los aprendices. En otras palabras, el cómo se aprende engloba los métodos que se establecen como fundamentales en la visión de una misma como aprendiz, así como las actitudes que se asumen frente a aprender, y el lugar que las otras personas ocupan en el aprendizaje en términos de las relaciones socioafectivas para aprender y también para reconocerse y ser reconocida como cierto tipo de aprendiz.

Ante la posición crítica frente al aprendizaje a través de la memorización, la vía alternativa para aprender está puesta en la búsqueda del sentido o la funcionalidad de lo que se aprende para darle un lugar y significado. Esta visión ha estado presente de manera central en el reconocimiento como aprendiz de Alma y Oriol, pero

también de otras personas de formas más atenuadas o no tan priorizadas. Alma (calificaciones muy buenas y actividades alta) especialmente sitúa la reflexión sobre la utilidad de lo que se aprende como una búsqueda constante del sentido de esos aprendizajes, especialmente los del contexto educativo del instituto.

E: ¿Cómo crees que las personas se pueden llegar a motivar para aprender algo?

Alma: A ver, deben ver la utilidad de ese aprendizaje, es decir, yo cuando estoy en clase lo que me motiva mucho es pensar: esto yo lo voy (golpea la mesa) a usar y esto me está haciendo a mí, esto mmm no lo recordaré en tres años, clases como las de historia por ejemplo, que sí que son interesantes, me gustan, pero, yo siempre pienso: es que se me olvida/sobre todo la historia me gusta pero lo de aprender los/las datas [fechas] es que no lo entiendo, yo nunca he entendido por qué debemos aprendernos todas las datas, yo la semana que viene yo no me acuerdo de las datas, de pero de una o de dos me acordaré pero, y es muy muy/no las importantes ¿no? las que me quedan que a veces son las menos importante pero, y dices: no me motiva aprender eso porque pienso... para qué lo voy a usar, lo voy a buscar en internet, ya lo tendré ¿estaré buscando todas las datas del mundo? No, en cambiooo filosofía que me enseña un poco cómo pensar y por qué pensar y crear mis propias opiniones de las cosas, pues eso es muy importante, eso lo voy a usar mucho.

(Alma, bachillerato)

La utilidad a la que se refiere Alma va más allá de ver la aplicación práctica de los aprendizajes en actividades concretas y la sitúa en el desarrollo de formas de pensar y de construir una visión del mundo, como ella misma dice "(...) a mí lo que verdad me hace quien soy, y y el saber moverme por el mundo, mi opinión, tener el/tener esa opinión, saber opinar de las cosas, está relacionada más a mi entorno, todo mi entorno". De este modo, Alma hace referencia al sentido en cuanto a la construcción de significados propios sobre el mundo que permiten asumir una posición frente al mismo. Esta característica es central en la manera como ella se ve a sí misma como aprendiz, más allá del contexto educativo formal y la proyecta en otros escenarios, es decir, es un significado transcontextual de su identidad de aprendiz.

Oriol (ingeniería informática, calificaciones buenas, actividades media baja) hace una descripción similar sobre aquello que hace sentido para él en contraposición nuevamente a la memorización de las informaciones. Su punto de vista destaca

además la actitud que tiene frente a aquellos aprendizajes que no le gustan y que pueden llegar a gustarle, pues en su expresión está la idea de que todo aprendizaje nuevo es valioso, en sus palabras:

E: ¿Cuáles serían tus mayores características como aprendiz? pensemos primero en las fortalezas ¿Cuáles serían tus fortalezas como aprendiz?

Oriol: Como, mis fortalezas creo que son, eeh las ganas de comprender, porque también mi/me gusta comprender, odio memorizar, no me gusta, lo encuentro bastanteee no inútil pero, que no no no creo que es el objetivo, no voy a pasarme horas para aprenderme algo de memoria, por sería... si hago eso es solamente para conseguir lo que hay detrás, solamente para eso, así que creo que algo positivo de mí como aprendiz es las ganas de comprender.. y también que me gusta aprender, me gusta aprender y es algo que me gusta por mejor, pero si es algo que no me gusta también me gusta... mmm no lo encuentro demás, nooo no pienso que: ¿para qué hago esto? o sea, pienso que es algo, algo más algo que te aporta, no te quita nada, lo único que te puede quitar es tiempo pero es que el tiempo también te lo quitas tú mismo pasan/no haciendo nada, perdiéndolo tanto, al menos en mi caso y en el caso de la gente de mi edad supongo, pueees se pierde mucho el tiempo, y si se le puede aprovechar, pues es algo bueno algo que me sienta bien aprovechándolo, supongo que son mmm las centrales.

(Oriol, ingeniería informática)

Las características como aprendices de Alma y Oriol reflejan una disposición crítica y a la vez abierta hacia los aprendizajes, pues, para ambos aprender es una constante que da valor a los significados que construyen. Tal vez en el caso de Alma, el reconocimiento de sí misma como aprendiz sitúa el rasgo de la búsqueda de utilidad, o desarrollo de un posicionamiento como un aspecto de su identidad general más estable.

xv. La relación con otras personas

La relevancia de la relación con otras personas para reconocerse como aprendiz tiene dos formas de posicionar al otro u otra. Por una parte, aquellas personas con quien se interactúa en las actividades para construir conocimientos, como pares o profesorado y, por otra parte, las personas con quienes nos relacionamos y recibimos reconocimiento como aprendices. En cuanto a la primera, en general se ubica al grupo de pares y profesorado en términos de las ayudas que puedan brindar

para resolver dudas o explicaciones, y la relaciones socioafectivas de comprensión, confianza y trato amable que se establezcan en la interacción. En este sentido, Clara (biotecnología, calificaciones malas y actividades baja) establece las relaciones con pares como un aspecto fundamental del reconocimiento de ella misma como una aprendiz en el contexto de la universidad.

E: Vale, no, claro, es tu opinión //Sí//, que es lo más importante, vale, pensando un poco en tu caso, digamos que, pasando a tu experiencia, hablábamos hace unos minutos que en la universidad tus calificaciones no han sido las mejores, que tú esperarías que te fuera mejor ¿por qué crees que se ha dado esto?

Clara: Eeh bueno yo creo que es importante eem tener un buen ámbito/ambiente de estudio y en cuanto a compañeros o sea a mí, a mí me va muy bien, yo soy una persona que que no pue/no estudio sola, estudiooo con otras personas y, quizás estudio sola pero luego lo comento o si es una asignatura más práctica, pues hacemos juntos ejercicios y tal, yo creo que el problema que en la universidad no he sabido encontrar ese grupo, porque bueno yo pien/o sea yo pienso que son más inteligentes que yo, entonces no puedo ir con ir con ellos

E: ¿Pero en tu experiencia has intentado ir con ellos?

Clara: Eem sí que lo he intentado, pero con un cierto grupo de personas que yo creo que son los más inteligentes, pero bueno, entonces por eso quizás si me juntase con con otro grupo de personas quizás sí que me iría mejor pero no

E: Vale, y si ahí estás con personas que saben mucho más tal vez...

Clara: Ya, es verdad que tendría que ser como que ellos me enseñen a mí, pero pero es que el ritmo de aprendizaje no es el mismo, entonces a mí lo que me gusta es ir a la vez de una persona e irlo comentando pero es que ellos van mucho más rápido que yo o una cosa que a mí me cuesta mucho más entenderla que a ellos, y es por esto

E: Hasta ahora ¿cómo, cómo lo has venido enfrentando?

Clara: Eeh bueno sacándole importancia, bueno, al principio pensaba que quizás no tenía los resultados que quería en la universidad porque no le estaba dedicando eh el tiempoo o no sé, pero luego eh fue mi madre la que me dijo/que que me hizo ver que no tenía ese grupo de, que que me iba mejor estudiar en compañía porque a ella se ve que también le pasaba, sí

E: Y entonces ¿cómo lo has venido enfrentando?

Clara: Eeeh, no sé... sí, no no sé cómo lo voy afrontar la verdad (ríe) porque soy un poco tímida a la hora de acercarme a las personas cuando ya ellos ya tienen su grupo armado y a ver, conozco a gente puntual pero eem no veo a nadie que o sea no/bueno llevamos una semana más o menos de universidad, pero no he visto nadie que, no sé, que se parezca a mi o algo, no sé...

(Clara, biotecnología)

El reconocimiento de Clara en términos de la mayor o menor inteligencia en contraste con su grupo de compañeros y compañeras de estudio refleja su posicionamiento como una aprendiz en desventaja, con un impacto emocional en su relación con el aprendizaje académico y plantea limitaciones en cuanto a lo que es posible para ella lograr. En este sentido, no solo el énfasis en el trabajo en grupo como elemento del reconocimiento como aprendiz, sino la posibilidad de cambio, búsqueda de ayuda o ayuda recibida que este posicionamiento puede movilizar o no movilizar en sus interacciones. En la construcción discursiva, Clara se posiciona como una aprendiz con un rango, una etiqueta que la ubica jerárquicamente por debajo de su grupo de referencia. Sumado a lo anterior, la timidez en las relaciones interpersonales cierra aún más las posibilidades de cambios en su participación. En términos de la identidad de aprendiz, podríamos decir que estos significados en particular se establecen de manera más rígida y menos habilitadora.

En contraste, Martín se refiere a la relación con pares en el marco de las actividades de aula o en el trabajo en grupo como fuente tanto de distracción como de apoyo mutuo. Martín (ingeniería informática, calificaciones muy malas, actividades baja) lo plantea de la siguiente manera:

E: Vale, bueno, entonces estábamos hablando de lo que para ti funciona muy bien...

Martín: ...y otra cosa ya.. siiii si estoy con un grupo y todo mundo está haciéndolo pues estoy más insirenta/mira estaré más in/incitado a hacer esa cosa, sí.. es m/hacer una cosa por ejemplo hacer los deberes, hay hay dos deberes y un de/uno de ellos es mates y otro es cal/yyy y tecnología yyy están todo el mundo haciendo la de mates.. pues yo también voy hacer la de ma/primero la de mates y luego la de tecnología, en vez de hacer la de tecnología que estando solo.. voy a están todo el mundo ahí puesto también me uno en en en el WhatsApp u algo están haciendo la de mates, pues yo también hago la de mates y voy conversandooo teniendo ideas compartiendo

E: ¿Para ti compartir con los compañeros es muy importante?

Martín: Importante, sí, muy importante

(Martín, ingeniería informática)

En la entrevista, Martín además plantea la necesidad de regulación externa para disponer de tiempos exclusivos para el estudio, pues su tendencia es a la distracción, en especial por el uso del ordenador, jugar videojuegos y comer. En este sentido, el trabajo con las y los compañeros resulta una herramienta útil para cumplir objetivos de estudio. Respecto a este papel que juegan las otras personas en la construcción de significados de una misma como aprendiz, el caso de Martín introduce un elemento que no hemos comentado en otros casos. Martín relata cómo es la actitud de su madre en cuanto a su rendimiento académico y a la elección de carrera. El fragmento que reproducimos se inserta en un momento en el que Martín habla de que su padre le está enseñando a cocinar:

E: ¿Y te gusta?

Martín: siempre y cuando que no venga mi madre a echarme la bronca, sí (ríe) //¿E: Cómo es esto?// porque siem/o sea mi ma/mi padre no, pero mi madre es muy pesada, pero muy pesada, sí eeehmmm dice que siem/me compara siempre con los demás gente que son mejores, entonces dice: no no sé cuál vecino,, o sea no sé cuál familiar su hijo ya ha estudiado dos carreras, o sea y tú has estudiado uno y no puedes con ellos ¿pero qué te pasa? no sé qué no sé cuánto.. eh por/estudia un poco, o sea ten más de caudela, no sé qué no sé cuánto, siempre, siempre, todos los días aun/mira aunque no tenga razón y yo tenga toda la razón dice, lo repite y lo repite y si y si no puede repetir, o sea hace una táctica y cambia de tema y me lo repite ahí y yo a veces me cabreo mucho.

E: ¿por qué piensas que pasa esto? ¿Qué crees que piensa ella acerca de ti?

Martín: Que es un desas/que soy un desastre total, ella me sss cada siempre cuando, no hay ningún día que no me diga algo, siempre me dice, me dice: mira por eso, por eso tienes que no sé, qué por eso tienes que no sé qué, por eso tienes que vigilar más (...)

E: y tu sientes que esta actitud de tu madre respecto a cómo te va en la universidad eh te hace presión.

Martín: me hace presión, sí pero, o sea, ahora mismo, o sea ya ya ya no me hace tanta presión como antes, después lo pasado pues dije, hay un momento que dije: ya no quiero estudiar más, pues voy a trabajar o voy estudiar, a hacer otra cosa y dice: no sé qué, prueba no sé qué, entonces

después de eso pues ya me dejó de incitar tanto, pero básicamente ella quiere que haga todo, pero no sabe que para hacerlo yo necesito un tiempo de encaja/o sea encaja no, de o de acomodarme para hacer eso, o sea, ella va direc/lo que quiere ella es que vaya directamente al grano (...)

(Martín, ingeniería informática)

La situación que relata Martín está cargada de emocionalidad en cuanto a la presión que ejerce su madre respecto a su rendimiento académico y también señala la visión que tiene ella sobre qué significa la universidad y qué espera de Martín, ilustrando la forma en la que se pueden expresar elementos de discurso que se ponen en juego en las relaciones y que median en las decisiones, emociones y significados sobre quienes somos como aprendices. En un momento posterior de la entrevista, Martín señala que su decisión de estar en la universidad se debe a sus padres y al deseo de ellos para que mejore su vida y las oportunidades de empleo. De manera similar otros casos también señalan esta situación en las relaciones con sus familias, especialmente con madres y padres, que son fuente de reconocimiento y que al mismo tiempo requiere que el o la aprendiz tome una posición, ya sea a favor, en contra o negociada.

Una situación más nos revela este tipo de construcción de significados que nos parece especialmente relevante y constituye un ejemplo de valores, ideales y, hasta cierto punto, normas, para construir significados como aprendices. El caso de Amelia y su experiencia con sus compañeras de grupo en la primaria nos ofrece un referente sobre qué lugares o posiciones asumir respecto al rendimiento escolar. Para Amelia, además, esta situación en la que sus amigas de curso le pidieron que reprobara constituyó una experiencia significativa que le permitió tomar decisiones y proyectarse como estudiante con buenas calificaciones. Al respecto, Amelia (calificaciones en la media, actividades baja) explica:

E: ¿Tú crees que es unaaa visión general que se tiene? [reprobar]

Amelia: Es que la mayoría de gente lo ve como algo malo, el sacar buenas notas y el estudiar y tal..

E: ¿por qué crees que se ve mal?

Amelia: no sé, por qué es como que: ah, sacas buenas notas porque quieres caer bien al profe, digo: no, saco buenas notas porque necesito buenas notas (ríe).. no sé si tú no te quie/ si tú no quieres tener un futurooo.. bueno.. pues n/no es cosa mía, digo yo, me lo quiero currar (...)

(Amelia, bachillerato)

Tanto Amelia como Martín nos ofrecen ilustraciones sobre cómo en ocasiones la negociación frente a significados dominantes puede ser también una lucha en la que están presentes las emociones y se juega la pertenencia a un determinado grupo, como la familia o las amistades, que no siempre son procesos fáciles y que pueden implicar vivencias emocionales intensas sostenidas por largo o corto tiempo, y en definitiva, se convierten en experiencias clave porque representan un antes y un después en el reconocimiento como aprendiz de la persona, como en el caso de Amelia. En este sentido, el lugar del profesorado es un lugar que algunos de los participantes, como Javier, ubica como fundamental para construir significados como aprendiz debido, en parte, a la autoridad que representa. Javier (bachillerato, calificaciones en la media, actividades media) lo expresa así:

E: (...) ¿quéee imagen tienen de ti tus profesores?

Javier: Creo que soy una p/o sea, en todos estos años creo que tienen la la misma imagen de de hace ocho años, que soy una persona que se esfuerza muchísimo, muchísimo. Incluso el de inglés dice un día, me hizo gracia, porque me dijo: eres un, eres como un soldado, que te puedes adaptar a diferentes ámbitos, pero eres como un guerrero ¿no? que siempre estás allí, aunque sepas que la batalla es difícil siempre estás allí luchando y nunca te rindes.

E: ¿te gustó?

Javier: Sí, sí, porque yo creo que me define, yo creo que soy como un guerrero ¿no? que delante de una cosa que es difícil, pues da, da lo máximo para acabar bien.

E: ¿Es importante para ti lo que opinen tus profes, tus profesores?

Javier: Sí, sí, yo creo que sí porque yo confío, o sea, yo me influyo mucho en lo que ellos me dicen porque ellos son personas que se dedican a esto ¿no? al aprendizaje, a enseñar, entonces yo yo creo que todo lo que me digan yo, pues lo tengo mucho en cuenta, porque ellos son los que me evalúan, los que me miran, los que comparan, los que hacen los planes de estudios... entonces, por ejemplo, a quien no a quien no hago caso es, es a mis padres en esto, porque yo sé que ellos a mí no me ven cómo trabajo en el cole, sino que ellos solo ven lo que es un papel con notas, pero los que me ven cada día son los profes, entonces yo me fío de ellos porque son los que me conocen.

(Javier, bachillerato)

Lo comentado por Javier constituye un acto de reconocimiento como aprendiz en toda regla y nos revela el proceso de re-co-construcción de significados como aprendiz de Javier en el marco de la entrevista. Además, nos indica el poder de la voz del profesorado como representante de una institución y un discurso, así como el de la familia, señalando la poca autoridad que tienen en el campo discursivo del aprendizaje escolar, como señala Javier.

xvi. Las capacidades y actitudes para aprender

Finalmente, las y los participantes hicieron mención a los modos en los que identifican que aprenden, destacando especialmente aspectos cognitivos y actitudinales. Vemos entonces reflejadas ideas en torno a la construcción discursiva del aprendizaje por medio de la memorización de los contenidos, así como las limitaciones u oportunidades en términos de las capacidades, y un conjunto de actitudes que facilitan los aprendizajes.

Posiblemente para las jóvenes, la memorización juega un papel importante a la hora de aprender contenidos específicos de las áreas disciplinares, que implican también una serie de acciones que ayuden a que las informaciones permanezcan o se retengan. Estas formas de relacionarse con los aprendizajes están vinculadas directamente con el aprendizaje en la universidad, lo que nos deja ver de algún modo la dinámica de los aprendizajes en este contexto, es decir, los significados sobre cómo aprenden estas jóvenes están en relación con el contexto de actividad en la universidad. Al respecto, Mila (geología, calificaciones malas, actividades alta) y Mariona (biotecnología, calificaciones en la media, actividades alta) describen la memorización de la siguiente manera:

E: ¿Cuál dirías que son tus fortalezas como aprendiz?

Mila: Cuando quiero aprender una cosa, pues me intereso con el/con el tema meee.. intento eeheeee yo misma ya aprender alguna cosa por miso/eeeh por mí misma bueno yyy.. vamos escribo los.. los conceptos básicos o lo que sea o los intento memorizar ooo los pongo en la nevera pere/por ir mirándomelos yyy después que normalmente entiendo bastante los conceptooo/bueno los conceptos en sí, no pero cómo funcionan cómo se relacionan entre sí, me es más fácil, lo único que es eso, el vocabulario lo tengo que repasar y rerepasar porque no no me entra nooo no hay manera

E: Cuando dices repasar ¿qué qué haces?

Mila: pues mmm primerooo primero lo escribo luego, lo primero que hago después lo leo un par de veces ooo, algo así

E: Mmm ¿y este método lo lo utilizas para cualquier aprendizaje? //No// o solamente en la universidad

Mila: En la universidad más bien eeehmmm bueno en lenguajes también cuando hay alguna palabra que digo: esa no hay manera. También lo intento de escribirla bien, pronunciarla si puedo si puedo porque cuesta esta parte también eeehmmm y en bueno, y alguien me ayuda ¿no? Pero, si esss si aprender un deporte y tal, ya no escribir no no es práctico, o sea, que a lo mejor me/memorizo tanto como puedo y después pues no sé voy a preguntarle alguien que sepa del deporte ooo voy mirando por internet de qué va una poco todo

(Mila, geología)

E: ¿cuáles son esos esos elementos que para ti son importantes y que tú privilegias?

Mariona: Depende de la asignatura pero mayoritariamente yo creo que, por ejemplo eeeh asignaturas de memorizar yo necesito hablar en voz alta y escucharme a mí misma ya sea porque se lo explico a otra persona o tal, y cuando estás también estar estudiando en grupo cuando estás estudiando en grupo te obligas a ti mismo a explicarlo de una forma que a lo mejor para ti mismo no te explicarías o para memorizar no te lo explicarías y para otra persona para que lo entiendas mejor se lo explicas de una forma que dices ahora a mí me ha quedado muy claro, o por ejemplo en historia yo estudiaba con vídeos porque creo que ver y escuchar son partes fundamentales para aprender, hacer esquemas y aplicar lo que has escuchado también, yo creo que en eso sí, para mí es la mejor forma

(Mariona, biotecnología)

Junto a la memorización se hace uso de otros recursos y estrategias que facilitan los procesos. Claramente, Mariona menciona “las asignaturas de memorizar”, poniendo de relieve las características generales de ciertas actividades en el marco universitario, es decir, nos da a entender que hay modos que se proponen para aprender ciertos contenidos que tienden a ser estables en ese contexto. Por otra parte, algunas participantes hicieron mención a características cognitivas de manera generalizada en términos de las capacidades, como también de forma específica en relación con la memoria visual y la relación con los formatos que apoyan la

comprensión y estabilización de lo aprendido. Sobre este último aspecto, Rocío del bachillerato (calificaciones malas, actividades media) comenta:

E: ¿Tú crees que la manera como se presenta la información también influye en el aprendizaje?

Rocío: Sí, claro. Yo, yo por ejemplo tengo mucha memoria fotográfica, entonces a mí me ayuda muchísimo ver, eee, pues eso, esquemas, o frases cortas, porque es como, se me queda mucho más que la profe hable de, hablando de un texto ahí porque no, a ver, de forma visual no se te queda, tienes que leerlo, y entenderlo, entonces es más difícil, pero si tienes emm un esquema, por ejemplo, pues, puedes acordarte de los conceptos principales, y de ahí, pues tú derivas ya lo que es la definición. Y también con las imágenes, las imágenes también son cosas que se quedan mucho en, en la memoria de todos, así que es más fácil aprender así de esta forma, yo creo.

(Rocío, bachillerato)

Los recursos que se empleen para el apoyo a procesos de memorización van de la mano con el lugar que ocupa el profesorado en las explicaciones y el rol del alumnado en el proceso de comprensión, de este modo, Rocío identifica en ella la capacidad de memoria visual, pero también apunta a la dinámica de los diferentes elementos en juego, si bien pone el acento en que los aprendizajes deben “quedarse” o ser retenidos en la memoria. En contraste con esta visión sobre los procesos de aprendizaje, Alma también de bachillerato (calificaciones muy buenas, actividades alta) plantea la motivación, predisposición y capacidad como elementos clave que intervienen en el aprendizaje.

E: Y crees que esas tres, esos tres elementos se aplicarían también a una persona que quiera aprender diferentes tipos de aprendizajes

Alma: Sí son ganas, ganas de hacerlo yo estoy convencida y capacidad, es que tampoco me gusta a mí hablar de capacidad porque también pienso que hasta qué punto ¿no? Yo digo: yo no creo que no tengo las capacidades para las mates, pero si me hubiera puesto (golpea mesa) y me hubiera interesado suficiente puede que lo hubiera tenido, hasta donde está el límite, pero no me gusta marcar los límites de capacidad, porque ¿hay límites de capacidad? pero supongo que también, claro, bailar y yo soy arrítmica y yo no creo que bailar a mí se me diera, bueno se me da fatal, claro, si me encantara y de/venga va, vamos a bailar, puede que algo consiguiera ¿no? Pero, aprendería de otro modo puede que lo aprendería, no aprendería técnica del baile, aprendería un poco a

no frustrarme cuando las cosas no salen a otro tipo de, de to/con todo aprendes de muchos modos diferentes con, no solo el concepto si no como eso no frustrarte cuando no te sale, comunicación con la gente, la vergüenza de no hacerlo bien.

(Alma, bachillerato)

El argumento sobre la capacidad está acompañado por el de las diferencias individuales, la idea de que no todos somos iguales está muy presente en las construcciones discursivas de Alma; además del reconocimiento de diferentes tipos de aprendizajes que también son válidos aprender en torno a experiencias. En este marco, reconocerse en la actitud de esfuerzo por aprender tiende a equilibrar la visión sobre las limitaciones por las capacidades o no capacidades y a sobrellevar también la falta de interés por aprender. Este tipo de visiones sobre el aprendizaje son especialmente mencionadas por las y los participantes de bachillerato que, de acuerdo con las construcciones discursivas descritas, tienden a cuestionar la motivación y la funcionalidad de los aprendizajes escolares en el marco del instituto. El esfuerzo es visto como una característica importante que se une al interés y a las emociones positivas, por ejemplo, en el caso de Ona (calificaciones en la media, actividades media):

E: Bueno ¿Cómo te describirías tú, cuáles características crees que tienes como aprendiz?

Ona: Pues... Mmm (ríe) que me esfuerzo mucho para, para aprender. Igualmente que algo no me interese, si al menos veo la utilidad me esfuerzo para conseguirlo. Y que cuando algo no lo veo, no le veo la utilidad, cuando algo lo veo inútil, no.. ya es que ni me esfuerzo y.. y es algo que.. no sé, soy así, es algo de mi personalidad, que es como si no me interesa, y ni lo veo útil, es como que no, no.. como que no lo acepto, no sé y.. no sé. Y cuando algo me interesa mucho, es como que, como me hace feliz, pues es muy importante para mí. Y me encanta aprender cuando es emocionante y descubrir pues me gusta.

(Ona, bachillerato)

Junto al esfuerzo se movilizan diferentes actitudes que le dan sentido a todo lo que se hace mediante el esfuerzo, como ilustra el caso de Ona. Pareciera que el esfuerzo ocupa un lugar relevante en términos de lo que es valorado positivamente como cualidad de un aprendiz ideal, pues expresa lo aguerrida que puede llegar a ser la persona, como mencionaba Javier en cuanto a su reconocimiento como aprendiz.

También Mariona (biotecnología, calificaciones en la media, actividades alta), a la luz de una experiencia de aprendizaje en los deportes comenta rasgos más estables de su identidad, en su caso, identidad general.

E: ¿y te diste cuenta de algo de ti misma, pudiste darte cuenta de cómo/cómo eres tú cuando tienes que enfrentar?

Mariona: Sí, que soy muy cabezona y que al final quien se esfuerza lo consigue tarde o temprano si te esfuerzas y si eres constante al final la constancia es tú puedes ser mejor o peor pero la constancia juega un papel fundamental en todo/en todos los aspectos de tu vida yo creo

(Mariona, biotecnología)

El esfuerzo en términos generales puede ser un rasgo socialmente reconocido como deseable; sin embargo, tal como señala Alma, también tiene limitaciones que pueden llegar a desgastar a quien se esfuerza y no lo consigue, generando sentimientos de frustración. Hemos observado en el conjunto de construcciones discursivas sobre el esfuerzo la tendencia a ubicar esta actitud como un garante de éxito, por lo que el punto de vista de Alma es un llamado a los límites del mismo. De acuerdo con sus ideas, pareciera que los límites están puestos en las capacidades de las y los aprendices, sugiriendo que a menos que no haya un límite de orden físico/biológico, podría ser posible lograr lo que alguien se propone porque el resto de condiciones tal vez estén bajo su control. Sin embargo, la construcción discursiva sobre el interés parece tener una fuerza importante que deja a las y los aprendices en el lugar activo de decidir qué aprender y cómo aprenderlo. En este sentido, el interés se posiciona como una característica que pertenece a los rasgos de las y los aprendices.

Otras experiencias y visiones sobre el esfuerzo sugieren que este es necesario solo para las personas que no tienen cualidades o capacidades que faciliten cierto tipo de aprendizajes, como expresa Paloma (biotecnología, calificaciones muy buenas, actividades alta), a ella esta actitud no le ha hecho falta:

E: ¿qué crees que es importante a la hora de de aprender y aprender bien?

Paloma: Depende, claro, en mi experiencia personal el esfuerzo es que casi no me hecho falta porque he tenido mucho interés en lo que se me ha dado.. he sido muy curiosa y además tengo buena memoria, así que sí, en determinados casos en que algooo, antes de un examen, algo era muy largo de aprender por ejemplooo.. todo era muy parecido y no muy interesante,

pues pues sí he tenido que sentarme en la mesa, clavar los codos y y esforzarme para que eso entrara en mi cabeza pero.. en general.. no me ha sido necesario entonces me es difícil y y sé sé que eso pasa, sé que a la gente le pasa y y sé que es una realidad aunque a mí no me haya sucedido, pero me es difícil imaginar un temario que me guste, por ejemplo, en el que tenga interés y que en cambio tenga que esforzarme mucho para que me entre en la cabeza.

(Paloma, biotecnología)

De acuerdo con lo propuesto por Paloma, el interés es una actitud que garantiza la capacidad, o bien, la capacidad está por encima del interés. Alrededor de estas ideas posiblemente se debatan las visiones sobre el interés como un elemento primordial y deseable para el aprendizaje, pues por una parte puede ser necesario según las características de quien aprende, y por otra, puede ser un requisito que está en la base de los aprendizajes y de la movilización de otros elementos como las emociones, el esfuerzo, la constancia y, en último término, la articulación con las capacidades. Al hilo de estas consideraciones, Paloma también sugiere otro elemento que se vincula con su identidad de aprendiz, la reflexividad para sobreponerse a las emociones como la derrota, el fracaso y la decepción por no lograr los objetivos, en su caso menciona la reflexividad como un rasgo que le ha ayudado a enfrentar la sensación de derrota asociada a su perfeccionismo.

E: ¿y piensas que eso te ha ayudado también para aprender?

Paloma: Sí, porque a base de ser reflexiva entiendo mucho por qué hago las cosas y eso también me ayuda a sobre llevar la frustración porque... una reflexión que me gusta mucho que aprendí dice: que si tú en todo momento haces todo lo posible, das todo lo que tienes para llegar hasta un punto determinado y fracasas, debes confiar en tu yo del pasado. Es decir, no puedes reprocharte nada porque en todo momento, has dado todo de ti, entonces claro, pensar eso pues no sé ayuda mucho y es casi gratificante, si de verdad tienes esa certeza ¿que qué más puedes pedirte? aunque acabe saliendo mal, entonces, a base de analizarme, yo sé que estoy dando el máximo, sé qué razones me llevan a tomar una decisión determinada y aunque esa me lleve a mal puerto, pues yo sé que en ese momento he hecho lo que consideraba mejor.

(Paloma, biotecnología)

El aporte de Paloma a las construcciones discursivas sobre los aspectos actitudinales de una misma como aprendiz son ilustrativos de elementos que se vinculan al aprendizaje pero que, al mismo tiempo, son significados que tienen un estatus tan generalizado que pueden ser usado para cualquier tipo de situación de la vida y que podrían considerarse no solo como transcontextuales sino como significados de la identidad general. Dar el máximo, esforzarse, tener constancia e interés parecieran características que apuntan a la construcción discursiva de un aprendiz que se posiciona con posibilidades de enfrentar situaciones retadoras, usar recursos de todo tipo y, por tanto, como agente de su desarrollo y de su aprendizaje. Esta manera de enfocar así la visión sobre una misma como aprendiz, tal como ha comentado Paloma, lleva a pensar que el éxito en el aprendizaje puede estar enfocado en las capacidades, cualidades y actitudes de quien es el aprendiz.

5.2.1. Síntesis de los resultados

En esta segunda parte del capítulo hemos atendido al segundo objetivo del estudio centrado en el análisis del papel mediador de los significados de discursos sobre el aprendizaje y sobre ser aprendiz, presentes en las construcciones discursivas de las participantes y los participantes, en el proceso de construcción de su identidad de aprendiz en la modalidad *a-través-de-la-actividad*. Concretamente, este objetivo lo hemos abordado intentando dar respuesta a la pregunta por *¿Qué significados de discursos sobre el aprendizaje y sobre ser aprendiz, presentes en las construcciones discursivas de las participantes y los participantes, aparecen en los significados que construyen sobre sí mismas como aprendices?*

La aproximación que hemos hecho a este interrogante se ha basado en el análisis de las construcciones discursivas en torno a una misma como aprendiz y su relación con los parámetros amplios del aprendizaje. Lo que nos ha dejado vislumbrar significados relativos a cómo se entiende qué es aprender y ser aprendiz articulados al reconocimiento que los participantes y las participantes hacen sobre ellas mismas como aprendices. Por ello, en relación con el contexto socioinstitucional del instituto, las y los participantes reconstruyeron significados respecto a su relación con las finalidades de la educación escolar para el acceso a la universidad, para atender al ideal de buen o buena estudiante que se espera y, en definitiva, se posicionaron como aprendices en términos de esfuerzo, automotivación y logro de metas. Estos aspectos los abordamos en el título **xi. El instituto: ser un o una aprendiz que aprueba.**

En cuanto al contexto socioinstitucional universitario, las construcciones discursivas plantearon también significados en cuanto a la funcionalidad de los aprendizajes, por una parte, en cuanto a la formación para el trabajo o al empleo y, por otra, como aporte a la sociedad. Si bien el reconocimiento sobre una misma como aprendiz de las y los participantes tiende a estar alineado con esta funcionalidad, también emergieron posiciones distintas que cuestionan este orden social, el cual propone un itinerario lógico de formación académica, que pone de manifiesto el peso de plantearse metas y trazarse objetivos específicos como un aspecto imprescindible en el desarrollo vital de las personas. Estas visiones las describimos en **xii. Grado universitario para ser profesional y para aprender sobre un campo del conocimiento.**

En contraste, y siguiendo lo propuesto en el resultado iii. sobre los aprendizajes emocionales y actitudinales, el punto **xiii. Aprender a conocerse: aprender en otros contextos** presenta los significados asociados al aprendizaje de la vida que tiene lugar en escenarios distintos al escolar, como el deportivo o en la interacción con amistades o familia, y que reportan aprendizajes significativos para aprender a ser como persona. En torno a este tema, también se destaca el cuestionamiento de uno de los participantes respecto a los aprendizajes que valen la pena en relación con las capacidades cognitivas, o el potencial, desaprovechadas en aprendizajes que no tienen un reconocimiento social.

En el título **xiv. Ver el sentido de lo que se aprende**, se destaca la crítica al aprendizaje memorístico y, en contraste, las y los participantes plantean la importancia que tiene para ellas y ellos el aprendizaje con sentido, y así darle un lugar y significado a aquello que aprenden, más allá del contexto educativo formal. En esta línea sobre cómo se aprende, otros aspectos que emergen como algo central tienen que ver con el reconocimiento que hacemos y nos hacen otras personas en cuanto a cómo aprendemos, lo que en última instancia vehicula significados de discursos respecto a cómo deberíamos ser como aprendices en relación con nuestro rendimiento en la universidad, las elecciones que hacemos en cuanto a qué aprender y la funcionalidad de esos aprendizajes. Estos significados los presentamos en el título **xv. La relación con otras personas.**

Finalmente, en el título **xvi. Las capacidades y actitudes para aprender**, las y los participantes, de una parte, utilizan significados en torno al aprendizaje mediante la memorización para definirse como aprendices y, en este sentido, reflejan la apropiación de esta forma de ver los procesos de aprendizaje. Por otra, centran la

definición sobre cómo aprender mejor en relación con aspectos actitudinales. De este modo, el esfuerzo es visto como una característica importante que se une al interés y a las emociones positivas, y matiza la visión de las y los aprendices con diferencias individuales, en general vistas como limitaciones en las capacidades. En definitiva, la construcción discursiva sobre la identidad de aprendiz desde el punto de vista de las actitudes para aprender, señala la presencia de un ideal de aprendiz automotivado y autoconstruido que hace frente a sus propias dificultades de aprendizaje, y en relación con el éxito y qué significa el fracaso, especialmente en el contexto educativo formal.

Capítulo 6

Discusión

«La educación, por más que sea, de derecho, el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a no importa qué tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican. Me doy cuenta de que es muy abstracto separar, como acabo de hacer, los rituales del hablar, las sociedades de discursos, los grupos doctrinales y las adecuaciones sociales. La mayor parte del tiempo unos se vinculan con otros y constituyen especies de grandes edificios que aseguran la distribución de los sujetos que hablan en los diferentes tipos de discursos y la adecuación de los discursos a ciertas categorías de sujetos».

Michel Foucault (1970) *El orden del discurso*

El desarrollo de esta investigación ha tenido como finalidad la profundización en cómo las personas utilizan significados de discursos sobre el aprendizaje y ser aprendiz, presentes en el contexto sociocultural de referencia, para la construcción personal de significados sobre el aprendizaje, sobre en qué consiste ser aprendiz y sobre sí mismas como aprendices. Nos propusimos, por tanto, realizar un estudio exploratorio con dos objetivos amplios que enmarcaron nuestro abordaje empírico. Por un lado, nos enfocamos en la descripción y análisis de las construcciones discursivas sobre qué significa el aprendizaje y qué significa ser aprendiz. Por otro lado, nos centramos en la descripción y análisis sobre cómo esos significados de discursos median en la construcción de significados sobre una misma como aprendiz.

Nuestra intención en este capítulo de discusión, por tanto, es desarrollar algunas reflexiones que se derivan de los resultados de la investigación respecto a los significados de discursos en las construcciones discursivas, también en torno a la identidad de aprendiz de las y los participantes y, por último, respecto al modelo de construcción de la identidad de aprendiz. Así pues, hemos organizado el capítulo en tres apartados. En el primero, desarrollamos tres ideas frente a las construcciones discursivas de los y las jóvenes sobre el aprendizaje y ser aprendiz,

que a nuestro juicio son un valioso aporte respecto a cómo se posicionan frente al aprendizaje a través de los significados de discursos de los que se han apropiado. En el segundo apartado, reflexionamos alrededor de la construcción discursiva de la identidad de aprendiz, en especial, retomaremos la idea de identidad de aprendiz habilitadora, y proponemos algunas consideraciones en relación con la agencia de las y los aprendices. En el tercer apartado, hacemos alusión al modelo de construcción de la identidad de aprendiz en cuanto a la exploración de los significados de discursos sobre el aprendizaje y ser aprendiz, y las reflexiones que nos deja el estudio para el desarrollo del modelo teórico.

6.1. Qué significa aprender y ser aprendiz

Nuestro abordaje teórico sobre la construcción de la identidad de aprendiz y el concepto de discursos nos ha permitido explicar que toda construcción de significados se funda sobre la base del contexto social de referencia, constituido por una compleja red de recursos semióticos que configuran las estructuras sociales, las instituciones y las prácticas, que nos ofrece marcos interpretativos para dar sentido a nuestras experiencias en el mundo que vivimos. Esta red semiótica se materializa en artefactos culturales y en las actividades en las que las personas nos relacionamos, emocionamos, aprendemos y atribuimos significados a esos aprendizajes y a nosotras mismas. En otras palabras, y tal como expresa Rubin (2007), “If learning is ‘a social phenomenon, constituted in the experienced, lived in world’ (Lave, 1993, p. 64), then the particularities of the ‘world’ within which students learn are highly consequential for learner identity” (p. 221, énfasis en el original). Estas premisas generales han sido parte de nuestro punto de partida conceptual que da sentido a la exploración de las construcciones discursivas del conjunto de jóvenes que han participado en el estudio. Sin duda alguna, sus puntos de vista nos han ofrecido modos de entender las diferentes características que configuran los procesos de aprendizaje, dejándonos cuestiones abiertas a la reflexión.

Antes de plantear algunas ideas sobre las construcciones discursivas de las y los jóvenes, retomaremos brevemente a qué hacemos referencia cuando hablamos de discurso para así situar la exposición. Siguiendo nuestro marco teórico, un discurso es un sistema de pensamiento que describe el mundo, construye la verdad y la naturaliza, despliega un poder regulatorio en la sociedad y es productor de significado y de sentido (Foucault, 1979). De ahí que un discurso dice “quien puede

hacer qué, dónde, cuándo y cómo”. En otras palabras, configura posiciones de sujeto con limitaciones y posibilidades, ofrece un lugar en el sistema social, y aporta a la configuración de la subjetividad mediante el sistema interpretativo que promulga. En general, un discurso no es evidente para las personas, pero se expresa o materializa a través de sus acciones, emociones, identidades, prácticas discursivas, ideologías, etc. Y usualmente logra ser manifiesto para alguien cuando experimenta no estar alineada o encajar en el discurso dominante, o forma parte de una minoría que no está privilegiada por el o los discursos más dominantes en el colectivo social. A estos discursos en contraposición los conocemos como contradiscursos o contranarrativas (Hammack, 2008; McKinlay, 2010; McLean y Syed, 2015, 2021).

Desde este punto de vista, las construcciones discursivas en torno a qué significa aprender y ser aprendiz nos plantearon cuestiones respecto a ese poder de los discursos en relación con los contextos socioinstitucionales, en especial los del educativo formal, en términos de cuáles son los contenidos a aprender, para qué finalidades, cómo o mediante qué procesos, y quiénes son las personas que participan en las actividades en las que se aprende. Y, en definitiva, nos han hecho pensar en cuáles son las posiciones de “sujeto que aprende” que definen esas construcciones. Así, proponemos tres reflexiones en torno a la construcciones discursivas sobre qué significa aprender y ser aprendiz. La primera tiene que ver con los contextos socioinstitucionales y la funcionalidad atribuida a estos en el contraste formal/informal; la segunda se relaciona con los métodos o procesos por los que se puede aprender, especialmente respecto al contraste entre la memorización y la atribución de sentido a lo que se aprende; la tercera corresponde a la construcción discursiva sobre quién es un o una buena aprendiz en contraste con quien no lo es.

Aprender según los contextos socioinstitucionales: aprender para el trabajo y la profesión, y aprender para la vida

Una mirada global al conjunto de construcciones discursivas en la primera parte de nuestros resultados nos señala un claro énfasis en qué significa aprender en el contexto formal. Podríamos decir que justamente la caracterización del aprendizaje en el instituto y en la universidad resultan predominantes en la visión que tiene los y las jóvenes que conforman nuestros casos, y esa visión se vio reflejada en todas las dimensiones de nuestro análisis. Y a la luz de esta construcción discursiva se teje la caracterización sobre el aprendizaje en otros contextos, bien como complemento a lo que se aprende en la educación formal o como una reivindicación/reclamo a aprendizajes que no tienen suficiente valoración en la

sociedad. Dicho de otro modo, la construcción discursiva sobre qué significa aprender y ser aprendiz en el contexto formal alude a un discurso dominante que equipara aprendizaje con escolarización, tal como lo han apuntado Collins y Halverson (2010). Este hecho puede tener su explicación en los contextos de actividad en los que participan las y los jóvenes, en donde el instituto y la universidad tienen un papel preponderante, es decir, se configuran como una *leading activity* (Aldana, 2019; Black et al., 2010). Es en el contexto de actividad donde los significados de discursos circulan a través de las acciones, las prácticas discursivas y los artefactos que se utilizan para reconocer a alguien como una aprendiz determinada, como por ejemplo las calificaciones o la estructura de participación en la actividad. Así mismo, la funcionalidad atribuida a la participación en estos contextos también nos señala cuál es el lugar de las y los aprendices en los procesos de aprendizaje que no solo ubica a quien aprende como un o una estudiante, sino como una futura profesional o trabajadora.

El itinerario educativo mencionado por varios y varias de las participantes en términos de la función instrumental de las instituciones de educación secundaria postobligatoria y superior para el acceso, la profesionalización y el empleo, ha descrito lo que conocemos como una *master narrative* biográfica (McLean y Syed, 2015) en la medida que plantea un curso a seguir en la vida de las y los jóvenes, que se percibe como obligatorio e ideal si se quiere ser un “buen miembro” de la sociedad, o “si te importa tu futuro”, como expresa Amalia, estudiante de bachillerato. Parece entonces que secundaria, bachillerato, universidad y trabajo es el recorrido que las y los jóvenes perciben como el camino para ser reconocidos y para tener mejores oportunidades, en términos de estatus social. Desde esta forma de entender la escolarización, su funcionalidad e importancia propone el aprendizaje como un medio para el acceso a mejores oportunidades y a la profesionalización.

Así, ser aprendiz/estudiante también implica ser profesional o persona potencialmente trabajadora, lo que sitúa al aprendizaje en la línea del discurso neoliberal que propone unos “imperativos” (Keddie, 2016) en cuanto al acceso al mercado laboral, el individualismo, la competitividad, la eficiencia y el éxito. Por tanto, pensar en la profesión es pensar en el futuro, ubicando a la profesionalización como una meta a alcanzar y, en esa medida, dar sentido a los aprendizajes escolares y universitarios, como manifestaron varias jóvenes de nuestro estudio. Qué es importante aprender, entonces, está alineado con lo que las oportunidades de empleo plantean, tal como señala Leo, estudiante de geología; o con lo que la

sociedad valora de las profesiones, como menciona Román respecto al prestigio de las matemáticas, Vicente sobre la importancia social de la biotecnología, y Joan en cuanto a la salida laboral de la biblioteconomía.

No tener metas claras, proyección a futuro, entonces, ubica en una posición de desventaja a las y los aprendices, como ha ilustrado el caso de Adrián, del bachillerato. Es decir, estas cuestiones resultan especialmente opresoras para los y las estudiantes de bachillerato, quienes justamente se encuentran en el momento de tomar decisiones respecto a su futuro personal y profesional (Aldana, 2019). Incluso en la elección del grado universitario, como ha mostrado el caso de Martín, cuyo discurso familiar está alineado con esta idea del prestigio, la salida laboral y mejores oportunidades futuras. Frente a este panorama, estamos de acuerdo con Biesta (2019) en que la educación no debe estar al servicio de intereses sectoriales de tipo económico, y más bien debe procurar la formación de ciudadanas y ciudadanos que contribuyan tanto al desarrollo económico como al social (Biesta, 2019; Coll, 2007); sugerido parcialmente por las y los jóvenes universitarios al hablar del aporte a la sociedad que hacen las diferentes disciplinas de conocimiento. No obstante, en general nuestros resultados no nos han permitido asegurar que las y los participantes perciben esta finalidad educativa como algo central en su visión sobre el aprendizaje en contextos formales. Y, más aún, lo que surge es una crítica hacia la visión de la educación escolar formal centrada excesivamente en estos intereses laborales o profesionales.

¿Están de acuerdo las y los jóvenes de nuestro estudio con esta visión instrumental de los aprendizajes escolares? La construcción discursiva en torno a los aprendizajes en contextos distintos al educativo formal apunta a que sí lo están. La valoración positiva de los llamados aprendizajes para la vida, los que ayudan al desarrollo personal, la convivencia y el autoconocimiento surge de dos maneras: como una contraposición a la visión del aprendizaje para el trabajo y la profesión, y también como un complemento a la formación profesional, es decir, como una forma de negociación de significados. En este sentido, vemos que hay un reclamo por tener en cuenta los aspectos personales en el contexto educativo formal, y al mismo tiempo, una separación o polarización respecto a cuáles son los contextos socioinstitucionales donde se aprenden conocimientos actitudinales, se elaboran las emociones y, en general, se aprende a ser persona. De este modo, el aprendizaje para la vida es tanto un contradiscurso como una negociación con el orden establecido. Este importante llamado de parte de las y los jóvenes hacia una educación que tome en consideración la dimensión emocional y relacional del

aprendizaje, se ubica en la línea de planteamientos actuales sobre la educación para los cuidados, los afectos y la compasión (Iglesias et al., 2020; Rajala y Lipponen, 2018; Subero y Esteban-Guitart, 2023; Tarabini, 2020).

En el conjunto del análisis de las construcciones discursivas sobre el aprendizaje en contextos socioinstitucionales informales, pudimos observar que estos fueron mencionados de manera imprecisa o difusa, es decir, el aprendizaje para la vida no tiene unos contextos determinados, en general participan personas significativas (como amistades o familiares), cubre temas variados e indeterminados, no es intencionado, y está ubicado en experiencias emocionales del diario vivir. En otras palabras, la construcción discursiva es, en cierta medida, generalizada y difusa. A nuestro modo de ver, los recursos discursivos para construir estas visiones sobre el aprendizaje de contenidos emocionales y actitudinales son más escasos. No obstante, los recursos discursivos respecto a los aprendizajes de tipo actitudinal de participantes como Elena (psicología), Marcela (geología) y Paloma (biomedicina), quienes participan en actividades variadas en las que reflexionan sobre sí mismas como personas (en actividades artísticas, en discusiones con pares, leyendo libros, haciendo talleres desarrollo personal, etc.), nos plantea que la construcción discursiva de estas miradas sobre el aprendizaje y ser aprendiz se relaciona con los contextos de actividad que nos permiten acceder a estos discursos y prácticas, reflexionarlos y apropiarnos de ellos, tal como hemos desarrollado en nuestro marco teórico y que principalmente se recogen en los conceptos de voces (Wertsch, 1991) y de mundos figurados (Holland et al., 1998). Pero también dan cuenta de los procesos reflexivos que acompañan esas prácticas, mostrándonos que las características de los contextos de actividad vehiculan los significados de discursos sobre qué significa aprender a través de lo que se dice y lo que se hace en ellos. Es decir, que el discurso es una práctica, tal como apunta Foucault (1979).

En definitiva, la importancia atribuida a los aprendizajes para la vida por parte de las y los jóvenes del estudio le da el estatus de experiencias de aprendizaje, y subraya la necesidad de que estos tengan cabida en el discurso social sobre qué significa aprender. Reconocer socialmente y darle valor a este tipo de aprendizajes como parte de los discursos sobre de qué significa aprender (Iglesias et al., 2020) favorece que sean objeto de re-co-construcción discursiva, por lo que pueden empezar a ser más ricos en términos discursivos y experienciales, así como mejor aprovechados. Esta visión hace un llamado a la necesidad de construir conexiones entre las experiencias subjetivas de aprendizaje en los diferentes contextos (Membrive, 2022; Merino, 2021), de manera que las herramientas reflexivas que se

construyen en el contexto de las instituciones educativas se extiendan y los aprendizajes sean aprovechables para construir significados sobre las diferentes experiencias de la vida, como apuntaba Alma, estudiante de bachillerato, al reclamar espacios para aprender a pensar y a construir una visión del mundo más crítica, una opinión propia.

Aprender memorizando y aprender con sentido

En cuanto a los métodos para aprender, hemos observado la presencia de significados del discurso de la educación tradicional que plantea el aprendizaje como adquisición, retención y memorización de los contenidos (Collins y Halverson, 2010; Subero y Esteban-Guitart, 2023). Esta manera de ver en qué consiste aprender, pone de relieve que estas metodologías se privilegian en el contexto del instituto y de la universidad, al punto de que algunas asignaturas son denominadas “de memorizar”, como apunta Mariona, estudiante de biotecnología. En este sentido, la construcción de conocimiento ubica a las y los aprendices como reproductores de contenidos, en una posición pasiva de la construcción de significados en donde la figura del profesorado es fundamental en aquello que se imparte. Desde este punto de vista, los esfuerzos que se atribuyen al profesorado están dados para que el contenido sea más llamativo o se pueda adquirir de formas más efectivas. En otras palabras, sitúa al escenario del aula como un contenedor de los procesos de aprendizaje, como señalan Leander et al. (2010), o en la lógica de la educación bancaria, como acuña Freire (2005).

En la contraparte, entonces, está el posicionamiento de las y los jóvenes de bachillerato para quienes, en su totalidad, los aprendizajes escolares son un paso obligatorio para acreditar y tener el paso a la universidad. Así, la crítica se relaciona con el sentido o la funcionalidad de los contenidos que se enseñan, la razón de aprenderlos de forma obligatoria y, además, que deben ser memorizados con el único propósito de aprobar. Esta crítica reclama la utilidad que puedan tener los aprendizajes escolares tanto para su aplicación a la vida diaria en cuestiones concretas, como para aprender a pensar y construirse como persona. Dicho de otro modo, estas construcciones discursivas sobre cómo se aprende en el instituto, especialmente, están alineadas con el discurso sobre el aprendizaje por competencias, y la atribución de sentido y valor personal a los aprendizajes, promulgado en las últimas décadas desde la personalización del aprendizaje (Coll, 2018; Coll et al., 2022, Merino, 2021). Justamente estas propuestas de personalización se anclan a la percepción de que paulatinamente la educación

escolar ha perdido sentido para el alumnado (Coll, 2013; Kumpulainen, 2014; Membrive, 2022; Shannon y Bylsma, 2006), por lo que el posicionamiento de las y los jóvenes de nuestro estudio es una confirmación de este hecho.

La diferencia entre el posicionamiento del alumnado de bachillerato y el alumnado universitario, en relación con el cómo se aprende, tiene que ver con la proyección de lo que se aprende. Mientras que para los primeros el cómo se aprenden los contenidos escolares no tiene sentido porque estos no tienen una aplicabilidad concreta, para los segundos los métodos forman parte de su preparación profesional y, por tanto, son más aceptables y están más alineados con lo que significa ser aprendiz, y por tanto con los significados de su identidad de aprendiz. La pregunta sobre los métodos sería entonces si en estos niveles educativos, de bachillerato y universidad, aprender con sentido y valor personal es considerado un aspecto esencial y necesario para la formación de aprendices y profesionales competentes.

Por otra parte, nos ha llamado la atención la construcción discursiva de la figura del profesor como alguien que no ofrece suficientes ayudas educativas ajustadas, pero las cuales son deseables y reclamadas por las y los participantes. Así, se observa la reivindicación de la autoridad y el poder que conlleva el posicionamiento al profesorado como una figura que el alumnado necesita, pero con una actitud renovada, abierta y con un rol como aprendiz en el marco de las actividades de aprendizaje. De este modo, los actos de reconocimiento que se re-co-construyen en relación con el profesorado tienen gran valor y son apreciados por los y las aprendices de nuestro estudio, en coincidencia con lo señalado por Falsafi y Coll (2015) y por Saballa (2019) en torno a la figura del profesorado como fuente de reconocimiento fundamental en el contexto educativo formal.

En definitiva, nuestra lectura global de los reclamos y críticas expuestas en el conjunto de construcciones discursivas sobre el aprendizaje, nos hacen pensar en la necesidad de una humanización de la enseñanza y del aprendizaje (Biesta, 1998) en la que no solo tenga sentido aprender, sino también enseñar.

Ser un o una buena aprendiz

Nuestras dimensiones de exploración y análisis en cuanto a qué caracteriza a un o una aprendiz nos ayudaron a obtener un conjunto rico de construcciones discursivas en torno a qué significa ser un aprendiz, ofreciendo una visión sobre el lugar de la biología, el desarrollo a lo largo de la vida, las capacidades cognitivas y los rasgos

actitudinales. Al hilo de las construcciones discursivas sobre en qué consiste aprender también ser fueron tejiendo significados que delinearon una imagen de una aprendiz/estudiante, cuyas características están en sintonía con el logro, el éxito y los resultados, propios de discursos actuales sobre el rendimiento (Keddie, 2016; Maguire et al., 2011), y también con las características propuestas por Coronel (2006) en cuanto al cumplimiento y la obtención de calificaciones, como formas de construir discursivamente al “buen o buena estudiante” en la universidad.

Entre los aspectos que destacan las y los participantes, las características actitudinales tienen un peso significativo en cuanto a la motivación, el esfuerzo y el interés por aprender contenidos socialmente valorados, que se despliegan como fruto de la acción individual de quien aprende, señalando que un buen aprendiz es quien trabaja duro, se esfuerza por conseguir sus metas, se automotiva y autogestiona. Dicho de otro modo, ser aprendiz significa ser una persona que se construye a sí misma y se responsabiliza de sus éxitos y fracasos, pues todo ello recae en la gestión personal que se haga, lo que se ubica en la línea de lo propuesto por Biesta (2008) en cuanto al aprendiz “empresario de sí mismo”. Una ilustración de estas ideas las encontramos en lo dicho por algunas participantes, como Vicente, estudiante de biotecnología, quien dice que vivimos en una época en la que se puede ser y hacer lo que se quiera, o bien como dice Mariona, de geología, si tú te esfuerzas lo conseguirás. Esta mirada sobre quién es un o una buena aprendiz, contrasta con los señalamientos de Jordi, estudiante de literatura y biblioteconomía, para quien el acceso a la universidad, y “ser lo que uno quiere” pasa por enfrentarse a las diferencias de clase social y los privilegios que ello conlleva, como se ilustra también en el caso de Leo, estudiante de geología, quien debe priorizar el empleo a los estudios universitarios debido a su situación familiar y económica.

Sumado a lo anterior, la centralidad otorgada al gusto y a las emociones positivas en los procesos de aprendizaje, si bien pueden ser un elemento central de las experiencias subjetivas de aprendizaje, se plantea como un requisito intrínseco a las personas. La relevancia dada a estos aspectos nos hace reflexionar sobre hasta qué punto las y los jóvenes sobrevaloran el lugar de la diversión y el gusto en los procesos de aprendizaje como un requisito innegociable, articulándose al discurso individualista y centrado en el placer característico de las sociedades postmodernas (Lipovetsky, 2006). En contraste con esta construcción discursiva sobre el buen aprendiz, también surgen miradas que intentan ubicar a las y los aprendices a lo largo de la vida, destacando la curiosidad, la aceptación de los límites y necesidades, y la búsqueda de ayuda como aspectos relevantes. Estas ideas se plantean en la

línea de la visión de quien es una aprendiz competente, definida por su capacidad para reflexionar sobre sí misma como aprendiz, interpretar las situaciones, tomar decisiones ajustadas, y hacer uso integrado de los diferentes tipos de conocimiento (Coll et al., 2012; Solari y Merino, 2018)

En definitiva, las ideas expuestas en este primer apartado son una lectura de los resultados que nos señala la pluralidad de discursos sobre qué significa ser aprendiz que, sin ser exhaustiva, nos indica la conexión de los modos de ver estos procesos enlazados con el contexto social más amplio y llaman la atención sobre cómo se posicionan las y los aprendices frente a las posibilidades y limitaciones que estas miradas les ofrecen.

6.2. Identidad de aprendiz habilitadora

Una de las cuestiones clave de nuestra exploración ha sido comprender la relación entre los significados de discursos presentes en las construcciones discursivas de las y los participantes sobre el aprendizaje y ser aprendiz, y su mediación en la construcción de significados sobre una misma como aprendiz. Nuestro abordaje analítico buscó entender esta relación tomando como base las dimensiones amplias del aprendizaje, alrededor de las cuales las personas construimos significados sobre nosotras mismas como aprendices. Los resultados nos mostraron esa relación ilustrada de maneras diferentes en el conjunto de los casos y nos dejaron la pregunta abierta acerca de qué posibilita o limita esa apropiación de significados de discursos a la identidad de aprendiz de los y las jóvenes. En otros términos, los resultados nos han planteado la pregunta sobre qué significa construir una identidad de aprendiz habilitadora (Coll, 2018; Engel y Coll, 2021), es decir, que permita las y los jóvenes “(...) identificarse y sentirse como aprendices con capacidad y disposición para aprender en un amplio abanico de contextos de actividad y de situaciones diversas” (Engel y Coll, 2021, p. 2). A este respecto, plantearemos tres ideas.

La primera tiene que ver con la construcción de significados sobre una misma como aprendiz mediada por los significados de discursos sobre qué significa aprender y ser aprendiz. Sobre este punto proponemos, al igual que otras investigadoras e investigadores (Hammack, 2008; Hammack y Toolis, 2015; McLean y Syed, 2015), el *engagement* o compromiso con significados de discursos para el reconocimiento de una misma como una aprendiz que pertenece a un colectivo determinado. En

este sentido, la negociación/resistencia o la aceptación de en qué consiste aprender y ser aprendiz en determinados contextos se vio reflejada en la construcción de la identidad de aprendiz de las y los jóvenes de nuestro estudio. A través de la construcción discursiva como una buena aprendiz que se ajusta a los requerimientos del contexto educativo formal, enfocado en la memorización y el aprendizaje para la profesionalización, la excelencia y el empleo, vimos cómo las y los aprendices se intentan ajustar para ser buenos miembros del contexto socioinstitucional en el que participan. Aspecto que es coincidente con los planteamientos sobre la *leading activity* y la *leading identity* (Black et al., 2010) en el sentido de que son contextos de participación salientes en las vidas de las y los jóvenes y, por tanto, son fuente primordial de discursos para reconocerse como un cierto tipo de aprendiz. Desde esta perspectiva del ajuste, podríamos matizar la idea de identidad habilitadora, en la medida que los significados que construyen las y los aprendices les permiten ser buenos miembros de un contexto particular y central en sus vidas. Es decir, nos invita a reflexionar sobre la pregunta ¿identidad habilitadora para qué?

No obstante, y como hemos ilustrado en nuestros resultados, qué significa aprender también involucra otros significados como, por ejemplo, ser aprendiz de la vida, tener competencias sociales, o atribuir sentido a todo lo que se aprende, tal como lo han señalado la totalidad de los y las jóvenes de nuestro estudio, en uno o varios de estos sentidos. Si bien no aparece claramente definido cómo es ser un aprendiz de la vida, sus identidades de aprendiz reflejan el *engagement* con significados que pertenecen también a discursos en oposición al dominante, es decir, que la apropiación de discursos no es homogénea, sino que se expresa en la pluralidad de los significados, que incluso pueden aparecer contradictorios, y que de lo que no necesariamente son conscientes las y los participantes. Por ejemplo, ilustrado en el caso de Alma, del bachillerato, cuando dice que le importan las calificaciones y al mismo tiempo aboga por aprendizajes profundos y significativos que escapan a esas mediciones. O también en el caso de Elena, estudiante de psicología, cuando privilegia los aprendizajes en la universidad de la vida, y también tiene una gran trayectoria de participación en el contexto socioinstitucional universitario. En la construcción de la identidad de aprendiz de cada una de las y los participantes podemos vislumbrar estas negociaciones, que se expresan en las decisiones que toman respecto a sus contextos de actividad, y también respecto a lo que valoran como aprendizaje en sus vidas. En la base de estas construcciones vemos la relación, por una parte, con los motivos y objetivos para aprender que proveen de funcionalidad y proyección a los aprendizajes y, por otra parte, con formas de

entender la identidad de aprendiz como algo plural, cambiante y basada en desafíos personales. En definitiva, vemos que también están presentes significados de discursos sobre en qué consiste la identidad, como algo estable, esencial o rígido, o bien como algo cambiante, flexible y co-construido.

Articulada a la anterior, la segunda idea tiene que ver justamente con la interconexión de las experiencias que se tienen en los diversos contextos socioinstitucionales en los que participan las y los aprendices, con el fin de construir significados sobre una misma como aprendiz. Es decir, que la construcción de significados sobre una misma como aprendiz tiene que ver con el reconocimiento y la validación de qué, cómo y para qué se aprende en los diversos contextos y con cómo se integran discursivamente en el reconocimiento como aprendiz. Para que ello ocurra, entonces, se requiere de procesos reflexivos que favorezcan la construcción de esas conexiones y desafíen los modos en los que concebimos qué es aprender y ser aprendiz. Esto explica en parte la dificultad en las entrevistas para profundizar y precisar sobre los aprendizajes actitudinales y emocionales, pues si bien se viven y son importantes, están menos elaborados discursivamente e integrados en la visión de la identidad de aprendiz. Esta necesidad es coincidente con los resultados obtenidos por Membrive (2022) en cuanto a la relación entre la construcción de trayectorias de aprendizaje, construcción de la identidad de aprendiz y la apropiación de significados de discursos sobre el aprendizaje y ser aprendiz. De este modo, entendemos que la construcción de una identidad de aprendiz habilitadora se sitúa, en parte, en el terreno de la re-co-construcción discursiva que podemos potenciar a través de herramientas como la identidad de aprendiz o las trayectorias, en las que se reelaboran y resignifican, o bien se “tejen”, las experiencias que se viven en el diario vivir de las personas. En términos de Foucault (1979, 1990) estas herramientas constituyen “tecnologías” que ayudan a relacionarnos con el mundo y con nosotras mismas, y constituyen también modos de hacer consciencia, construir, cuestionar o reflexionar sobre nuestra relación con el contexto sociocultural de referencia.

La tercera y última idea en cuanto a la identidad de aprendiz habilitadora, tiene que ver con cómo entendemos la agencia. Desde nuestro enfoque sociocultural, comprendemos que esta es una posibilidad relacional y dinámica que se construye en el marco de las instituciones sociales y que pasa por el cuestionamiento sobre la equidad y la justicia social (Hammack y Toolis, 2015; McLean y Syed, 2015). En este sentido, como definen Decupyere y Simons (2016), se entiende “(...) as being a distributed effect of different actors, instead of being situated in one human actor

solely” (p. 31). Desde este marco, la construcción de significados sobre una misma como aprendiz sobre la base de un discurso que considera que ser buen aprendiz es un esfuerzo y una responsabilidad que corresponde a las personas en calidad de constructoras de sí mismas, no solo es un gran peso para las y los jóvenes, sino que también plantea una idea individualista, interna y esencialista sobre la identidad y sobre el aprendizaje. De ahí que la construcción de la agencia necesita la reflexión y confrontación respecto a discursos esencialistas sobre la identidad, además de considerarla como una posibilidad no-homogénea que se distribuye en los diferentes aspectos que posibilita el contexto de actividad. Por tanto, en la agencia están presentes las características de quien aprende, las posibilidades y oportunidades que brindan las estructuras sociales, así como las inequidades y las exclusiones de esas estructuras.

En síntesis, consideramos que una identidad de aprendiz habilitadora demanda 1) la revisión, análisis y reflexión crítica en torno a los significados de discursos de los que nos apropiamos para construir nuestra visión sobre lo que significa aprender y ser aprendiz, por lo que posibilitan o restringen; 2) así mismo, requiere la re-construcción de nuestra identidad de aprendiz fundada en nuestras experiencias subjetivas de aprendizaje variadas y en diferentes contextos para así enriquecer, ampliar y expandir nuestra visión sobre nosotras mismas como aprendices, y sobre las posibilidades y retos que tenemos en cuanto a lo que queremos y necesitamos aprender a lo largo y ancho de nuestra vida; y 3) implica el análisis de las posibilidades que brindan los contextos de actividad en los que participamos y el lugar en el que somos posicionadas y nos posicionamos frente a esos contextos.

Frente a esto último, entonces, la agencia no es algo que pueda construir una persona individualmente, pues requiere de la reflexión y acción frente a cómo, desde las diferentes instituciones sociales, se brindan oportunidades a las personas para tener experiencias de aprendizaje variadas y necesarias en el mundo actual. Lo que implica también una revisión profunda de los discursos en los que nos posicionamos como agentes educativos y de políticas públicas para valorar qué es aprender y cuál es el aprendiz que se quiere promover. Valorando igualmente la funcionalidad de las instituciones educativas en el contexto social, en términos del tipo de ciudadanas y ciudadanos que se busca formar, teniendo en cuenta la tensión entre la estabilidad y la transformación de las sociedades.

Llegadas a este punto, ¿podríamos pensar entonces que construirse como una determinada aprendiz puede considerarse como una categoría social? La

exploración teórica y empírica que hemos hecho en este trabajo apunta a que, bajo ciertos discursos y formas de clasificación social, ser reconocida y reconocerse como una aprendiz con ciertos atributos (por ejemplo, de éxito, considerada inteligente y que cumple con estándares de calidad), puede comportar mayores oportunidades y privilegios en ciertos sectores de la sociedad (como el acceso a cierto tipo de bachillerato, el acceso a la universidad, a ciertas titulaciones, a cierto tipo de empleos, etc.), que se cruzan con otras categorías sociales y, en este sentido, representar una ventaja o una desventaja.

6.3. El discurso en el modelo de construcción de la identidad de aprendiz

Este trabajo forma parte de una línea de investigación que profundiza en la construcción de la identidad de aprendiz. La finalidad, objetivos y preguntas que nos hemos planteado han buscado describir y analizar la mediación de significados de discursos sobre el aprendizaje y ser aprendiz en la construcción de la identidad de aprendiz, como una forma de aproximarnos a la relación contexto-persona en la configuración de la subjetividad, propia del enfoque sociocultural (Wertsch et al., 1995). Por tanto, el aporte que hace este estudio no se centra únicamente en los resultados y en el análisis e interpretación de los mismos, sino que comprende también la elaboración teórica que hemos desarrollado y el diseño metodológico que hemos propuesto.

Proponer el discurso como concepto base ha significado el gran reto de posicionarnos respecto a qué entendemos por cada uno de los conceptos que dan sentido a la identidad de aprendiz. De ahí que el desarrollo de la investigación ha implicado explicitar nuestro discurso teórico, en términos de nuestra apuesta por una definición de identidad, de aprendizaje, de discurso y de contexto social. De este modo, hemos intentado dejar clara nuestra posición ontológica, epistemológica y axiológica a lo largo de todo el trabajo. Hacer este esfuerzo, a nuestro juicio, ha favorecido que la integración del concepto de discurso no solo sea clara, sino que sitúe el “elemento discursivo” planteado en la propuesta inicial del modelo de identidad de aprendiz (Engel y Coll, 2022; Falsafi, 2011). De este modo, y en concordancia con los trabajos anteriores sobre el modelo (Campos, 2016; Saballa, 2019; Valdés, 2016), hemos podido identificar cómo los significados sociales sobre cómo es visto el aprendizaje y ser aprendiz se entrelazan con los diferentes componentes considerados en el modelo. Es decir, que los actos de reconocimiento

que se dan en la interacción entre personas, presentes o no, o con artefactos, tienen determinada valoración a partir de los significados de discursos que les dan sentido (Saballa, 2019). También las personas que son significativas, como profesorado o familia, son fuente de reconocimiento y de discursos sobre qué significa aprender y ser aprendiz (Campos, 2016). De igual modo, hemos visto cómo las emociones y experiencias clave también están teñidas por estos significados de discursos que indican qué tipo de experiencias y de qué manera pueden ser más o menos significativas en la vida de las personas (Valdés, 2016).

Igualmente, las construcciones discursivas sobre qué significa aprender y ser aprendiz de este estudio han dirigido nuestra atención a la valoración que se hace de los contextos socioinstitucionales donde se aprende, y a cada uno de los componentes de esos contextos de actividad. Lo que quiere decir que el discurso, en un sentido foucaultiano, da coherencia y propone una lectura sobre dónde, qué, para qué, cómo y con quién aprendemos las personas. Podríamos decir entonces que los discursos, múltiples y variados, están distribuidos en todos los procesos y elementos del modelo. Esto nos permite proponer al concepto de discurso como una lente analítica de la identidad de aprendiz, tanto en su calidad de producto como del proceso mismo de construcción. Especialmente relevante sobre el concepto es que nos permite tener una mirada crítica y reflexiva en torno a la relación entre las características de las actividades en las que aprendemos las personas, las finalidades atribuidas a los aprendizajes en relación con los motivos y objetivos de las y los aprendices, y las características resultantes del reconocimiento como aprendices. A todas estas siempre subyace formas de comprender, o construir discursivamente, qué significa aprender y ser aprendiz. En definitiva, el concepto de discursos y nuestro abordaje analítico, nos permite acercarnos al conjunto de construcciones discursivas exploradas comprendiendo que los significados que se expresan sobre el aprendizaje y ser aprendiz dan cuenta de los contextos de actividad en los que participan las y los aprendices.

Consideramos que los recursos discursivos de los que disponemos las personas para vivir nuestras experiencias, darle sentido a las mismas re-co-construyéndolas discursivamente, representan una herramienta para la construcción de la identidad de aprendiz o, lo que es igual, para reconocernos como aprendices de determinadas maneras. Como hemos afirmado en otros capítulos, estos recursos discursivos son producto de los intercambios que tenemos con otras personas y artefactos en el marco de las prácticas sociales en las que participamos a lo largo de nuestra vida. Por tanto, pueden ser variados, focalizados o contradictorios, tal como han ilustrado

las construcciones discursivas de las y los jóvenes. No obstante, y como también han ilustrado nuestros resultados, la participación reiterada en cierto tipo de actividades en contextos socioinstitucionales específicos puede dar lugar a la predominancia de determinados significados de la identidad de aprendiz, aspecto recogido en el concepto de *thickening* (Holland y Lave, 2001; Wortham, 2004), y que hemos visto ilustrado en nuestros casos a través de las construcciones discursivas de la identidad de aprendiz en relación con los contextos socioinstitucionales del instituto y la universidad.

Así, la exploración de las construcciones discursivas nos ha dejado claro que los significados sobre una misma como aprendiz tienen un componente ideológico, en la medida que reflejan aspectos de discursos sociales determinados, bien sean dominantes o en contraposición (Syed y McLean, 2021). Siguiendo a Hammack (2008), estamos de acuerdo con su visión tripartita sobre la construcción de las identidades en las que la “estructura” adquiere una forma narrativa, y diríamos en nuestro caso, discursiva; se basa en “prácticas sociales”, o actividades de aprendizaje en nuestro modelo; y tiene un “contenido ideológico”, como ya hemos mencionado.

En síntesis, y respecto a la construcción discursiva de la identidad de aprendiz, nuestra experiencia en el desarrollo de la investigación nos ha sugerido tres aspectos a considerar: la naturaleza de los significados que se construyen en términos de su abstracción y generalización; el valor o importancia de los instrumentos empleados para la construcción de los datos de la investigación; y los recursos discursivos con los que cuentan las y los aprendices para hablar sobre sí mismas.

Respecto al primer punto, los resultados sobre las construcciones discursivas específicamente sobre una misma como aprendiz, nos señalaron que un significado puede tener un valor transcontextual en la medida que se integra a la identidad como un aspecto más estable, como una generalización y abstracción (Fauré et al., 2021). Sin embargo, planteamos que estos significados nunca están desligados del contexto situacional que les da sentido, tanto en el marco de la actividad de re-construcción, por ejemplo, las entrevistas de este estudio, como en el marco de la experiencia subjetiva de reconocimiento a la que hace referencia ese significado particular. Por ello, es notorio que, en el conjunto de significados sobre una misma como aprendiz presentados en el capítulo de resultados, siempre hay referencia a una experiencia o situación de aprendizaje, lo cual no quiere decir que esos

significados no sean transcontextuales, sino que siempre se reconstruyen de manera situada.

En relación con este primer punto, el segundo punto entonces tiene que ver con la visión de la entrevista no solo como un conjunto de preguntas diseñadas para co-construir unos significados particulares, sino como un instrumento que tiene sentido en el marco de la situación en la que se desarrolla. Las características de la situación de re-co-construcción incluye las circunstancias en las que se realizó la entrevista, los modos en los que se vincularon entrevistadora y personas entrevistadas, y las características de los intercambios y la actividad conjunta (Bamberg, 2005). Todos estos aspectos nos dejan claro el carácter co-constructivo del instrumento, concebido como un evento interactivo (De Fina, 2018), dialógico, singular e interpretativo, que nos permite concebir los significados re-co-construidos como situados y particulares. Lo que lleva a plantearnos la entrevista, o los instrumentos de reflexión en general, como artefactos mediadores potenciales, cuyas características modulan el modo de reconstrucción que se haga a través del foco de las preguntas. Esto explica por qué cierto tipo de significados fueron re-co-construidos y otros no tanto.

Articulado a lo anterior, el tercer punto tiene que ver con los recursos discursivos de las y los participantes para mencionar, describir, ampliar y reflexionar sobre diversos tipos de situaciones, características o ideas. En este sentido, algunas re-co-construcciones abarcaron temas variados, pudimos profundizar, ejemplificar, hacer referencia a artefactos culturales como libros, conceptos, etc., mientras que en otras la experiencia de re-co-construcción fue más limitada, difuminada, imprecisa o confusa. Adicional a estas ideas, observamos que las personas que tienen experiencias previas de reflexión sobre sí mismas, bien sea por talleres, por diarios o escritos, u otro tipo de actividades, pudieron referirse a sí mismas con más elementos que otras. Para algunas personas las preguntas fueron difíciles, nuevas, incomprensibles, e incluso para la investigadora misma fue difícil en algunos momentos expresar ideas, replanteamientos o ejemplos.

Estas cuestiones nos llevan a considerar la re-co-construcción discursiva de significados como un proceso reflexivo que se configura de acuerdo con las herramientas mediadoras que se pongan en juego. En este sentido estamos de acuerdo con Fakhruddinova (2010) en que la reflexión puede ser entendida como una función mental superior que está mediada por instrumentos, es decir, la reflexión revela conexiones entre los procesos intra e inter psicológicos (McLean y

Syed, 2015). De este modo, podríamos pensar que los recursos discursivos de los que dispone una persona para hablar de sí misma no solo reflejan las experiencias y contextos de actividad en las que participa o ha participado, sino que hablan de los procesos de reflexión y de consciencia sobre una misma. No obstante, y como enfatiza Iñiguez (2006) es fundamental desmarcarse de la idea de la reflexión como una capacidad, pues es realmente un proceso complejo que se ubica en el marco de las interacciones.

En definitiva, los diferentes tipos de preguntas que realizamos en las entrevistas constituyen formas variadas de construir discursivamente los significados sobre un mismo tópico o fenómeno; es decir, ayudan a construir significados sobre el aprendizaje y ser aprendiz de forma abstracta y generalizada, o bien de forma situada y como una autorreferencia. A nuestro modo de ver, las preguntas sobre cómo las y los participantes entienden de manera general el aprendizaje y ser aprendiz son una vía para conocer su posicionamiento respecto a estas construcciones. Así mismo, este conjunto de significados constituye un referente para definirse como un cierto tipo de aprendiz, bien sea porque las y los jóvenes se identifican con esas definiciones, o porque se ubican en oposición frente a estas o partes de estas definiciones.

Capítulo 7

Conclusiones, aprendizajes y retos futuros de la investigación

«El día a día nos descubre, no sé lo que nos deparará,
solo el tiempo lo sabe y no nos lo quiere contar.
Con un nudo en el estómago y ansiedad palpitante,
no encuentro ciencia cierta, solo eterno interrogante.
(...) Camino a paso firme hacia la incertidumbre»

Ketekalles (2020) *Incertidumbre*

La investigación de un tema es un trabajo vivo y abierto. Nuestros resultados en términos del marco teórico y del estudio empírico, así como la discusión y las conclusiones del trabajo forman parte de un proceso que da continuidad a una línea de investigación sobre la construcción de la identidad de aprendiz. Nuestros resultados, y lo que ellos proponen, son un paso en ese continuo en relación con cuestiones teóricas, precisiones e ilustraciones ofrecidas por los datos y aspectos metodológicos consolidados, a ampliar y profundizar. En general, esta investigación representa un avance para la línea, que se vislumbra con todos los aprendizajes durante el proceso y las limitaciones del trabajo.

Abordaremos este capítulo de conclusiones desde la perspectiva de lo que hemos aprendido respecto a las preguntas de investigación que nos planteamos para comprender la construcción de la identidad de aprendiz y el lugar que tienen los significados de discursos sobre qué significa aprender y ser aprendiz en esa construcción. Con este fin, estructuramos el capítulo en cuatro apartados. En el primero, exponemos las limitaciones del estudio. En el segundo apartado, y articulado al anterior, planteamos las líneas futuras de investigación, esto es, lo que nos planteamos como profundización, ampliación para nuestro foco de estudio. En el tercer apartado, proponemos algunas implicaciones para la práctica, derivadas de nuestro enfoque y resultados. En el cuarto y último apartado, presentamos las principales conclusiones en torno a los tres focos de la exploración, los aportes de la tesis al modelo teórico y los aportes metodológicos.

7.1. Limitaciones del estudio

A partir de nuestra experiencia a lo largo del desarrollo de este trabajo han surgido cuestionamientos y reflexiones en torno a las decisiones que hemos tomado en términos del diseño de la investigación, especialmente. Nos proponemos en este apartado hacer mención a ellas que, como veremos, se han traducido en retos que pueden ser abordados en estudios posteriores. Damos especial valor a este apartado en términos de calidad de nuestro trabajo, pues los puntos que desarrollamos forman parte de nuestro esfuerzo por aportar a la transparencia y la reflexividad de la investigación.

Posiblemente una de las cuestiones sobre las que más hemos reflexionado en torno al diseño del estudio ha sido la elección de los casos. Los criterios definidos para la selección de participantes a nuestro juicio fueron pensados para obtener un conjunto de casos variados. Si bien este es un estudio exploratorio y como tal nos interesaba aproximarnos a la apropiación de significados sociales sobre el aprendizaje y ser aprendiz y, por ello, como hemos mencionado en el capítulo metodológico, cualquier persona puede ser una participante potencial del estudio, consideramos que la conformación de los casos habría podido incluir criterios como, por ejemplo, rangos de edad más amplios o trayectorias de participación heterogéneas que generaran un mayor contraste.

En este sentido, el criterio de género, tenido en cuenta para la conformación del conjunto de casos, no se vio reflejado en significados en torno al género en relación con las construcciones discursivas sobre qué significa aprender, ser aprendiz y una misma como aprendiz. Este hecho, se explica porque el diseño del estudio no consideró la profundización específica en este tipo de significados, sino en dejar abierta la posibilidad de que emergieran. Así, planteamos que este campo merecería estudios focalizados que profundicen en el posicionamiento de las y los aprendices en relación con aspectos de género en la construcción de significados sobre qué significa aprender, ser aprendiz, y la identidad de aprendiz. Aunado a lo anterior, y de manera general, consideramos que la exploración de categorías sociales en relación con la construcción de la identidad de aprendiz requeriría focos de investigación específicos, como por ejemplo el nivel socioeconómico. De igual modo, podría considerarse trayectorias de aprendizaje variadas, o bien tener en cuenta aspectos como la edad, el rendimiento académico (exitoso o no) o la desvinculación al contexto educativo formal.

En cuanto al proceso de construcción de los datos, un aspecto que favoreció la pérdida de contacto con personas de grados en ámbitos distintos, como el de ciencias económicas y educación infantil, fue el tiempo transcurrido entre la aplicación del cuestionario de selección y la realización de la entrevista. Al extenderse a un curso académico la aplicación del cuestionario de selección, las y los participantes potenciales en las entrevistas perdieron interés, adquirieron ocupaciones, o cambiaron sus datos de contacto.

Respecto al diseño de la entrevista, somos conscientes de que las preguntas formuladas en general implicaron un esfuerzo a las y los participantes por elaborar ideas más abstractas que no siempre son fáciles. Si bien este aspecto puede ser visto como una potencialidad del instrumento, también plantea retos, incomodidades, resistencias, etc., para las y los participantes, y también en cierta medida para la investigadora, y, por tanto, forma parte de los resultados y a la vez de las limitaciones en cuanto a la riqueza y contenido de las construcciones discursivas. Posiblemente la incorporación de preguntas o evocadores de diferentes tipos, como fotografías o elaboración de líneas de tiempo, puedan constituirse como herramientas que faciliten una amplia gama de posibilidades para la re-co-construcción de significados, coincidiendo con los resultados obtenidos en el trabajo de Membrive (2022) y también sugerido por Hammack y Toolis (2015). De igual modo, habría que considerar si la implementación de entrevistas biográficas puede favorecer una co-construcción de significados más amplia, que nos permita profundizar aún más en el sentido que tiene un determinado posicionamiento frente al aprendizaje y ser aprendiz en la historia personal de las y los participantes, y en la construcción de su identidad de aprendiz; además, de facilitar la implicación de las y los participantes con menos fluidez para expresarse.

Posiblemente, el hecho de que nuestra propuesta de re-co-construcción discursiva de significados sobre el aprendizaje, ser aprendiz y una misma como aprendiz sea algo novedoso para las y los participantes, resultaría apropiado considerar también diversos momentos de construcción de los datos. En otras palabras, plantear un estudio con múltiples entrevistas a una misma persona para favorecer los procesos reflexivos, profundizar en el posicionamiento, y co-construir significados en torno a una misma como aprendiz. Este hecho se vio especialmente en el proceso de realización de las entrevistas en las que, a medida que se entrevistaron a más participantes, se pudo introducir preguntas, ideas y temas de reflexión expresadas por otras participantes. Aspecto que también responde a la formación como investigadora en términos de la experticia para conducir las entrevistas.

En esta línea, habría que considerar otros modos de co-construcción de significados de discursos relativos a contextos socioinstitucionales variados, formales e informales, con el conjunto total de participantes, como ocurre por ejemplo mediante la conformación de grupos focales. Esta técnica permitiría potencialmente promover el posicionamiento de las personas en relación con discursos variados sobre qué significa aprender y ser aprendiz, tal como han sugerido otras investigaciones (Santamaría et al., 2013; Syed y McLean, 2021).

En términos de los conceptos teóricos referidos a cómo se expresan los discursos en el contexto social, esto es, voces, *master narratives* y mundos figurados, nuestra investigación, dado su foco, no profundiza especialmente en cómo cada uno de estos tipo de significados se expresa en las construcciones discursivas de las y los participantes. No obstante, los resultados han dado pistas sobre cómo pueden estar presentes en la apropiación de significados de discursos sociales sobre el aprendizaje y ser aprendiz. Por lo que esta limitación de nuestro estudio, razonablemente, forma parte de nuestra agenda de investigación futura.

7.2. Líneas futuras de profundización e investigación

Los resultados de la investigación han señalado sin duda la importancia de los aspectos discursivos en la construcción de la identidad de aprendiz que, además, dan cuenta de los significados que están presentes o se materializan en el conjunto de contextos de actividades de aprendizaje. Este hecho señala, por una parte, la necesidad de profundizar en los significados de discursos que circulan en las instituciones educativas de modo que podamos dar cuenta de ellos, hacerlos explícitos, como abordan investigaciones como la de Maguire et al. (2011). Tal como hemos apuntado a lo largo de este trabajo, esos significados constituyen artefactos semióticos que median en las actividades, en el sentido de los aprendizajes y en la atribución de sentido a las y los aprendices en el marco de las instituciones educativas. Proponemos que la investigación considere especialmente a las instituciones educativas dado su lugar como instrumento cultural para la formación de personas agentes de su desarrollo, en calidad de ciudadanas conscientes de sí mismas y miembros activos en su entorno sociocultural, así como un instrumento cultural clave en la promoción de la equidad social.

Por otra parte, nuestros resultados también han apuntado a una visión compartimentada sobre los contextos en los que se construyen significados: de un

lado, para el empleo y la profesionalización; de otro lado, para la vida, el desarrollo como personas, las relaciones y vínculos afectivos, y las actitudes y valores sociales. Por tanto, una investigación que indague sobre los discursos sobre qué significa aprender y ser aprendiz también constituye un esfuerzo por llamar la atención sobre estas divisiones y, en especial, sobre las prácticas que subyacen a ellas y que dan lugar a la construcción de significados sobre el aprendizaje y ser aprendiz de manera dividida según los contextos en los que se participa, y según quienes participan en ellos.

En esta línea, la exploración, descripción y análisis de las construcciones discursivas de los diversos agentes educativos, es un campo que se abre como una necesidad imperiosa, pues constituye un paso para ganar consciencia sobre los discursos que se movilizan en escuelas, institutos, universidades, hogares, etc., y que reflejan los del contexto social más amplio, los cuales facilitan, limitan y promueven cierto tipo de aprendizajes, cierto tipo de reconocimiento como aprendices y ciertas proyecciones educativas. Podríamos decir que es un campo que se abre para aportar al cambio y a la transformación social, por lo que su importancia representa también una urgencia en la medida que también facilita la discusión entre los diferentes agentes, estamentos y organizaciones sociales implicadas en la educación y formación de ciudadanas y ciudadanos. Nuestros resultados nos señalan entonces, la importancia de compartir la reflexión sobre las finalidades de la educación formal, para que ante la pregunta ¿para qué aprendemos en la escuela, instituto o universidad? se pueda tener un abanico amplio de respuestas posibles, que involucren el gusto e interés por aprender del mundo y actuar en él en todas sus esferas (Giroux et al., 2022).

En términos de la investigación en el aula, o nivel micro, consideramos que esta aproximación también pone de relieve la necesidad de estudiar cómo los discursos sobre el aprendizaje, ser aprendiz y sobre la identidad de aprendiz median en las interacciones entre alumnado y profesorado, favoreciendo cierto tipo de reconocimiento como aprendices. Por tanto, la investigación que se proyecta en este tema abarca un rango amplio de contextos de actividad, y supone también la posibilidad de proponer una mirada que abarque las relaciones entre diferentes niveles de contexto. En este sentido, la línea que se propone debe considerar el vínculo con dimensiones políticas e ideológicas que se tejen en los escenarios educativos y que se concretan en la mirada sobre los procesos de aprendizaje, y las acciones concretas que se llevan a cabo en los centros. Por tanto, el trabajo

interdisciplinar entre diversos ámbitos de las ciencias sociales y humanidades es altamente deseable.

En suma, para nuestra agenda de investigación futura planteamos algunos retos en cuanto al foco, diseño, contextos, participantes, tipo de análisis y marco conceptual que requieren nuestra atención para continuar indagando:

- La exploración y análisis de las construcciones discursivas sobre en qué consiste el aprendizaje y ser aprendiz que se movilizan a través de las prácticas en los centros educativos, así como las que construye el profesorado, alumnado y familias, y que constituyen una fuente de significados para el reconocimiento de una misma como aprendiz.
- La consideración de categorías sociales, como género, estatus socioeconómico, etnia, etc., para la profundización sobre cómo los significados en torno a cada una de esas categorías se vinculan a la construcción de una identidad de aprendiz más o menos habilitadora.
- El diseño de investigaciones centradas en los procesos de construcción de significados sobre una misma como aprendiz, es decir, que profundicen en las negociaciones en la interacción, el posicionamiento como aprendiz, y cómo se construye el reconocimiento como aprendices en las actividades de aprendizaje. En otras palabras, este acercamiento nos invita a incorporar otras metodologías de construcción y análisis de datos que posibiliten abordar las prácticas discursivas en la re-co-construcción de significados sobre una misma como aprendiz, tales como el análisis conversacional y del discurso. Es decir, supone hacer un énfasis en la investigación sobre “el proceso y el producto” en la construcción de significados.
- Lo anterior, también nos invita a considerar otros conceptos como voces y mundos figurados en calidad de herramientas analíticas que nos faciliten visualizar los significados que se ponen en juego en la interacción, bien sean verbales o no verbales, y que construyen marcos de referencia para el reconocimiento como aprendices que hacemos las personas en la interacción.
- También, el diseño de estudios de corte longitudinal que nos permitan profundizar en la re-co-construcción discursiva de la identidad de aprendiz y los procesos de negociación con significados de discursos sobre el aprendizaje y

ser aprendiz a través de etapas educativas. Es decir, poder profundizar en la negociación, resistencia o aceptación de significados de discursos sociales para la construcción de la identidad de aprendiz.

- En conexión con lo anterior, la profundización en la construcción de trayectorias de aprendizaje y su relación con la construcción de la identidad de aprendiz que vincule experiencias de aprendizaje en los diferentes contextos y promueva la conexión de los significados. Este punto se convierte no solo en un elemento de la agenda de investigación, sino en una herramienta con implicaciones prácticas potenciales e interesantes.
- Por último, nuestra investigación ha señalado el interés por ampliar y profundizar en cuáles son los discursos más allá de los abordados en este trabajo, que pueden ser fuente de recursos semióticos para la construcción de significados sobre una misma como aprendiz. En este sentido, el concepto de *master narratives* y una exploración más amplia de aquellas narrativas maestras en relación con qué caracteriza a un o una aprendiz en nuestro contexto, es una investigación que queda pendiente en nuestra agenda futura.

7.3. Implicaciones para la práctica

La identidad de aprendiz es fundamentalmente un artefacto o herramienta simbólica que se construye en la interacción, en el marco de las actividades de aprendizaje y a través de la construcción discursiva de significados sobre una misma como aprendiz. En este sentido, tiene el potencial de integrarse en las prácticas educativas favoreciendo los procesos de reflexión y de consciencia sobre los procesos de aprendizaje, y sobre el reconocimiento del conjunto de características que ponemos en juego cuando participamos en actividades de aprendizaje. Quiere decir que integra aspectos cognitivos, volitivos, prácticos y emocionales del proceso de aprender porque se basa en las experiencias subjetivas que cada persona tiene en las actividades y situaciones en las que considera ha aprendido algo. Pero, además, tiene la capacidad de transformarse, enriquecerse, reevaluarse porque se construye a través del diálogo y en el marco de situaciones que también tienen propósitos determinados.

Teniendo esto en mente, los significados de discursos sobre el aprendizaje vinculados a las dimensiones amplias en cuanto a qué consiste aprender (dónde,

qué, para qué, cómo, cuándo se aprende y quién aprende) representan una fuente de significados que nos ayudan al análisis de las actividades donde aprendemos, permitiendo la consciencia sobre aquellos significados que se promueven y que favorecen la construcción de determinados tipos de aprendices. Esto es, proponen un discurso o discursos para reconocernos como aprendices, bien sea porque nos ajustamos o no a esos significados. A nuestro juicio, las implicaciones prácticas del trabajo y las posibilidades de aplicación se encaminan a los procesos de reflexión y, por tanto, a la consciencia sobre el sentido que atribuimos todas las personas a los aprendizajes sobre el mundo y sobre nosotras mismas como aprendices. Por lo que invita a tomar consciencia de lo que se promueve desde las instituciones, es decir, los artefactos que se usan para reconocer quien es o no un buen o buena aprendiz (por ejemplo, las calificaciones, las medallas, los *rankings*, los decálogos, entre otras herramientas) en los diferentes contextos socioinstitucionales.

Así, desde el contexto educativo formal, la formación de aprendices competentes, con identidades de aprendiz habilitadoras, requiere de la revisión sistemática, acompañada e intencionada de cómo nos reconocemos o cómo nos posicionamos como aprendices, a lo que subyace la apropiación de significados de discursos sobre cómo entendemos el aprendizaje y qué significa ser aprendiz. En este sentido, las dimensiones de análisis que hemos usado para describir las construcciones discursivas, y las subdimensiones y categorías asociadas, son una buena base, suficientemente amplia, que aporta a la estructuración de los ejes o temas en torno a los cuales reflexionar.

Por otra parte, consideramos que las construcciones discursivas descritas en los resultados representan también una base para reflexionar y analizar con alumnado, profesorado, familias y demás agentes educativos, sobre la fuerza que tiene esas maneras de ver a las y los aprendices, lo que esas posiciones facilitan o limitan. Por ejemplo, en lo relativo a la valoración de qué significa el esfuerzo, el éxito, el fracaso, la inteligencia o el error; o quienes tienen acceso a según qué tipos de conocimientos o itinerarios formativos; o qué se considera que es un aprendizaje válido. En esa medida, son un punto de referencia o de inicio para la reflexión conjunta sobre cómo socialmente validamos a cierto tipo de aprendices. Es decir, sobre cómo estamos ayudando a reconstruir discursivamente la identidad de las personas para que construyan identidades habilitadoras que cuestionen discursos dominantes restrictivos o excluyentes.

En este sentido, nuestra apuesta práctica tiene que ver con la inclusión de una actitud y una práctica reflexiva sostenida que nos permita discutir y confrontar lo que pareciera estar naturalizado o dado por sentado. En la línea de lo propuesto por Foucault, respecto al criticismo y la problematización, la construcción de la identidad de aprendiz es una herramienta que se suma a los esfuerzos por ser conscientes de que los discursos no tienen un poder determinista en la subjetividad de las personas, sino que pueden ser apropiados y reelaborados, y en esa medida, y en lo posible, confrontados. Por ejemplo, cuando conocemos las historias, posiciones, situaciones y reconocimiento como aprendiz de quienes no “encajan” o están en desventaja o fuera del privilegio, podemos identificar y tener cierta consciencia respecto a aquello que es necesario transformar, ajustar o mantener y fortalecer, no solo a nivel de lo que decimos, sino, y mucho más, en relación a lo que hacemos, proponemos y cambiamos en las situaciones y contextos en los que aprendemos las personas. Desde este punto de vista, nuestra apuesta es humanista.

7.4. Principales conclusiones del estudio

Las construcciones discursivas sobre el aprendizaje y ser aprendiz

- Las construcciones discursivas en torno a qué significa aprender y ser aprendiz plantearon cuestiones respecto al poder de los discursos en relación con los contextos socioinstitucionales, en especial los del educativo formal, en términos de cuáles son los contenidos a aprender, para qué finalidades, cómo o mediante qué procesos, y quiénes son las personas que participan en las actividades en las que se aprende. En definitiva, llaman la atención sobre cuáles son las posiciones de “sujeto que aprende” que definen esas construcciones.
- La caracterización del aprendizaje en el instituto y en la universidad resultan predominantes en la visión que tiene los y las jóvenes que conforman nuestros casos. A la luz de esta construcción discursiva se teje la caracterización sobre el aprendizaje en otros contextos, bien como complemento a lo que se aprende en la educación formal o como una reivindicación de aprendizajes que no tienen suficiente valoración en la sociedad.
- El itinerario educativo mencionado por varios y varias de las participantes en términos de la función instrumental de las instituciones de educación secundaria postobligatoria y superior para el acceso, la profesionalización y el empleo, ha descrito lo que conocemos como una *master narrative* biográfica en la medida

- que plantea un curso a seguir en la vida de las y los jóvenes, que se percibe como obligatorio e ideal si se quiere ser un “buen miembro” de la sociedad.
- La valoración positiva de los llamados aprendizajes para la vida, los que ayudan al desarrollo personal, la convivencia y el autoconocimiento surge como una contraposición a la visión del aprendizaje para el trabajo y la profesión, y como un complemento a la formación profesional, es decir, como una negociación. De este modo, el aprendizaje para la vida es tanto un contradiscurso como una negociación con el orden establecido.
 - La importancia atribuida a los aprendizajes para la vida por parte de las y los jóvenes del estudio le da el estatus de experiencias de aprendizaje y subraya la necesidad de que tengan cabida en el discurso social sobre qué significa aprender y, por tanto, que sean objeto de re-co-construcción discursiva.
 - La presencia de significados del discurso de la educación tradicional que plantea el aprendizaje como adquisición, retención y memorización de los contenidos de aprendizaje, ha puesto de relieve que estas metodologías se privilegian en el contexto del instituto y de la universidad.
 - La diferencia entre el posicionamiento del alumnado de bachillerato y el alumnado universitario, en relación con el cómo se aprende, tiene que ver con la proyección de lo que se aprende, lo que favorece la atribución de sentido.
 - Al hilo de las construcciones discursivas sobre en qué consiste aprender también ser fueron tejiendo significados que delinearon una imagen de una aprendiz/estudiante, cuyas características están alineadas con el logro, el éxito y los resultados.
 - La construcción de significados sobre una misma como aprendiz sobre la base de un discurso que considera que ser buen aprendiz es un esfuerzo y una responsabilidad que corresponde a las personas en calidad de constructoras de sí mismas, no solo es un gran peso para las y los jóvenes, sino que también plantea una idea individualista, interna y esencialista sobre la identidad y sobre el aprendizaje.
 - Las características actitudinales en la construcción discursiva de quien es un aprendiz, tienen un peso significativo en términos de la motivación, el esfuerzo y el interés por aprender contenidos socialmente valorados, que se despliegan como fruto de la acción individual de quien aprende, señalando que un buen aprendiz es quien trabaja duro, se esfuerza por conseguir sus metas, se automotiva y autogestiona.

- La centralidad del gusto y las emociones positivas en relación con el aprendizaje, si bien pueden ser un elemento central en experiencias subjetivas de aprendizaje, se plantea como un requisito intrínseco. La relevancia dada a estos aspectos nos hace reflexionar sobre hasta qué punto las y los jóvenes sobrevaloran el lugar de la diversión y el gusto en los procesos de aprendizaje.
- Otra mirada sobre quien es una aprendiz ubica a las y los aprendices a lo largo de la vida, destacando la curiosidad, la aceptación de los límites y necesidades, y la búsqueda de ayuda como aspectos relevantes. Estas ideas se articulan a la visión de quien es una aprendiz competente, definida por su capacidad para reflexionar sobre sí misma como aprendiz, interpretar las situaciones, tomar decisiones ajustadas, y hacer uso integrado de los diferentes tipos de conocimiento.

La construcción discursiva de la identidad de aprendiz

- La construcción de la identidad de aprendiz de las y los jóvenes de nuestro estudio reflejó procesos de negociación de significados en relación con los contextos de actividad. Por ello, la construcción discursiva sobre ser una buena aprendiz que se ajusta a los requerimientos del contexto educativo formal, enfocada en la memorización y el aprendizaje para la profesionalización, la excelencia y el empleo, mostró cómo las y los aprendices se intentan ajustar para ser buenos miembros del contexto socioinstitucional en el que participan.
- La construcción de significados sobre una misma como aprendiz tiene que ver con el reconocimiento y la validación de qué, cómo y para qué se aprende en los diversos contextos y con cómo se integran discursivamente en el reconocimiento como aprendiz. Para ello, son necesarios procesos reflexivos que favorezcan la construcción de esas conexiones y se reflexione sobre cómo concebimos qué es aprender y ser aprendiz.
- Los resultados nos han sugerido la pregunta sobre qué significa construir una identidad de aprendiz habilitadora en el marco de contextos de actividad específicos y como una capacidad que se establece en la relación persona-contexto de aprendizaje- oportunidades del contexto social.
- La construcción de una identidad de aprendiz habilitadora se sitúa, en parte, en el terreno de la re-co-construcción discursiva que podemos potenciar a través de herramientas como la identidad de aprendiz o las trayectorias, en las que se reelaboran y resignifican, o bien se “tejen”, las experiencias que se viven en el diario vivir de las personas. Estas herramientas constituyen “tecnologías” que

- ayudan a relacionarnos con el mundo y con nosotras mismas, y constituyen también modos de reflexionar sobre el contexto sociocultural de referencia.
- En relación con la identidad de aprendiz habilitadora, comprendemos la agencia como una posibilidad relacional y dinámica que se construye en el marco de las instituciones sociales y que pasa por el cuestionamiento sobre la equidad y la justicia social.
 - La construcción de la agencia necesita la reflexión y confrontación respecto a discursos esencialistas sobre la identidad, además de considerarla como una posibilidad que se distribuye en los diferentes aspectos que posibilita el contexto de actividad. Por tanto, en la agencia están presentes las posibilidades y oportunidades que brindan las estructuras sociales, así como las inequidades y las exclusiones.
 - Construir una identidad de aprendiz habilitadora demanda 1) la consciencia, análisis y reflexión crítica en torno a los significados de discursos de los que nos apropiamos para construir nuestra visión sobre lo que significa aprender y ser aprendiz; 2) la re-co-construcción de nuestra identidad de aprendiz fundada en nuestras experiencias subjetivas de aprendizaje variadas; y 3) el análisis de las posibilidades que brindan los contextos de actividad en los que participamos y el lugar en el que somos posicionados y nos posicionamos frente a esos contextos.
 - La construcción de significados sobre una misma como aprendiz sobre la base de un discurso que considera que ser buen aprendiz es un esfuerzo y una responsabilidad que corresponde a las personas en calidad de constructoras de sí mismas, no solo es un gran peso para las y los jóvenes, sino que también plantea una idea individualista, interna y esencialista sobre la identidad y sobre el aprendizaje.

El discurso en el modelo de construcción de la identidad de aprendiz

- El abordaje teórico sobre la construcción de la identidad de aprendiz y el concepto de discursos ha permitido explicar que toda construcción de significados se funda sobre la base del contexto social de referencia, constituido por una compleja red de recursos semióticos o sistemas interpretativos que configuran las estructuras sociales, las instituciones y las prácticas.
- El concepto de discursos permite afirmar que los significados sociales no son evidentes para las personas, pero se expresan o materializan a través de sus acciones, emociones, identidades, prácticas discursivas, ideologías, etc. Y

- usualmente logra ser manifiesto para alguien cuando experimenta no estar alineada o encajar en el discurso dominante.
- Proponer el discurso como concepto base, ha significado el gran reto de posicionarnos respecto a qué entendemos por cada uno de los conceptos que dan sentido a la identidad de aprendiz: identidad, aprendizaje, discurso y contexto social.
 - Hemos planteado nuestra posición ontológica, epistemológica y axiológica a lo largo de todo el trabajo. Este ejercicio ha favorecido la integración clara del concepto de discurso y ha situado el “elemento discursivo” en la propuesta inicial del modelo de identidad de aprendiz, por lo que es un aporte importante de la investigación.
 - El abordaje analítico permitió entender la relación entre los significados de discursos presentes en las construcciones discursivas de las y los participantes sobre el aprendizaje y ser aprendiz, y su mediación en la construcción de significados sobre una misma como aprendiz, tomando como base las dimensiones amplias del aprendizaje y ser aprendiz.
 - El concepto de discurso es una lente analítica de la identidad de aprendiz, tanto en su calidad de producto como del proceso mismo de construcción. El concepto permite tener una mirada crítica y reflexiva en torno a la relación entre las características de las actividades en las que aprendemos las personas, las finalidades atribuidas a los aprendizajes en relación con los motivos y objetivos de las y los aprendices, y las características del reconocimiento como aprendices resultante.
 - El concepto de discursos y nuestro abordaje analítico, permite acercarse al conjunto de construcciones discursivas exploradas comprendiendo que los significados que expresan sobre el aprendizaje y ser aprendiz dan cuenta de los contextos de actividad en los que participan las y los aprendices.
 - Los recursos discursivos de los que disponen las personas para vivir sus experiencias, y darles sentido, representan una herramienta para la construcción de la identidad de aprendiz.
 - Los recursos discursivos de los que dispone una persona para hablar de sí misma no solo reflejan las experiencias y contextos de actividad en las que participa o ha participado, sino que hablan de sus procesos psicológicos de reflexión sobre sí misma y de consciencia.
 - Los significados sobre una misma como aprendiz tienen un componente ideológico, en la medida que reflejan aspectos de discursos sociales determinados, bien sean dominantes o en contraposición.

- En cuanto a la construcción discursiva, un significado puede tener un valor transcontextual en la medida que se integra a la identidad como un aspecto más estable, como una generalización y abstracción. Estos significados nunca están desligados del contexto situacional que les da sentido, tanto en el marco de la actividad de re-co-construcción como en el marco de la experiencia subjetiva de reconocimiento a la que hace referencia ese significado particular.
- La re-co-construcción discursiva plantea la entrevista no solo como un conjunto de preguntas diseñadas para construir unos significados particulares, sino en el marco de todos los componentes de la situación en la que se desarrolla: las circunstancias en las que se realizó, los modos en los que se vincularon entrevistadora y personas entrevistadas, y las características de los intercambios y la actividad conjunta.
- La re-co-construcción discursiva de significados es un proceso reflexivo que se configura de acuerdo con las herramientas mediadoras que se pongan en juego. En este sentido, la reflexión puede ser entendida como una función mental superior que está mediada por instrumentos, es decir, la reflexión revela conexiones entre los procesos intra e inter psicológicos.

Referencias⁵

- Abello, R. [Rubén] (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, Universitat de Barcelona]. TDX. <https://www.tdx.cat/handle/10803/665984>
- Abello, R. [Rubén], Vila, I. [Ignasi], Pérez, V. [Victoria], Lagos, I. [Irma], Espinoza, C. [Cristhian] y Díaz, A. [Alejandro] (2020). Identidad de aprendiz como herramienta analítica de experiencias universitarias en el contexto de la permanencia y el abandono: propuesta teórica. *Paideia*, 58, 11-34. <https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1448>
- Akkerman, S. [Sanne] y Meijer, P. [Paulien] (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Alcoff, L. [Linda] (2010). New epistemologies: post-positivist accounts of identity. En M [Margaret] Wetherell y C. [Chandra] Mohanty (Eds.), *The SAGE handbook of identities* (pp. 144-162). SAGE. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446200889.n9>
- Aldana, M. [Mónica] (2019). *La Identidad de Aprendiz en la transición de etapas educativas: El paso entre educación secundaria y educación superior*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. TESEO. <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=2044482#>
- Aldana, M. [Mónica], Campos, V. [Vanessa] y Valdés, A. [Antonia] (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>

⁵ Hemos incluido el nombre completo de las autoras y los autores de las publicaciones citadas con el propósito de visibilizar especialmente a las mujeres en todas ellas. De este modo aportamos a la equidad de género en el ámbito académico y nos unimos al interés creciente por favorecer el análisis de la paridad en las bibliografías. Esta decisión se fundamenta en las recomendaciones de la Universitat de Barcelona respecto al uso de lenguaje igualitario <https://www.ub.edu/cub/criteri.php?id=2749> y en las de la Universitat Oberta de Catalunya, que cuenta con el visto bueno de la Asociación Americana de Psicología - APA- <https://biblioteca.uoc.edu/es/pagina/Estilo-APA/>

- Atkinson, D. [Dennis] (2011). *Art, equality and learning: pedagogies against the state*. Sense Publishers.
- Bakhtin, M. [Mikhail] (1986). The problem of speech genres. En C. [Caryl] Emerson y M. [Michael] Holquist (Eds.), *Speech genres and other late essays* (pp. 60-102) (Traducción de V. [Vern] McGee). University of Texas Press.
- Bamberg, M. [Michael] (2005). Narrative Discourse and Identities. En J.C. [Jan Christoph] Meister (Ed.), *Narratology beyond literary criticism* (pp. 213-238). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110201840.213>
- Bamberg, M. [Michael] (2011). Who am I? Narration and its contribution to self and identity. *Theory & Psychology*, 21(1), 3-24. <https://doi.org/10.1177/0959354309355852>
- Bamberg, M. [Michael], De Fina, A. [Anna] y Schiffrin, D. [Deborah] (2011). Discourse and Identity Construction. En S. [Seth] Schwartz, K. [Koen] Luyckx y V. [Vivian] Vignoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 177-199). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_8
- Banks, J. [James], Au, K. [Kathryn], Ball, A. [Arnetha], Bell, P. [Philip], Gordon, E. [Edmund], Gutiérrez, K. [Kris], Heath, S. [Shirley], Lee, C. [Carol], Lee, Y. [Yuhshi], Mahiri, J. [Jabari], Nasir, N. [Na'ilah], Valdés, G. [Guadalupe] y Zhou, M. [Min] (2007). *Learning in and out school in diverse environments. Life-long, life-wide, life-deep*. The LIFE center. http://www.life-slc.org/docs/Banks_etal-LIFE-Diversity-Report.pdf
- Bañuls, G. [Gabriela] (2021). *Los docentes ante procesos de transformación e innovación educativa. Un estudio sobre la identidad de aprendiz de docentes uruguayos de educación inicial y primaria en el marco del plan Ceibal*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. TDX. <http://hdl.handle.net/10803/671647>
- Barron, B. [Brigid] (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: a learning ecologies perspective. *Human Development*, 49, 193-224. <https://doi.org/10.1159/000094368>
- Bassi, J. [Javier] (2015). El código de transcripción de Gail Jefferson: adaptación para las ciencias sociales. *Quaderns de Psicologia*, 17(1), 39-62. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1252>

- Bauman, Z. [Zygmunt] (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica.
- Benwell, B. [Bethan] y Stokoe, E. [Elizabeth] (2006). *Discourse and identity*. Edinburgh University Press.
- Biesta, G. [Gert] (1998). Pedagogy Without Humanism: Foucault and the Subject of Education. *Interchange*, 29, 1-16. <https://doi.org/10.1023/A:1007472819086>
- Biesta, G. [Gert] (2008). Encountering Foucault in lifelong learning. En A. [Andreas] Fejes y k. [Katherine] Nicoll (Eds.), *Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject* (1ª ed., pp. 193-205). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203933411>
- Biesta, G. [Gert] (2019). What Kind of Society Does the School Need? Redefining the Democratic Work of Education in Impatient Times. *Studies in Philosophy and Education*, 38(6), 657-668. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09675-y>
- Biesta, G. [Gert], Field, J. [John], Hodgkinson, P. [Phil], Macleod, F. [Flora] y Goodson, I. [Ivor] (2011). *Improving Learning through the Lifecourse. Learning Lives*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203828649>
- Black, L. [Laura], Williams, J. [Julian], Hernandez-Martinez, P. [Paul], Davis, P. [Pauline], Pampaka, M. [Maria] y Wake, G. [Geoff] (2010). Developing a 'leading identity': the relationship between students' mathematical identities and their career and higher education aspirations. *Educational Studies in Mathematics*, 73, 55. <https://doi.org/10.1007/s10649-009-9217-x>
- Blommaert, J. [Jan] y De Fina, A. [Anna] (2021). Identidades cronotópicas: Sobre la organización espaciotemporal de quiénes somos. *Decires*, 21(25), 63-84. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2021.21.25.7>
- Blunden, A. [Andy] (2016). Translating *Perezhivanie* into English. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 274-283. <http://dx.doi.org/10.1080/10749039.2016.1186193>
- Braun, V. [Virginia] y Clarke, V. [Victoria] (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Bronfenbrenner, U. [Urie] (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. (1ª ed.). Paidós.
- Bronkhorst, L. [Larike] y Akkerman, S. [Sanne] (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>
- Bruner, J. [Jerome] (2006). *Actos de significado*. (3ª ed.). Alianza Editorial.
- Bruner, J. [Jerome] (2014). *La educación puerta de la cultura*. (2ª ed.). Machado.
- Bucholtz, M. [Mary] y Hall, K. [Kira] (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4-5), 585-614. <https://doi.org/10.1177/1461445605054407>
- Butler, J. [Judith] (1993). *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of Sex*. Routledge.
- Campos, V. [Vanessa] (2016). *Learner Identity: Os outros significativos na Construção da identidade de aprendiz*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. TESEO. <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1389465>
- Campos, V. [Vanessa], Aldana, M. [Mónica] y Valdés, A. [Antonia] (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>
- Castells, M. [Manuel] (2005). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. (6ª ed., Vol. 1). Siglo XXI.
- Chaiklin, S. [Seth] (2019). The meaning and origin of the activity concept in Soviet psychology—with primary focus on A. N. Leontiev’s approach. *Theory & Psychology*, 29(1), 3-26. <https://doi.org/10.1177/0959354319828208>
- Clarà, M. [Marc] (2016). The many lives of the word Perezhivanie. *Mind, Culture and Activity*, 23, 339-342. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1199700>
- Cole, M. [Michael] (2003). *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. (2ª ed.). Morata.

- Coll, C. [César] (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142. <https://doi.org/10.1080/02103702.1988.10822196>
- Coll, C. [César] (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Coll, C. [César] (2009). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En A. [Álvaro] Marchesi, J.C. [Juan Carlos] Tedesco y C. [César] Coll (Coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 101-112). OEI/Fundación Santillana.
- Coll, C. [César] (2010). Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 47-66.
- Coll, C. [César] (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31-36. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/53975/1/627963.pdf>
- Coll, C. [César] (2018). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. En C. [César] Coll (Coord.), *La personalización del aprendizaje escolar* (pp. 5-11). Graó.
- Coll, C. [César], Colomina, R. [Rosa], Onrubia, J. [Javier] y Rochera, M.J. [María José] (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-132. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822356>
- Coll, C. [César] y Falsafi, L. [Leili] (2010a). Identidad y educación: tendencias y desafíos. *Revista de Educación*, 353, 17-27. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_08esp.pdf
- Coll, C. [César] y Falsafi, L. [Leili] (2010b). La identidad de aprendiz. Una herramienta educativa y analítica. *Revista de Educación*, 353, 211-233. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:455f1a00-5dab-4ce7-a963-c5b557089324/re353-actualizado-pdf.pdf>

- Coll, C. [César], Mauri, T. [Teresa] y Rochera, M.J. [María José] (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 16(1), 49-59. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART4.pdf>
- Coll, C. [César], Membrive, A. [Antonio] y Miño-Puigcercós, R. [Raquel] (2022). Personalización del aprendizaje escolar y reforma curricular: hacia un nuevo modelo educativo. En P. [Pablo] Rivera-Vargas, R. [Raquel] Miño-Puigcercós y E. [Ezequiel] Passeron (Coords.), *Educación con sentido transformador en la universidad* (pp. 91-98). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2022/02/9788419023674.pdf>
- Coll, C. [César], Onrubia, J. [Javier] y Mauri, T. [Teresa] (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Coll, C. [César] y Rodríguez Illera, J.L. [José Luis] (2008). Alfabetización, nuevas alfabetizaciones y alfabetización digital: las TIC en el currículum escolar. En C. [César] Coll y C. [Carles] Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación* (pp. 325-347). Morata.
- Collins, A. [Allan] y Halverson, R. [Richard] (2010). The second educational revolution: rethinking education in the age of technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 18-27. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00339.x>
- Colomina, R. [Rosa], Onrubia, J. [Javier] y Rochera, M.J. [María José] (2005). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. [César] Coll, J. [Jesús] Palacios y A. [Álvaro] Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (2ª ed., pp.437-458). Alianza.
- Coronel, J.M. [José Manuel] (2006). Technologies of disciplinary power in action: The norm of the 'Good student'. *Higher Education*, 52, 665-686. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-1449-1>
- Creswell, J. [John] y Poth, C. [Cheryl] (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (4ª ed.). SAGE.

- Crouch, M. [Mira] y McKenzie, H. [Heather] (2006). The logic of small samples in interview-based qualitative research. *Social Science Information*, 45(4), 483-499. <https://doi.org/10.1177/0539018406069584>
- Danaher, G. [Geoff], Schirato, T. [Tony] y Webb, J. [Jen] (2000). *Understanding Foucault*. SAGE.
- Davies, B. [Bronwyn] y Harré, R. [Ron] (1990). Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>
- De Fina, A. [Anna] (2019). The Interview as an Interactional Event. En P. [Peter] Patrick, M. [Monika] Schmid y K. [Karin] Zwaan (Eds.), *Language Analysis for the Determination of Origin. Language Policy* (Vol. 16, pp. 21-40). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-79003-9_2
- De Fina, A. [Anna] y Georgakopoulou, A. [Alexandra] (2020). Rethinking Narrative: Tellers, Tales and Identities in Contemporary Worlds. En A. [Anna] De Fina y A [Alexandra] Georgakopoulou (Eds.), *The Cambridge Handbook of Discourse Studies* (pp. 91-114). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108348195.006>
- De Fina, A. [Anna], Schiffrin, D. [Deborah] y Bamberg, M. [Michael] (2006). Introduction. En A. [Anna] De Fina, D. [Deborah] Schiffrin y M. [Michael] Bamberg (Eds.), *Discourse and Identity. Studies in Interactional Sociolinguistics* (pp. 1-23). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511584459>
- De la Cuesta, C. [Carmen] (2015). La calidad de la investigación cualitativa: de evaluarla a lograrla. *Texto & Contexto Enfermagem*, 23(3), 883-890. <https://doi.org/10.1590/0104-070720150001150015>
- Decuyper, M. [Mathias] y Simons, M. [Marteen] (2016). On the critical potential of sociomaterial approaches in education. *Teoría de la Educación*, 28(1), 25-44. <https://doi.org/10.14201/teoredu20162812544>

- Destin, M. [Mesmin], Rheinschmidt-Same, M. [Michelle] y Richeson, J. [Jennifer] (2017). Status-Based Identity: A Conceptual Approach Integrating the Social Psychological Study of Socioeconomic Status and Identity. *Perspectives on Psychological Science*, 12(2), 270-289. <https://doi.org/10.1177/1745691616664424>
- Dewey, J. [John] (2010/1938). *Experiencia y Educación*. (2ª Ed.). Biblioteca Nueva.
- Edwards, R. [Richard] (2008). Actively seeking subjects? En A. [Andreas] Fejes y K. [Katherine] Nicoll (Eds.), *Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject* (1ª ed., pp. 21-33). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203933411>
- Edwards, R. [Richard] (2009). Introduction: Life as a learning context? En R. [Richard] Edwards, G. [Geert] Biesta y M. [Mary] Thorpe (Eds.), *Rethinking contexts for learning and teaching. Communities, activities and networks* (1ª ed., pp. 1-13). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203881750>
- Elmore, K. [Kristen] y Oyserman, D. [Daphna] (2012). If 'we' can succeed, 'I' can too: Identity-based motivation and gender in the classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 176-185. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.003>
- Engel, A. [Anna] y Coll, C. [César] (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/admin/publicacions/EngelColl2021_PTCE DH.pdf
- Engel, A. [Anna], Fauré, J. [Jaime], Membrive, A. [Antonio], Merino, I. [Iris] y Coll, C. [César] (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>
- Engel, A. [Anna] y Membrive, A. [Antonio] (2018). Contextos de actividad, experiencias de aprendizaje y trayectorias personales. En C. [César] Coll (Coord.), *La personalización del aprendizaje* (pp. 19-22). Graó.

- Engeström, Y. [Yrjö] (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Eresta, M.J. [María Jesús] y Delpino, M.A. [María Antonieta] (2012). *Adolescentes de hoy. Aspiraciones y modelos*. Liga Española de la Educación.
- Esteban, M. [Moisés] (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, Universitat de Girona]. TDX. <https://www.tdx.cat/handle/10803/7888;jsessionid=F425F119AA055F5A223BA2BCACC0ED26#page=1>
- Fakhrutdinova, L. [Liliia] (2010). On the Phenomenon of “Perezhivanie”. *Journal of Russian & East European Psychology*, 48(2), 31-47. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405480203>
- Falsafi, L. [Leili] (2011). *Learner identity. A sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners*. [Tesis doctoral. Universitat de Barcelona] GRINTIE. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Falsafi_Thesis.pdf
- Falsafi, L. [Leili] y Coll, C. [César] (2011). La construcción de la identidad de aprendiz: coordenadas espacio- temporales. En J.I. [Juan Ignacio] Pozo y C. [Carles] Monereo (Coords.), *La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 77-98). Narcea.
- Falsafi, L. [Leili] y Coll, C. [César] (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>
- Fauré, J. [Jaime] (2021). El desarrollo de la identidad de aprendiz como consecuencia de la re-co-construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje y su incidencia sobre la identidad profesional docente. En M. [Mariana] Largo, A. [Antonio] Membrive, A. [Alba] García-Vega e I. [Iris] Barraón (Eds.), *Encuentro de investigadoras e investigadores predoctorales. Congreso ISCAR Ibérico IV*. (pp. 13). <https://goo.su/SScG7>

- Fauré, J. [Jaime], Membrive, A. [Antonio], Álvarez, A. [Alicia] y Largo, M. [Mariana] (2021). Abstracción y contextualización de experiencias subjetivas de aprendizaje como mecanismos para la construcción de la identidad profesional docente. En R. [Roberto] Valdés y J.F. [José Fernando] Patiño (Comp.), *Anais do III Simpósio Nacional e I Simpósio Ibero-americano de Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade* (pp. 229-231). Uberlândia: Biblioteca Psicopedagógica e Didática. <https://seqts2021.com/es>
- Field, J. [John] y Leicester, M. [Mal] (2000). Introduction: Lifelong Learning or permanent schooling. En J. [John] Field y M. [Mal] Leicester (Eds.), *Lifelong Learning. Education Across Lifespan* (1ª ed., pp. xvi-xix). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203183328>
- Fleer, M. [Marilyn], González Rey, F. [Fernando] y Veresov, N. [Nikolai] (2017). Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Setting the Stage. En M. [Marilyn] Fleer, F. [Fernando] González Rey y N. [Nikolai] Veresov (Eds.), *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity. Perspectives in Cultural-Historical Research* (Vol. 1, pp. 1-15). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9_1
- Flick, U. [Uwe] (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. (2ª Ed.) Morata.
- Flum, H. [Hanoch] y Kaplan, A. [Avi] (2012). Identity formation in educational settings: A contextualized view of theory and research in practice. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 240-245. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.01.003>
- Foucault, M. [Michel] (1979). *La arqueología del saber*. (6ª ed.). Siglo XXI.
- Foucault, M. [Michel] (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.
- Freire, P. [Paulo] (2005). *Pedagogía del oprimido*. (2ª ed.). Siglo XXI.
- García-Borés, J. [Josep] (2015). Psicología cultural socioconstruccionista. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 153-158. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/106658/1/652288.pdf>
- Gee, J.P. [James Paul] (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125. <https://doi.org/10.2307/1167322>

- Gergen, K. [Kenneth] (2006). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Paidós.
- Gil Flores, J. [Javier] (2013). Measuring primary school students' family socioeconomic status. *Revista de Educación*, 362, 298-322. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-162>
- Giroux, H. [Henry], Rivera-Vargas, P. [Pablo], Neut-Aguayo, P. [Pablo] (2022). De una pedagogía de la clausura a una pedagogía de las posibilidades. Aprender y enseñar la agencia. En P. [Pablo] Rivera-Vargas, R. [Raquel] Miño-Puigcercós y E. [Ezequiel] Passeron (Coords.), *Educación con sentido transformador en la universidad* (pp. 25-34). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2022/02/9788419023674.pdf>
- Gjerde, P. [Per] (2004). Culture, power, and experience: Toward a person-centered cultural psychology. *Human Development*, 47(3), 138-157. <https://doi.org/10.1159/000077987>
- Gleason, P. [Philip] (1983). Identifying Identity: A Semantic History. *The Journal of American History*, 69(4), 910-931. <https://doi.org/10.2307/1901196>
- González, M.F. [María Fernanda] (2010). ¿Pueden los clásicos decir algo nuevo sobre la Identidad? Una revisión de las ideas de Bakhtin, Vygotsky y Mead en tiempos de identidad líquida. *Estudios de Psicología*, 31(2), 187-203. <https://doi.org/10.1174/021093910804952278>
- González Rey, F. [Fernando] (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.
- González Rey, F. [Fernando] (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, 9(1), 241-253. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy9-1.cssp>
- González Rey, F. [Fernando] (2011). *El Pensamiento de Vigostky. Contradicciones, desdoblamientos y desarrollo*. Trillas.
- González Rey, F. [Fernando] (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Revista CS*, 11, 19-42. <https://doi.org/10.18046/recs.i11.1565>

- Guerrero Salazar, S. [Susana] (2021). El lenguaje inclusivo en la universidad española: la reproducción del enfrentamiento mediático. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 88, 15-30. <https://doi.org/10.5209/clac.78294>
- Hall, S. [Stuart] (2001). Foucault: Power, Knowledge and Discourse. En M. [Margaret] Wetherell, S. [Stephanie] Taylor y S. [Simeon] Yates (Eds.), *Discourse Theory and Practice: A Reader* (pp. 72-81). SAGE.
- Hall, S. [Stuart] (2003). ¿Quién necesita “identidad”? En S. [Stuart] Hall y P. [Paul] Du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Amorrortu.
- Hammack, P. [Phillip] (2008). Narrative and the Cultural Psychology of Identity. *Personality and Social Psychology Review*, 12(3), 222-247. <https://doi.org/10.1177/1088868308316892>
- Hammack, P. [Phillip] (2010). The cultural psychology of Palestinian youth: A narrative approach. *Culture & Psychology*, 16(4), 507-537. <https://doi.org/10.1177/1354067X10380159>
- Hammack, P. [Phillip] (2011). Narrative and the politics of meaning. *Narrative Inquiry*, 21(2), 311-318. <https://doi.org/10.1075/ni.21.2.09ham>
- Hammack, P. [Phillip] (2015). Theoretical Foundations of Identity. En K. [Kate] McLean y M. [Moin] Syed (Eds.), *The Oxford Handbook of Identity Development* (pp. 11-30). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199936564.013.027>
- Hammack, P. [Phillip] y Toolis, E. [Erin] (2015). Putting the Social into Personal Identity: The Master Narrative as Root Metaphor for Psychological and Developmental Science. *Human Development*, 58, 350-364. <https://doi.org/10.1159/000446054>
- Harklau, L. [Linda] (2000). From the “Good Kids” to the “Worst”: Representations of English Language Learners Across Educational Settings. *TESOL Quarterly*, 34(1), 35-67. <https://doi.org/10.2307/3588096>
- Hernández, D. [Donovan] (2010). Arqueología del saber y el orden del discurso: un comentario sobre las formaciones discursivas. *En-claves del pensamiento*, 4(7). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2010000100003

- Hernández-Hernández, F. [Fernando] y Sancho, J. [Juana] (2022). Los sentidos del aprender de los jóvenes universitarios: entre el acomodo, la reapropiación y la resistencia. En P. [Pablo] Rivera-Vargas, R. [Raquel] Miño-Puigcercós y E. [Ezequiel] Passeron (Coords.), *Educación con sentido transformador en la universidad* (pp. 55-66). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2022/02/9788419023674.pdf>
- Holland, D. [Dorothy] y Lachicotte, W. [William] (2007). Vygotsky, Mead, and the New Sociocultural Studies of Identity. En H. [Harry] Daniels, M. [Michael] Cole y J. [James] Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 101-135). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CCOL0521831040>
- Holland, D. [Dorothy], Lachicotte, W. [William], Skinner, D. [Debra] y Cain, C. [Carole] (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Harvard University Press.
- Holland, D. [Dorothy] y Lave, J. [Jane] (2001). *History in person*. School of American Research Press.
- Hultin, L. [Lotta] (2019). On becoming a sociomaterial researcher: Exploring epistemological practices grounded in a relational, performative ontology. *Information and Organization*, 29(2), 91-104. <https://doi.org/10.1016/j.infoandorg.2019.04.004>
- Hussey, T. [Trevor] y Smith, P. [Patrick] (2010). Transitions in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(2), 155-164. <https://doi.org/10.1080/14703291003718893>
- Iglesias E. [Edgar], González-Patiño, J. [Javier] Lalueza, J.L. [Jose Luis] y Esteban-Guitart, M. [Moisés] (2020). Manifiesto en tiempos de pandemia. Por una educación crítica, intergeneracional, sostenible y comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 181-198. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>
- Illeris, K. [Knud] (2009). Lifelong Learning as a psychological process. En P. [Peter] Jarvis (Ed.), *The Routledge international handbook of lifelong learning* (pp. 401-410). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203870549>

- Illeris, K. [Knud] (2018). A comprehensive understanding of human learning. En K. [Knud] Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists ... In Their Own Words* (2ª ed., pp. 1-14). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315147277>
- Íñiguez, L. [Lupicinio] (2001). Identidad: de lo profesional a lo social. Un recorrido conceptual. En E. [Eduardo] Crespo (Ed.), *La constitución Social de la subjetividad* (pp. 209-225). Catarata.
- Íñiguez, L. [Lupicinio] (2006). El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y práctica. En L. [Lupicinio] Íñiguez (Ed.), *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (2ª ed., pp. 89-128). Editorial UOC.
- Jacovkis, J. [Judith] y Tarabini, A. [Aina] (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 85-102. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18525>.
- Jarvis, P. [Peter] (2009). Lifelong learning. A social ambiguity. En P. [Peter] Jarvis (Ed.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning* (1ª ed., pp. 9-18). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203870549>
- Jarvis, P. [Peter] (2018). Learning to be a person in society: learning to be me. En K. [Knud] Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists ... In Their Own Words* (2ª ed., pp. 15-28). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315147277>
- Joffe, H. [Helene] (2011). Thematic Analysis. En David Harper y Andrew R. Thompson (Eds.), *Qualitative Research Methods in Mental Health and Psychotherapy: A Guide for Students and Practitioners* (pp. 209-223). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119973249.ch15>
- Jornet, A. [Alfredo] y Damşa, C. [Crina] (2019). Unit of analysis from an ecological perspective: Beyond the individual/social dichotomy. *Learning, Culture and Social Interaction*, 100329. <https://doi.org/10.1016/J.LCSI.2019.100329>
- Jornet, A. [Alfredo] y Erstad, O. [Ola] (2018). From learning contexts to learning lives: Studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, 33, 1-25. <https://doi.org/10.1344/der.2018.33.1-25>

- Kaptelinin, V. [Victor] (2005). The Object of Activity: Making Sense of the Sense-Maker. *Mind, Culture, and Activity*, 12(1), 4-18. http://dx.doi.org/10.1207/s15327884mca1201_2
- Keddie, A. [Amanda] (2016). Children of the market: performativity, neoliberal responsabilisation and the construction of student identities. *Oxford Review of Education*, 42(1), 108-122. <https://doi.org/gmfvnn>
- Kiesling, S. [Scott] (2006). Hegemonic identity-making in narrative. En A. [Anna] De Fina, D. [Deborah] Schiffrin y M. [Michael] Bamberg (Eds.), *Discourse and Identity. Studies in Interactional Sociolinguistics* (pp. 261-287). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511584459>
- Kozulin, A. [Alex] (2001). *La psicología de Vygotski. Biografía de unas ideas*. Alianza Editorial.
- Kozulin, A. [Alex] (2003). Psychological Tools and Mediated Learning. En A. [Alex] Kozulin, B. [Boris] Gindis, V. [Vladimir] Agayev y S. [Suzanne] Miller (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (pp. 15-38). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840975.003>
- Kumpulainen, K. [Kristiina] (2014). Pedagogies of Connected Learning: Adapting Education into the Twenty-First Century. En D. [David] Hung, K. [Kenneth] Lim y S.S. [Shu-Shing] Lee (Eds.), *Adaptivity as a Transformative Disposition for Learning in the 21st Century* (pp. 31-41). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-4560-17-7_3
- Largo, M. [Mariana], Membrive, A. [Antonio] y Fauré, J. [Jaime] (2021). Construir la identidad de aprendiz en la escuela. Instrumentos y prácticas de reflexión sobre el propio aprendizaje. [Comunicación] IV Congreso ISCAR Ibérico. Alcalá de Henares, 10-14 de mayo. (pp. 92). <https://iscariv.uah-gipi.org/wp-content/uploads/2021/07/2021-07-05-Programa-total-6-1.pdf>
- Largo, M. [Mariana], Saballa, D. [Deydi], Castellar, J. [Javier] y Pereira, M. [Milka] (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. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/106658/1/652288.pdf>

- Lave, J. [Jane] (1993). The practice of learning. En S. [Seth] Chaiklin y J. [Jane] Lave (Eds.), *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context* (pp. 3-32). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511625510>
- Lave, J. [Jane] (2012). Changing Practice. *Mind, Culture, and Activity*, 19(2), 156-171. <http://dx.doi.org/10.1080/10749039.2012.666317>
- Lave, J. [Jane] y Wenger, E. [Etienne] (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Leander, K. [Kevin], Phillips, N. [Nathan] y Taylor, K. [Katherine] (2010). The Changing Social Spaces of Learning: Mapping New Mobilities. *Review of Research in Education*, 34(1), 329-394. <http://dx.doi.org/10.3102/0091732X09358129>
- Lemke, J. [Jay] (2000). Across the Scales of Time: Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems. *Mind, Culture, and Activity*, 7(4), 273-290. https://doi.org/10.1207/S15327884MCA0704_03
- Lemke, J. [Jay] (2008). Identity, Development and Desire: Critical Questions. En C.R. [Carmen Rosa] Caldas-Coulthard y Rick Ledema (Eds.), *Identity Trouble: Critical Discourse and Contested Identities* (pp. 17-42). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230593329_2
- Leontiev, A. [Alekssei] (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Prentice Hall.
- Lipovetsky, G. [Gilles] (2006). *La era del vacío*. (2ª ed.) Anagrama
- Lyons, J. [John] (1981). *Lenguaje, significados y contexto*. Paidós.
- Lyons, J. [John] (1997). *Semántica lingüística: una introducción*. Paidós.
- Maguire, M. [Meg], Hoskins, K. [Kate], Ball, S. [Stephen] y Braun, A. [Annette] (2011). Policy discourses in school texts. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 597-609. <https://doi.org/fk4q>
- Marcús, J. [Juliana] (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 5(1), 107-114. <https://www.intersticios.es/article/view/6330>

- Martínez, P. [Pilar], Pérez, F. [Francisco] y Martínez, M. [Mirian] (2014). Orientación profesional en educación secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 57-71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217030664005>
- McKinlay, A. [Alan] (2010). Performativity and the politics of identity: Putting Butler to work. *Critical Perspectives on Accounting*, 21(3), 232-242. <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2008.01.011>
- McLean, K. [Kate] y Syed, M. [Moin] (2015). Personal, master, and alternative narratives: An integrative framework for understanding identity development in context. *Human Development*, 58(6), 318-349. <https://doi.org/10.1159/000445817>
- Membrive, A. [Antonio] (2022). *La construcción de trayectorias personales de aprendizaje: conexiones entre experiencias de aprendizaje en múltiples contextos*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. TDX. <http://hdl.handle.net/10803/687625>
- Merino, I. [Iris] (2021). *La conexión de experiencias subjetivas de aprendizaje dentro y fuera de la escuela como estrategia para personalizar el aprendizaje*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. TDX. <http://hdl.handle.net/10803/673895>
- Moreno, A. [Amparo] (2010). Los estudiantes de educación secundaria: características y contextos de desarrollo y socialización. En C. [César] Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (Vol. I, pp. 11-30). Graó.
- Nasir, N.S. [Na'ilah Suad] y Cobb, P. [Paul] (Eds.). (2007). *Improving access to mathematics: Diversity and equity in the classroom. Multicultural education series*. Teachers College Press.
- Nicoll, K. [Katherine] y Fejes, A. [Andreas] (2008). Mobilizing Foucault in studies of lifelong learning. En A. [Andreas] Fejes y K. [Katherine] Nicoll (Eds.), *Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject* (1ª ed., pp. 1-18). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203933411>

- Oller, J. [Judith], Engel, A. [Anna] y Rochera, M.J. [María José] (2021). Personalizing learning through connecting students' learning experiences: an exploratory study. *The Journal of Educational Research*, 114(4), 404-417. <https://doi.org/10.1080/00220671.2021.1960255>
- Oller, J. [Judith], Largo, M. [Mariana], Merino, I. [Iris] y Coll, C. [César] (2020). Participación en actividades fuera de la escuela y su valor subjetivo: un estudio exploratorio con niños y adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 51(18). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i51.3302>
- Osguthorpe, R. [Russell] (2006). Learning that grows. En A. [Antonio] Méndez, A. [Aurora] Solano, J. [Julián] Mesa y J.A. [José Antonio] Mesa (Eds.), *Current Developments in Technology-Assisted Education* (pp. 1888-1892). Formatex.
- Park, H. [Hyewon] (2015). Learning Identity: A Sociocultural Perspective. *Adult Education Research Conference*. <https://newprairiepress.org/aerc/2015/papers/41>
- Parker, I. [Ian] (1992). *Discourse Dynamics: Critical Analysis for Social and Individual Psychology*. (1ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315888590>
- Penuel, W. [William] (2022). Algunos principios de aprendizaje equitativo post-pandemia. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 23, e27567. <https://doi.org/10.14201/eks.27567>
- Penuel, W. [William] y Wertsch, J. [James] (1995). Vygotsky and identity formation: a sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30(2), 83-92. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3002_5
- Pereira, M. [Milka] (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, Universitat de Barcelona]. GRINTIE. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Tesis_Pereira_2018.pdf

- Pérez, S. [Santiago] y Pérez, E. [Elena] (2013). *Un futuro sin generación perdida. Una revisión de la situación de los jóvenes en España*. Instituto Max Weber. Injuve-Instituto de la Juventud. Gobierno de España. <http://www.injuve.es/observatorio/formacion-empleo-y-vivienda/un-futuro-sin-generacion-perdida>
- Pozo, J.I. [Juan Ignacio] (2010). El aprendizaje de contenidos escolares y la adquisición de competencias. En C. [César] Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (Vol. I, pp. 63-84). Graó. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP13945.pdf&area=E>
- Rajala, A. [Antti] y Lipponen, L. [Lasse] (2018). Early childhood education and care in Finland: Compassion in narrations of early childhood education student teachers. En S. [Susanne] Garvis, S. [Sivanes] Phillipson y H. [Heidi] Harju-Luukkainen (Eds.), *International perspectives on early childhood education and care: early childhood education in the 21st century* (pp. 64-75). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203730553>
- Rebollo, M.A. [M^a Ángeles] y Hornillo, I. [Inmaculada] (2010). Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales. *Revista de Educación*, 353, 235-263. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b21c73a7-7acd-4562-99ae-e1a170e11850/re35309-pdf.pdf>
- Reguillo, R. [Rossana] (2000). Anclajes y mediaciones del sentido. Lo subjetivo y el orden del discurso: un debate cualitativo. *Revista de la Universidad de Guadalajara Dossier*, 17/Invierno 1999-2000.
- Ricoeur, P. [Paul] (2005). *Los caminos del reconocimiento*. Trotta.
- Ricoeur, P. [Paul] (2006). *Sí mismo como otro*. (3^a ed.). Siglo XXI.
- Ritella, G. [Giuseppe], Rajala, A. [Antti] y Renshaw, P. [Peter] (2020). Using chronotope to research the space-time relations of learning and education: Dimensions of the unit of analysis. *Learning, Culture and Social Interaction*, 100381. <https://doi.org/10.1016/J.LCSI.2020.100381>
- Roberts, A. [Amy] (2007). Las relaciones entre la identidad y el aprendizaje. *Culture and Education*, 19(4), 379-394. <https://doi.org/cw7pfp>

- Rogoff, B. [Bárbara] (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Ed. Paidós -Cognición y desarrollo humano.
- Roth, W.M. [Wolff-Michael] y Jornet, A. [Alfredo] (2014). Towards a theory of experience. *Science Education*, 98, 106-126.
<https://doi.org/10.1002/sce.21085>
- Roth, W.M. [Wolff-Michael] y Tobin, K. [Kenneth] (2007). Aporias of Identity in Science. En W.M. [Wolff-Michael] Roth y K. [Kenneth] Tobin (Eds.), *Science, Learning, Identity: Sociocultural and Cultural-Historical Perspectives* (pp. 1-10). Brill. https://doi.org/10.1163/9789087901264_002
- Rubin, B. [Beth] (2007). Learner identity amid figured worlds: Constructing (in)competence at an urban high school. *The Urban Review*, 39(2), 217-249.
<https://doi.org/10.1007/s11256-007-0044-z>
- Saballa, D. [Deydi] (2019). *Los actos y el sentido de reconocimiento en la construcción de la identidad de aprendiz*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. TESEO.
<https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=2043867>
- Saballa, D. [Deydi], Largo, M. [Mariana], Castellar, J. [Javier] y Pereira, M. [Milka] (2015). Procedimiento para la identificación y caracterización de actuaciones que potencialmente comportan actos de reconocimiento en actividades de aprendizaje: un estudio piloto. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 32-37.
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/106658/1/652288.pdf>
- Säljö, R. [Roger] (2009). Learning, Theories of Learning, and Units of Analysis in Research. *Educational Psychologist*, 44(3), 202-208.
<https://doi.org/10.1080/00461520903029030>
- Säljö, R. [Roger] (2010). Learning in a Sociocultural Perspective. En P. [Penelope] Peterson, [Eva] Baker y [Barry] McGaw (Eds.). *International Encyclopedia of Education* (3ª Ed., pp. 498-502). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00471-1>

- Sánchez, M. [Marifé], Suárez, M. [Magdalena], Manzano, N. [Núria], Oliveros, L. [Laura], Lozano, S. [Sara] y Liévano, B. [Beatriz] (2011). Estereotipos de género y valores sobre el trabajo entre los estudiantes españoles. *Revista de Educación*, 355, 331-354. <https://doi.org/jxfz>
- Santamaría, A. [Andrés], Cubero, M. [Mercedes], Prados, M.M. [M^a del Mar] y de la Mata, M. [Manuel] (2013). Posiciones y voces ante el cambio coeducativo: la construcción de la identidad del profesorado en la aplicación de planes de igualdad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 17(1), 27-41. <https://goo.su/bpAp7Rq>
- Savickas, M. [Mark], Nota, L. [Laura], Rossier, J. [Jerome], Dauwalder, J.P. [Jean-Pierre], Duarte, M.E. [Maria Eduarda], Guichard, J. [Jean], Soresi, S. [Salvatore], Van Esbroeck, R. [Raoul] y van Vianen, A. [Annelies] (2009). Life designing: a paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Schirato, T. [Tony], Danaher, G. [Geoff] y Webb, J. [Jen] (2012). *Understanding Foucault: A critical introduction*. (2^o ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003118336>
- Sefton-Green, J. [Julian] y Erstad, O. [Ola] (2012). *Identity, Community and Learning Lives in the Digital Age*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139026239>
- Sfard, A. [Anna] y Prusak, A. [Anna] (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>
- Shannon, S. [Sue] y Bylsma, P. [Pete] (2006). *Helping Students Finish School: Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate*. Office of Superintendent of Public Instruction. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498351.pdf>
- Silseth, K. [Kenneth] y Arnseth, H. [Hans] (2011). Learning and identity construction across sites: A dialogical approach to analysing the construction of learning selves. *Culture & Psychology*, 17(1), 65-80. <https://doi.org/dp3n4h>
- Sinha, C. [Chris] (1999). Situated selves: learning to be a learner. En J. [Joan] Bliss, R. [Roger] Säljö y P. [Paul] Light (Eds.), *Technological Resources for Learning* (pp. 32-46). Pergamon.

- Solari, M. [Mariana] (2015). *El proceso de configuración de la identidad profesional de una orientadora educativa novel. Un estudio de caso* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio UAM. <http://hdl.handle.net/10486/670955>
- Solari, M. [Mariana] y Martin, E. [Elena] (2020). Teachers' Professional Identity Construction: A Sociocultural Approach to Its Definition and Research. *Journal of Constructivist Psychology*, <https://doi.org/10.1080/10720537.2020.1852987>
- Solari, M. [Mariana] y Merino, I. [Iris] (2018). La finalidad de la educación escolar hoy: formar aprendices competentes. En C. [César] Coll (Coord.), *La personalización del aprendizaje escolar* (pp. 23-27). Graó.
- Solomon, Y. [Yvette] (2007). Not belonging? What makes a functional learner identity in the undergraduate mathematics? *Studies in Higher Education*, 32(1), 79-96. <https://doi.org/10.1080/03075070601099473>
- Stahl, G. [Garth], McDonald, S. [Sarah] y Loeser, C. [Cassandra] (2021) Feminine subjectivities and aspirational learner identities: Asian-Australian young women navigating possible selves in the first year of university. *Gender and Education*, 33(7), 914-929. <https://doi.org/jxm5>
- Stake, R. [Robert] (1994). Case studies. En N. [Norman] Denzin e Y. [Yvonna] Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). SAGE.
- Stetsenko, A. [Anna] y Arievitch, I. [Igor] (2004). The Self in Cultural-Historical Activity Theory: Reclaiming the Unity of Social and Individual Dimensions of Human Development. *Theory & Psychology*, 14(4), 475-503. <https://doi.org/10.1177/0959354304044921>
- Subero, D. [David] y Esteban-Guitart, M. [Moisés] (2023). La comprensión de las emociones desde la teoría de la subjetividad de González Rey: algunos desafíos contemporáneos en educación. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1), 165-183. <https://riieb.iberro.mx/index.php/riieb/article/view/51>

- Syed, M. [Moin] y McLean, K. [Kate] (2021). Master Narrative Methodology: A Primer for Conducting Structural-Psychological Research. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/cdp0000470>
- Tarabini, A. [Aina] (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2) Especial, COVID-19, 145-155. <https://doi.org/gjcv>
- Tarabini, A. [Aina], Jacovkis, J. [Judith] y Curran, M. [Marta] (2020). Reconstruir la identidad de aprendiz en la FP. El efecto de las experiencias escolares y las culturas de enseñanza en la construcción identitaria. *Revista de Sociología de la Educación RASE*, 13(4), 562-578. <https://doi.org/jjfx>
- Taylor, C [Charles] (2009). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. (2ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, S. [Steve] y Bogdan, R. [Robert] (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Toolis, E. [Erin] y Hammack, P. [Phillip] (2015). The Lived Experience of Homeless Youth: A Narrative Approach. *Qualitative Psychology*, 2(1), 50-68. <https://doi.org/10.1037/qup0000019>
- Turnbull, N. [Nick] (2010). Introduction: Postmodernism and Rationality. *Revue internationale de philosophie*, 251, 5-7. <http://www.jstor.org/stable/23961019>
- Vadeboncoeur, J. [Jennifer] y Collier, R. [Rebecca] (2013). Locating social and emotional learning in schooled environments: A Vygotskian perspective on learning as unified. *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), 201-225. <https://doi.org/10.1080/10749039.2012.755205>
- Vadeboncoeur, J. [Jennifer], Vellos, R. [Renira] y Goessling, K. [Kristen] (2011). Learning as (one part) identity construction: Educational implications of a sociocultural perspective. En D. [Dennis] McInerney, G. [Gregory] Liem y R. [Richard] Walker (Eds.), *Sociocultural Theories of Learning and Motivation: Looking Back, Looking Forward* (pp. 223-251). IAP- Information Age Publishing.

- Vâgan, A. [André] (2011). Towards a Sociocultural Perspective on Identity Formation in Education. *Mind, Culture, and Activity*, 18(1), 43-57. <https://doi.org/10.1080/10749031003605839>
- Valdés, A. [Antonia] (2016). *Experiencias clave en la construcción de la identidad de aprendiz*. [Tesis de doctoral, Universitat de Barcelona]. TESEO. <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1376691>
- Valdés, A. [Antonia], Coll, C. [César] y Falsafi, L. [Leili] (2016). Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias clave de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 153(38), 168-184. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13246712011.pdf>
- van Dijk, T. [Teun] (2011). Discourse and ideology. En T. [Teun] van Dijk (Ed.), *Discourse studies: A multidisciplinary introduction* (pp. 379-407). SAGE. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446289068.n18>
- van Ewijk, R. [Reyn] y Slegers, P. [Peter] (2011). The Effect of Peer Socioeconomic Status on Student Achievement: A Meta-Analysis. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/SSRN.1402645>
- van Oers, B. [Bert] (1998). From context to contextualizing. *Learning and Instruction*, 8(6), 473-488. <https://doi.org/dj267s>
- Veresov, N. [Nikolai] (2016). Perezhivanie as a phenomenon and a concept: questions on clarification and methodological meditation. *Cultural-historical psychology*, 12(3), 129-148. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120308>
- Veresov, N. [Nikolai] (2017). The Concept of Perezhivanie in Cultural-Historical Theory: Content and Contexts. En M. [Marilyn] Flear, F. [Fernando] González Rey y N. [Nikolai] Veresov (Eds.), *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity. Perspectives in Cultural-Historical Research* (Vol. 1, pp. 47-70). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9_3
- Verhoeven, M. [Monique], Zijlstra, B. [Bonne] y Volman, M. [Monique] (2021). Understanding school engagement: The role of contextual continuities and discontinuities in adolescents' learner identities. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100460. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100460>

- Vygotsky, L. [Lev] (1994/1934). The problem of the environment. En R. [Rene] van der Veer y J. [Jaan] Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 338-354). Blackwell Publishers.
- Vygotsky, L. [Lev] (2020/1934). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós - Editorial Planeta.
- Weedon, C. [Chris] (1987). *Feminist practice and post-structuralist theory*. Blackwell.
- Weedon, C. [Chris] (2004). *Identity and culture: narratives of difference and belonging*. Open University Press.
- Wenger, E. [Etienne] (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. (1ª ed.). Editorial Paidós.
- Wertsch, J. [James] (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.
- Wertsch, J. [James] (1991). *Voces de la Mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Visor.
- Wertsch, J. [James] (2000). Vygotsky's two minds on the nature of meaning. En C. [Carol] Lee y P. [Peter] Smagorinsky (Eds.), *Vygotskian Perspectives on Literacy Research: Constructing Meaning through Collaborative Inquiry* (pp. 19-30). Cambridge University Press.
- Wertsch, J. [James] (2007). Mediation. En H. [Harry] Daniels, M. [Michael] Cole y J. [James] Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (pp. 178-192). Cambridge University Press. <https://doi.org/gmvpwf>
- Wertsch, J. [James], del Río, P. [Pablo] y Álvarez, A. [Amelia] (1995). Sociocultural studies: History, action, and mediation. En J. [James] Wertsch, P. [Pablo] del Río y A. [Amelia] Álvarez (Eds.), *Sociocultural Studies of Mind* (pp. 1-34). Cambridge University Press. <https://doi.org/jxmf>
- Wetherell, M. [Margaret] (2010). Introduction. The field of identity studies. En M. [Margaret] Wetherell y C. [Chandra] Mohanty (Eds.), *The SAGE handbook of identities* (pp. 1-27). SAGE. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446200889.n1>
- Willig, C. [Carla] (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. (3ª ed.). Open University Press.

- Wortham, S. [Stanton] (2004). From Good Student to Outcast: The Emergence of a Classroom Identity. *Ethos*, 32(2), 164-187. <https://doi.org/10.1525/eth.2004.32.2.164>
- Wortham, S. [Stanton] (2006). *Learning Identity: The Joined Local Emergence of Social Identification and Academic Learning*. Cambridge University Press.
- Wortham, S. [Stanton] y Reyes, A. [Ángela] (2015). *Discourse analysis beyond the speech event*. Routledge.
- Yin, R. [Robert] (2006). Case study methods. En J. [Judith] Green, G. [Gregory] Camilli y P. [Patricia] Elmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 111-122). Erlbaum.
- Zavala, M.R. [Maria del Rosario] y Hand, V. [Victoria] (2019). Conflicting narratives of success in mathematics and science education: challenging the achievement-motivation master narrative. *Race Ethnicity and Education*, 22(6), 802-820. <https://doi.org/10.1080/13613324.2017.1417251>

Anexos

Anexo 1: Cuestionario de selección

Apreciado participante:

Gracias por colaborar en este estudio en el que buscamos conocer los diferentes tipos de actividades que hacemos habitualmente las personas cada día, los fines de semana, cuando estamos de vacaciones u ocasionalmente como, por ejemplo, cuando viajamos o hacemos algo excepcional. Nos interesan todos los tipos de actividades: las académicas, las laborales, las deportivas, las artísticas, las culturales, las de ocio, con dispositivos electrónicos, sin ellos, etc. Y nos interesa también saber la frecuencia con que se hacen.

Antes de contestar el cuestionario es importante que sepas que tanto las preguntas como las respuestas son puramente informativas, es decir, no existen respuestas correctas ni incorrectas. Igualmente, tienes que saber que todos los datos y respuestas que nos proporcionas son confidenciales y serán utilizados únicamente por el equipo de investigación y a efectos de investigación, respetando totalmente el anonimato.

Muchas gracias por participar.

Mariana Largo Sierra
Investigadora- GRINTIE
Universidad de Barcelona

Primera parte: información personal y académica

1. Edad:		2. Género:	F		M		3. Lugar de nacimiento:	
4. ¿En qué curso/año estás?					5. Instituto/grado universitario:			
6. En promedio, tus calificaciones durante el último año académico han sido: (señala con una X la opción correspondiente)							Muy buenas	
							Buenas	
							En la media	
							Malas	
							Muy malas	

7. ¿Qué piensas hacer una vez hayas terminado el bachillerato? (señala con una X una o varias opciones) *	____Realizar estudios en la universidad. ¿Qué estudios?
	____Trabajar ¿En qué?
	____Otros ¿Cuáles?

* (pregunta incluida en el cuestionario de bachillerato)

¿Qué piensas hacer una vez hayas terminado la universidad? (señala con una X una o varias opciones) **	Continuar con estudios de posgrado ¿Cuáles?	
	Trabajar ¿En qué?	
	Otro ¿Cuál?	

** (Pregunta incluida en el cuestionario de universidad)

Segunda parte: actividades

Las personas hacemos muchas actividades diferentes en lugares distintos a lo largo del día y aprendemos muchas cosas haciéndolas, a menudo sin darnos cuenta. Algunas las hacemos cada día, mientras que otras las hacemos sobre todo durante los fines de semana, en vacaciones o de forma muy ocasional.

8. Para empezar, piensa en los diferentes tipos de actividades que haces habitualmente de **lunes a viernes** y anota cuáles son en el cuadro siguiente. Puedes ayudarte pensando, primero, lo que haces durante la mañana, después por la tarde y, luego, por la noche. Por ejemplo, asistir a clases, ir a clases de baile, estudiar idiomas, cuidar mascotas, pasear, tomar bebidas con los amigos, ir al cine, jugar con videojuegos, cocinar, etc.

Puedes mencionar tantos tipos de actividades como identifiques que haces habitualmente. Si necesitas más espacio, añádelas en la parte posterior de la página. Si identificas menos de 10 tipos de actividades, deja los espacios en blanco.

ACTIVIDADES ENTRE SEMANA				
¿De qué se trata?	¿Dónde la haces?	¿Con qué frecuencia entre semana?		
		5 días	3 ó 4 días	1 ó 2 días
1				
2				
3				
4				
5				
6				

9. Ahora cuéntanos, por favor, qué cosas haces durante los **fines de semana (F/S)**. Piensa tanto en las actividades que haces habitualmente el sábado como en las del domingo. Por ejemplo, reunirte con amigos, visitar museos, salir al campo, practicar algún deporte, ir al cine, etc.

Puedes mencionar tantos tipos de actividades como identifiques que haces habitualmente. Si necesitas más espacio, añádelas en la parte posterior de la hoja. Si identificas menos de 10 tipos de actividades, deja los espacios en blanco.

ACTIVIDADES DURANTE EL FIN DE SEMANA (F/S)				
¿De qué se trata?	¿Dónde la haces?	¿Con qué frecuencia?		
		Todos los F/S	Algunos F/S	De vez en cuando/algún F/S
1				
2				
3				
4				
5				
6				

10. Cuando estamos de vacaciones solemos hacer cosas diferentes de las que hacemos habitualmente como, por ejemplo, deportes de playa, excursiones, cursos de verano, etc. Piensa en las últimas vacaciones que has tenido y cuéntanos qué has hecho.

Puedes mencionar tantos tipos de actividades como identifiques que haces. Si necesitas más espacio, añádelas en la parte posterior de la hoja. Si identificas menos de 10 tipos de actividades, deja los espacios en blanco.

ACTIVIDADES DURANTE LAS VACACIONES				
¿De qué se trata?	¿Dónde la has hecho?	¿Con qué frecuencia semanal?		
		A diario	A menudo	De vez en cuando
1				
2				
3				
4				
5				
6				

11. A veces llevamos a cabo actividades de forma ocasional diferente a las vacaciones, como, por ejemplo, asistir a cursos o seminarios, viajar con los amigos o la familia, realizar tareas de voluntariado, participar en manifestaciones, etc. ¿Tú haces actividades ocasionales?

NO SI

Si la respuesta es afirmativa, por favor, descríbelas.
 Puedes mencionar tantos tipos de actividades como identifiques que haces. Si necesitas más espacio, añádelas al final de la lista.
 Si identificas menos de 10 tipos de actividades, deja los espacios en blanco

ACTIVIDADES OCASIONALES	
¿De qué se trata?	¿Dónde la has hecho?
1	
2	
3	
4	
5	
6	

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Anexo 2: Perfiles de participantes

Nivel académico	Género	Calificaciones	Diversidad actividades	f
Bachillerato n=57	Masculino f=26	Muy buenas/buenas f=10	Alta/media-alta	3
			Media	3
			Baja/media-baja	4
		En la media f=7	Alta/media-alta	1
			Media	2
			Baja/media-baja	4
			Malas/Muy malas f=9	Alta/media-alta
	Femenino f=31	Muy buenas/buenas f=13	Media	0
			Baja/media-baja	9
			Alta/media-alta	6
		En la media f=14	Media	4
			Baja/media-baja	3
			Alta/media-alta	4
			Media	7
Malas/Muy malas f=4	Baja/media-baja	3		
	Alta/media-alta	0		
	Media	3		
Baja/media-baja	1			

Nivel académico	Género	Calificaciones	Diversidad actividades	f
Universidad n=173	Masculino f=71	Muy buenas/buenas f=43	Alta/media-alta	9
			Media	8
			Baja/media-baja	26
		En la media f=24	Alta/media-alta	2
			Media	9
			Baja/media-baja	13
			Malas/Muy malas f=4	Alta/media-alta
	Femenino f=102	Muy buenas/buenas f=79	Media	0
			Baja/media-baja	3
			Alta/media-alta	50
		En la media 19	Media	14
			Baja/media-baja	15
			Alta/media-alta	8
			Media	1
Malas/Muy malas f=4	Baja/media-baja	10		
	Alta/media-alta	2		
	Media	0		
Baja/media-baja	2			

Número de participantes universitarios por ámbito

Ámbito	f
Biomédicas	29
Ciencias básicas	32
Económicas	4
Humanidades y ciencias sociales	74
Ingeniería	34
Total	173

Anexo 3: Tipo de actividades

	Actividades	Etiqueta
1.	Actividades de autocuidado (higiene personal, ducharme, comer, dormir, descansar...)	Actividades de autocuidado
2.	Actividades domésticas (limpiar, ordenar la habitación...)	Actividades domésticas
3.	Asistir a eventos masivos (deportivos, conciertos de música, festivales...)	Asistir a eventos masivos
4.	Asistir a seminarios, congresos, debates, charlas, ferias, encuentros, cursos, autoescuela	Asistir a seminarios o cursos
5.	Bailar, Ir a clases de danza o teatro	Bailar, hacer teatro
6.	Cocinar	Cocinar
7.	Cuidar mascotas	Cuidar mascotas
8.	Cuidar o atender personas (hijos, otros niños-canguro, adultos mayores -abuelos, estudiantes de intercambio)	Cuidar personas
9.	Escribir	Escribir
10.	Escuchar música	Escuchar música
11.	Estudiar idiomas (inglés, alemán...)	Estudiar idiomas
12.	Estudiar música (instrumentos, coral...)	Estudiar música
13.	Estudiar, hacer deberes, trabajos, ir a la biblioteca	Estudiar y deberes
14.	Hacer actividades físicas (ir al gimnasio, salir a correr, ir en bicicleta, patinaje sobre el hielo...)	Actividades físicas
15.	Hacer clases de refuerzo académico o recuperación (de matemáticas, de lengua...)	Dar clases
16.	Hacer vídeos, edición, grabación	Hacer vídeos
17.	Hacer voluntariados	Hacer voluntariados
18.	Ir a clases en el instituto o universidad	Asistir a clase
19.	Ir a museos, exposiciones, actos culturales...	Ir a museos
20.	Ir a procesos de apoyo pedagógico, terapéutico (pedagogo, psicólogo...)	Ir a terapia
21.	Ir al casino (apostar...)	Ir al casino
22.	Ir al cine, al teatro	Ir al cine, al teatro
23.	Ir de compras	Ir de compras
24.	Jugar juegos grupales y otros (geocaching, karting, paintball, juegos de mesa, ping pong, cartas, tirar petardos...)	Juegos grupales

Actividades	Etiqueta
25. Jugar videojuegos	Jugar videojuegos
26. Leer	Leer
27. Navegar en internet (redes sociales...)	Navegar en internet
28. Participar en grupos (clubes, boyscouts, lectura, colonias, campamentos)	Participar en grupos
29. Participar en protestas, manifestaciones, asambleas	Ir a manifestaciones
30. Pasear (ir a la playa, en la ciudad, en barco, a caballo) o hacer excursiones (ir de ruta, salir al campo, a la montaña, senderismo...)	Pasear o hacer excursiones
31. Pintar, dibujar, hacer manualidades o actividades plásticas	Hacer manualidades y pintura
32. Practicar deportes (fútbol, esquiar, natación, atletismo, motocross, surf, windsurf, skate...)	Practicar deportes
33. Quedar con amigos o pareja (café, dialogar...)	Quedar con amigos o pareja
34. Reflexionar sobre sí mismo/a (llorar, rallarme sobre mi decisión de carrera, pensar en qué va a ser de mi)	Reflexionar sobre sí mismo/a
35. Salir de fiesta, copas	Salir de fiesta
36. Tocar instrumentos musicales, producir música, cantar (grupo de música o solista)	Tocar instrumentos musicales
37. Trabajar (empleo, dar clases, monitor, ayudar en negocio familiar...)	Trabajar
38. Transportarse (conducir, ir en bus, en metro, en tren...)	Transportarse
39. Ver televisión, series o películas por ordenador	Ver series o películas
40. Viajar (ir al pueblo, al extranjero...)	Viajar
41. Visitar y/o reunirse con familiares (abuelos, otros familiares...)	Reunirse con familiares

Anexo 4: Guía de entrevista

Inicio

Agradecemos la participación.

Presentamos la investigación, de la universidad e interés general de la tesis “se trata de un estudio que quiere profundizar sobre las experiencias de aprendizaje de los/las jóvenes y explorar su punto de vista sobre lo que significa aprender”.

Enfatizamos en el carácter confidencial del contenido de la entrevista, en este sentido, será muy importante decir que la identidad de los entrevistados solo la conocerá el investigador y las informaciones serán tratadas de forma anónima.

Recalcamos que el uso de lo que se diga en el transcurso de la entrevista se hará para efectos de la investigación exclusivamente y no se comentará con los institutos, profesorado, familia...

Resaltamos que no hay respuestas incorrectas, todo lo que digan las y los participantes es de interés.

Informamos que la entrevista tendrá una duración de 30 a 40 min. aproximadamente y será grabada en audio.

Se firma la autorización de participación voluntaria (en caso de estudiantes de bachillerato, el consentimiento).

Finalidad de la entrevista

Las personas tenemos experiencias múltiples y variadas a lo largo de nuestra vida en las cuales construimos conocimientos y habilidades también muy diversos. Algunas de estas experiencias las tenemos en actividades que hacemos fuera de los institutos o universidades, y otras justamente pasan dentro de estos contextos. Así mismo, lo que aprendemos tiene más o menos importancia para nosotros/as, y usamos lo aprendido de modos y con finalidades muy distintas. En ese recorrido de aprendizajes variados, vamos creando unas ideas sobre cómo y para qué se aprende, nos proyectamos sobre lo que queremos o podemos aprender y sobre cómo alcanzar esos aprendizajes. También, vamos construyendo una forma de vernos a nosotros/as mismos/as como aprendices, una manera de sentirnos y pensarnos frente a las situaciones en las que aprendemos, tanto fuera como dentro de los institutos y universidades. El estudio que estamos realizando tiene dos propósitos en la misma línea de estas ideas. Por una parte, nos interesa conocer a fondo la visión que tienen los y las jóvenes sobre en qué consiste aprender y qué significa ser aprendiz y, por otra, explorar sus experiencias de aprendizaje y la visión que tienen sobre sí mismos/as como aprendices. Por esto, la entrevista que realizaremos tiene la finalidad de saber cuál es tu punto de vista sobre estos temas, además de conocer algunas de tus experiencias de aprendizaje y saber cómo te ves a ti mismo/a como aprendiz.

Desarrollo de la entrevista

Dimensión 1: Construcción discursiva sobre qué significa aprender y ser aprendiz

Subdimensión 1: significados sobre el aprendizaje

Ejes de exploración	Estrategias	Preguntas
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Qué se aprende:</i> qué es importante aprender - <i>Por qué se aprende:</i> importancia y utilidad del aprendizaje. - <i>Para qué se aprende:</i> cuáles son los intereses y/o propósitos del aprendizaje - <i>Cuando se aprende:</i> etapas vitales, situaciones favorables o desfavorables para aprender. - <i>Dónde se aprende:</i> lugares y/o contextos socioinstitucionales. Formal e Informal. - <i>Cómo se aprende:</i> características de las tareas, formatos de la información, recursos o instrumentos usados para aprender, formas de participación, medios de participación. - <i>Con quién y de quién se aprende:</i> quiénes participan, de quién se puede aprender. Quiénes pueden guiar las actividades y cuáles son sus características. - <i>Cómo se comprueba el aprendizaje:</i> cuáles son las diferentes formas para dar cuenta de lo aprendido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Planteamos preguntas generales y procuramos referir a situaciones hipotéticas, vividas por otras o a explicaciones que proponen otras personas. - Retomamos las respuestas del cuestionario para plantear aspectos generales respecto a la diversidad de contextos para aprender, la importancia de las actividades o aprendizajes, el contraste entre contexto formal e informal. - Podemos plantear situaciones o ideas contrastantes de acuerdo con las respuestas. - Emplear preguntas del tipo: "algunos jóvenes nos han dicho..."; "algunas personas piensan..."; "en general se dice que..." - Si la entrevista no es fluida, se puede recurrir a situaciones que el/la participante ha visto en otras personas y animarlo/la a contar una anécdota cercana a él/ella. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Quiero empezar proponiéndote una reflexión, pues, hoy en día se habla de la sociedad del aprendizaje y me gustaría saber ¿hasta qué punto piensas que el aprendizaje es importante hoy en día? ¿Por qué se le dará tanta importancia en la actualidad? ¿Crees que el aprendizaje es más/menos importante que antes? Con qué crees que tiene que ver esta situación. 2) Frente al panorama actual ¿cuáles son los aprendizajes que una persona joven debería tener, es decir, ¿qué crees que debería saber y tener la habilidad de hacer? 3) ¿Consideras que hay aprendizajes más importantes que otros? ¿Por qué crees que esos aprendizajes son más importantes, qué valor tienen? 4) ¿Es importante lo que se aprende fuera de los institutos o universidades? 5) Qué condiciones o qué situaciones son las más favorables para que alguien aprenda algo (tipo de actividades, con quién, dónde...). 6) ¿Crees que hay diferencias en la manera en que aprenden hombres y mujeres? 7) ¿Cómo se puede saber si una persona ha aprendido algo? ¿qué permite saberlo? 8) Hoy en día contamos con muchos recursos para aprender, libros en papel, imágenes, videos, webs, foros/chats, etc., ¿consideras que hay diferencias en lo que se aprende de acuerdo con el recurso que se utilice? ¿unos ayudan más que otros? 9) También se dice que por medio de internet se puede aprender todo lo que una persona quiera. ¿tú crees que cualquier persona que use los recursos de internet puede lograrlo?, ¿cuáles serían las diferencias de aprender algo con otros de forma presencial o virtual, o en solitario? ¿qué se puede aprender de una manera o de otra? ¿qué es mejor/peor? 10) Se podría aprender igual, peor o mejor con personas que sean tanto expertos como no expertos. Pensemos por ejemplo en... (retomar una actividad o actividades con las que el participante esté familiarizado/a) 11) Cuáles dirías que son los atributos de una persona que sea buena enseñando, cuales las diferencias con alguien que no lo sea. Quiénes son estas personas

Dimensión 1: Construcción discursiva sobre qué significa aprender y ser aprendiz

Subdimensión 2: significados sobre ser aprendiz

Ejes de exploración	Estrategias	Preguntas
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Cognitivas:</i> conocimientos, capacidades y habilidades intelectuales. - <i>Psicomotrices:</i> habilidades físicas y motoras de un aprendiz. - <i>Emocionales:</i> emociones al aprender (satisfacción, insatisfacción, alegría, enojo) - <i>Sociales:</i> habilidades sociales de un aprendiz, relaciones con los otros para aprender (individualismo vs. Trabajo en grupo/equipo). Aspectos de género. - <i>Actitudinales:</i> disposición para aprender (es aburrido, requiere esfuerzo), capacidad para gestionar el propio aprendizaje. - <i>Motivos e intereses para aprender:</i> qué sentido tiene aprender, cómo alguien se interesa o motiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Al igual que en la sección anterior, en esta se plantean contrastes entre ideas o situaciones mencionadas por el/la participante. - Para facilitar la exploración, se retoman ejemplos de situaciones que el/la participante ha observado, tales como los casos de compañeros, amigos/as, familiares. 	<ul style="list-style-type: none"> 12) Algunas personas dicen que todos podemos aprender cualquier cosa a cualquier edad si nos lo proponemos ¿tú crees que es así? ¿esto tiene limitaciones? ¿qué se necesitaría para lograrlo? ¿crees que el esfuerzo es suficiente? 13) ¿Conoces personas que aprenden con mayor facilidad o que aprenden muchas cosas muy bien? ¿Cómo describirías a esas personas?, ¿qué les ayuda?, ¿cuál podría ser la clave del éxito para aprender?, ¿quién es un "buen" aprendiz? 14) En contraste, ¿conoces personas a las que se les dificulta aprender? ¿cómo las describirías? 15) ¿Cuál consideras que podría ser el o los mayores obstáculos para que alguien pueda aprender? (plantear el contraste de factores internos y externos de la persona, si es el caso. Por ejemplo, la motivación vs. el apoyo de otras personas) 16) Para algunos jóvenes el esfuerzo es la clave del aprendizaje ¿qué pasa con aquellos que se esfuerzan y no lo consiguen? ¿cómo se sienten? ¿qué ocurre con esa persona? 17) ¿Cómo crees que se siente una persona cuando no aprende lo que se ha propuesto? O ¿Debe aprender algo que no se ha propuesto? 18) Hay chicos/as que nos han dicho que para aprender es necesario disfrutar, pasárselo bien ¿qué piensas tú?, ¿crees que si no se disfruta no se puede aprender? 19) ¿Crees que a las personas que aprenden sin la ayuda de otros les va mejor que si lo hicieran? ¿qué crees que pasa con las personas que nunca piden ayuda para aprender? ¿y con aquellas que lo piden todo el tiempo? ¿se puede aprender a pedir ayuda para aprender? 20) ¿Tú crees que se puede ayudar a alguien a motivarse por aprender? O ¿cómo crees que alguien llega a interesarse -o apasionarse- por aprender algo? ¿Conoces a alguien que nos sirva de ejemplo?

Dimensión 2: Construcción discursiva sobre una misma como aprendiz		
Ejes de exploración	Estrategias	Preguntas
<ul style="list-style-type: none"> — Contexto socioinstitucional de las experiencias — Intereses de aprendizaje relacionados con las experiencias, motivaciones por participar. — Personas participantes en las experiencias, roles y posiciones de esas personas. — Características de las actividades (dónde, en qué consistió, tiempo de duración). — Emociones asociadas a las experiencias — Aprendizajes construidos en la experiencia, importancia atribuida a los mismos. — Importancia atribuida a la experiencia en relación con los significados sobre sí mismo como aprendiz. — Visión de sí mismo antes y después de la experiencia. — Influencia de la experiencia en situaciones de aprendizaje posteriores 	<ul style="list-style-type: none"> — Se retoman las respuestas del cuestionario de selección para ayudar al participante a evocar experiencias de aprendizaje. — Es importante tener en cuenta que la experiencia puede haber sido satisfactoria o insatisfactoria. En todo caso, se buscará el contraste entre experiencias de un tipo y de otro. 	<p>21) ¿Recuerdas alguna experiencia en especial, ya sea satisfactoria o no, en la que hayas aprendido algo? ¿De qué se trató esa experiencia? ¿Dónde y cuándo ocurrió? ¿Cuál fue tu interés por participar? ¿Cuál era el objetivo? ¿Quiénes participaron? ¿Cómo te sentiste en esa experiencia? ¿Cómo te sientes ahora al recordarla? ¿Qué aprendiste? ¿Qué importancia tiene esta experiencia para ti? Hubo un “antes” y un “después” para ti a partir de esta experiencia ¿qué cambió en ti, en tus intereses, en la forma como enfrentas las situaciones de aprendizaje, etc.?</p> <p>22) ¿Alguien alguna vez te ha dado algún consejo acerca de cómo puedes aprender mejor o mejorar como aprendiz? ¿quién, qué, por qué, en qué circunstancia, cómo te sentiste, de qué te ha servido o no....</p> <p>23) ¿Has tenido experiencias con personas que han influido en tu modo de pensar sobre cómo eres aprendiendo? Es decir, tus intereses sobre qué y para qué aprender.</p> <p>¿Quiénes han sido esas personas? (presenciales o virtuales, por ejemplo, libros, películas, etc.)</p>

Dimensión 2: Construcción discursiva sobre una misma como aprendiz

Ejes de exploración	Estrategias	Preguntas
<ul style="list-style-type: none"> — Características más sobresalientes como aprendiz. — Disposición y capacidad para aprender en diferentes situaciones (difíciles, nuevas...). — Capacidad percibida para gestionar el aprendizaje (para preguntar, buscar respuestas...). — Los intereses/motivos por aprender –o no– ciertos contenidos de aprendizaje (sentido) — La disposición e interés por aprender en cierto tipo de actividades y contextos de aprendizaje (formal, Informal). — Proyección de aprendizaje y de ser reconocido por otros (o de reconocerse) como un aprendiz con ciertas características (cómo cree que lo ven otras personas, familia, profesores y amigos). 	<ul style="list-style-type: none"> — Este bloque de preguntas se enlaza con la sección anterior. Se contextualizan las preguntas de acuerdo con lo relatado en las experiencias de aprendizaje. Sin embargo, el objetivo es explorar los significados transcendentales sobre una misma como aprendiz. — También se retoman las respuestas al cuestionario de selección, tanto sobre las actividades, como las calificaciones y la proyección de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> 24) ¿Cómo te describirías a ti mismo/a como aprendiz?, ¿Cómo evalúas tu capacidad para aprender?, ¿cuáles son los aspectos que consideras como tus fortalezas?, ¿cuáles como tus debilidades? 25) ¿Qué te hace sentir motivado/a para aprender?, ¿cuáles son tus mayores intereses para aprender?, ¿hay alguna actividad de aprendizaje que hagas en este momento por obligación? 26) ¿Cuáles son las situaciones en las que consideras que es más fácil/difícil para ti aprender? 27) (retomar el cuestionario) ¿Tienes algún interés por aprender algo en particular?, ¿qué es y qué estás haciendo para aprenderlo?, ¿tienes planes con estos aprendizajes, los has proyectado? 28) Cuando tienes que enfrentarte a situaciones de aprendizaje nuevas para ti ¿cuál es tu reacción?, ¿qué haces para llevarla adelante? 29) ¿Cuáles son las situaciones en las que sientes que para ti es favorable aprender? Y cuando no tienes esas condiciones/situaciones favorables ¿qué haces? 30) Si te pusieras en el lugar de tus profesores ¿qué dirías de ti, ¿cómo eres aprendiendo?, ¿te importa lo que piensen ellos sobre ti? En el lugar de tu padre/madre En el lugar de tus amigas/os En el lugar de tus compañeros/as de XXX actividad 31) (se contextualiza de acuerdo con lo dicho en la entrevista) Si retrocedes en el tiempo 5 años, crees que has cambiado en tu manera de aprender (Tus intereses, las actividades, tus características personales, etc.) 32) Y si te ves hacia futuro, en 5 años, ¿crees que habrás cambiado en algo en relación a lo que aprendes y cómo lo haces actualmente?

Cierre de la entrevista

Finalizamos respondiendo las preguntas e inquietudes de los participantes (si las hay) Insistimos en la garantía del anonimato de la información. Agradecemos nuevamente la participación.

Anexo 5: Convenciones de transcripción de entrevistas

1. Encabezado de todas las páginas

Poner el nombre del archivo en letra Calibri tamaño 9, cursiva y justificado a la derecha.

Ejemplo:

Olga_F_En-la-media_Bxt_05.05.2016_transcripción

2. Primera página

Recuadro con las informaciones siguientes:

Nombre del/la participante	Edad:
Género: femenino/masculino	Nivel escolaridad:
Calificaciones:	Cantidad de actividades:
Fecha de la entrevista:	Duración de la entrevista en minutos y segundos (mm:ss)
Autor/a de la transcripción:	

3. Pautas para la transcripción

Formato

Letra Calibri, tamaño 12, interlineado sencillo, margen superior 3cm y el resto de los lados a 2cm. Todas las páginas van numeradas en el lado inferior derecho.

Turnos

El texto se escribe a espacio simple y no se utiliza el “punto y aparte” para separar las frases durante la intervención de una misma persona. Solo se usa “punto y aparte” cuando termina la intervención de la persona y comienza la de la otra. Los turnos – intervenciones de las y los interlocutores– se separan mediante un solo “enter”.

Principio de literalidad

Respeto total a la literalidad de lo dicho por las y los interlocutores (expresiones, argot, posibles errores en la construcción de una frase o una palabra, expresiones groseras, muletillas, entrecortar las palabras, repetir una o dos veces lo mismo, etc.). No utilizar comillas, negritas, cursivas o subrayados.

Interlocutores/as

E: entrevistadora

Entrevistado/a: inicial en mayúscula

Otras convenciones

(mm:ss): tiempo transcurrido desde el inicio de la entrevista expresado en minutos y segundos. Poner al inicio de cada página y en el medio.

//texto// intervención rápida de una de las o los interlocutores en medio del discurso del otro. Ejemplo:

E: o si se le da más importancia que antes. Que hay.. //hombre...// que hay publicidad, hay ofertas, se habla de esto.. que aprendas.. muchas cosas..

“/” Rectificaciones rápidas. Ejemplo:

: también, si, también la tele. Es como que todo el mundo, disimuladamente porque tambi/tampoco se dic/se dice muy explícito...

“..” Silencio de menos de 3 segundos.

“...” Silencio de más de 3 segundos

“x” (Letra, sílaba o palabra subrayada) Énfasis en la dicción.

“xxx” (letra repetida). Alargamiento del sonido de la letra.

“[texto]” (texto entre corchetes) Interrupción de la entrevista indicando causa y duración.

“mmm” (tres “m”). Afirmaciones guturales sin verbalización. Cuando el emisor no es el interlocutor/a que tiene el turno, añadir delante la inicial del otro interlocutor.

“(ríe)” Risas. Cuando el emisor no es el interlocutor que tiene el turno, añadir delante la inicial del otro interlocutor. Si ríen ambos se escribe: “(ambos ríen)”.

“(texto)” (texto entre paréntesis). Comentarios del autor/a de la transcripción.

“XXX” (tres “x” mayúsculas). Discurso inaudible o incomprensible.

Anexo 6: Manual de códigos

El proceso de codificación de las entrevistas en profundidad se realiza en tres pasos, teniendo en cuenta que existen tres tipos de códigos:

- i. Códigos generales que corresponden a cada foco de análisis. **AP** para la reconstrucción discursiva sobre el aprendizaje; **APZ** para reconstrucción discursiva sobre el aprendiz; **IdA** para la reconstrucción discursiva de la identidad de aprendiz.
- ii. Códigos vertebradores que describen el tema principal del que trata el fragmento. Se asignan a un fragmento junto con el código general, pueden ser uno o varios códigos de un mismo foco. La nomenclatura de los códigos vertebradores es la misma que la de los códigos específicos, con la diferencia de que al final se añade una barra baja y la letra “V” para indicar su tipo.
- iii. Códigos específicos que detallan las informaciones concretas en partes del fragmento. Los códigos específicos están contruidos de forma tal que puedan incluir el foco, la dimensión, la subdimensión y la categoría (si aplica) a la que corresponde un fragmento en particular. Por ejemplo, el código **AP-CTX-F-I** representa: el foco *aprendizaje* **AP** + la dimensión *contexto socioinstitucional* **CTX** + la subdimensión *contexto estructurado formal* **F** + la categoría *instituto* **I**.

En la lógica de la codificación, el primer paso consiste en identificar los fragmentos de los focos AP, APZ e IdA. Para ello, se identifica el hilo argumental (inicio y fin de un tema en la entrevista que pueden o no coincidir con el inicio y el final de una pregunta) y se asigna un **código general**. En Atlas.ti, en general, debe incluirse la pregunta como parte del fragmento seleccionado, si aplica. Seguidamente, se asignan uno o varios **códigos vertebradores** para describir la naturaleza de dicho hilo. Por ejemplo, si el fragmento trata principalmente del aprendizaje en el instituto, la codificación tendría dos códigos: **AP + AP-CTX-F-I_V**

El segundo paso consiste en asignar los códigos específicos de acuerdo con el contenido. Es decir, todas aquellas características de lo dicho por el o la entrevistada. Por ejemplo, si habla de las características del aprendizaje en el instituto, se tendrá que identificar qué aspectos menciona, tales como los contenidos de aprendizaje, las características de las actividades, los participantes, si realiza valoraciones en función de las razones para aprender, la funcionalidad o importancia de lo que se aprende, etc. Puede darse el caso de que en un fragmento codificado como AP o APZ aparezcan informaciones de IdA, o viceversa. En estos casos también se usarán todos los códigos para cada uno de los focos que aparezcan en el fragmento.

Asimismo, puede darse el caso de que en un fragmento sean predominantes en el hilo argumental aspectos tanto de AP como APZ, en estas situaciones se usarán ambos códigos de foco (AP + APZ) y los códigos vertebradores correspondientes a cada una de esas dimensiones. Por ejemplo, si se habla de las emociones negativas del aprendiz en el contexto formal instituto, la codificación tendría que incluir: **AP + AP-CTX-F-I_V** y **APZ**

Tabla 1

Códigos de la construcción discursiva sobre el aprendizaje

Foco 1: Construcción discursiva sobre el aprendizaje (AP)

Código general		Definición	Ejemplo
Aprendizaje	AP	Referencia a una o varias características del aprendizaje en un fragmento de la entrevista que sigue el mismo hilo argumental.	E: "¿Qué qué sentido tiene entonces que las personas.. tengan que pasar tantos años en el cole?" A: "No porque a ver, está claro que.. en la formación o sea el tener para.. para no ser un analfabeto, o sea saber leer, saber escribir.."

Dimensión: Contexto socioinstitucional (*Dónde se aprende*)

Subdimensión	Categoría /código	Definición	Ejemplo
Contexto estructurado formal	Escuela AP-CTX-F-E	Caracterización de aspectos del aprendizaje en términos de actividades o situaciones que tienen lugar en contextos educativos, estructurados, formales y que conllevan a una certificación en el marco de los centros educativos. Los aprendizajes pueden darse en entornos virtuales. El contexto formal puede aparecer definido concretamente o de manera indefinida en el enunciado.	G: "Sí, obviamente, si en la universidad te dan conocimientos generales y específicos, pero todo en base a que tu tengas, pues conozcas una materia en concreto y puedas trabajarla en una empresa o algo por el estilo..."
	Instituto AP-CTX-F-I		
	Universidad AP-CTX-F-U		
	Indefinido AP-CTX-F-IND		
Contexto estructurado no-formal	AP-CTX-NF	Caracterización de aspectos del aprendizaje en términos de actividades o situaciones que tienen lugar en contextos educativos, estructurados y no formales que no conducen a un título académico, aunque sí a la obtención de algún nivel de aprendizaje. Estas actividades se realizan en academias, escuelas de música, baile, clubes deportivos, asociaciones comunitarias o culturales, etc. Los aprendizajes pueden darse en entornos virtuales.	A: "...por ejemplo del Esplai pues es como que... aprendes más a solucionar problemas que se puedan dar en la convivencia día a día..."
Contexto no estructurado informal	Institucionalizado AP-CTX-I-I	Caracterización de aspectos del aprendizaje en términos de actividades o situaciones que tienen lugar en contextos socioinstitucionales no educativos, no estructurados, informales y no conducen a una titulación o a la obtención de un nivel de aprendizaje. Estos contextos pueden ser institucionalizados, por ejemplo, en el trabajo o el gimnasio.	J: "...cuando te vas de excursión o cuando te vas a hacer deporte que es, no sé, el tema de el saber trabajar en equipo, el tema.. de no sé, ehh saber estar en sitios, saber relacionarse, saber explicar..."

No institucionalizado	AP-CTX-I-NI	No institucionalizados, por ejemplo, en la calle, con amigos, en el hogar, en viajes, etc. Los aprendizajes pueden darse en entornos virtuales.	R: "... por ejemplo.. mmm.. te quieres dedicar a.. no sé.. te gusta mucho viajar, por ejemplo, pues te gustará aprender mucho eh.. lenguas y esas cosas, pero en cambio.. pues, a lo mejor, aprender aaa cocinar, a lo mejor no te interesa tanto, entonces, sí que en ese caso hay algunos aprendizajes que te pueden ser más útiles... según lo que quieras hacer en la vida".
Características físicas del entorno	AP-CTX-CF	Caracterización de aspectos del aprendizaje en términos de las condiciones físicas del entorno que facilitan u obstaculizan aprender (iluminación, temperatura, espacio, ruido, etc.).	O: "yo creo que ausencia de distractores es muy importante porque a la que tengas distractores pues te desvían del aprendizaje //¿Me puedes dar un ejemplo?//Mmm por ejemplo en clases.. síii en clases no creo que/a ver es óptimo, no, no es óptimo en clases porque tienes móviles, tienes compañeros, tienes ruidos..."

Dimensión: Razones para aprender (Por qué se aprende)

Subdimensión	Categoría /código	Definición	Ejemplo
Razones	AP-RAZ	Referencia a la razón o razones para participar en actividades o aprender ciertos contenidos en la caracterización del aprendizaje. Por ejemplo, por obligatoriedad, por satisfacción, por diversión, etc.	"R: Claro. Porque lo que.. porque normalmente se, se aprende por obligación, por lo que sea.. o por necesidad.. Mmm.. normalmente cuesta más, entonces.. eee.. puede resultar aburrido o es más costoso, si que a lo mejor requiere más tiempo.. y más.. y más dedicación. Pero por ejemplo otras cosas que sí que haces por interés.. Ehm.. es más fácil aprenderlas porque te gustan y te motivan más a.. a hacerlas, y a aprender más, yyy sí que es más.."

Dimensión: Valoración del aprendizaje (Para qué se aprende)

Subdimensión	Categoría /código	Definición	Ejemplo
Funcionalidad	AP-VAL-F	Referencia a la utilidad de los aprendizajes en el presente y/o en el futuro en la caracterización del aprendizaje.	G: "Sí, yo creo que siempre el aprendizaje va muy relacionado a ver el futuro ¿no? a ver, si tú haces esto en un futuro tienes estas posibilidades, si no haces nada, el futuro es negro".

Importancia	AP-VAL-I	Referencia a la relevancia de los contenidos, actividades o experiencias de aprendizaje en la caracterización del aprendizaje.	A: <i>"o sea, yo creo que se aprende mucho más en la vida y en la experiencia, o sea afuera en la vida real que en un cole y en la familia por ejemplo los valores y todo esto, es mucho más importante que saber multiplicar o saber.."</i>
-------------	----------	--	--

Dimensión: Contenido de aprendizaje (Qué se aprende)

Subdimensión	Categoría /código	Definición	Ejemplo
Contenido actitudinal	AP-CA-A	Referencia a las actitudes, emociones o disposiciones para caracterizar el foco del aprendizaje.	J: <i>"o sea a la sociedad no le interesa los sentimientos y las emociones en específico de cada persona, eso es lo que ellos tienen que hacer por su cuenta, y es lo que le puede dar felicidad no sé, aprender a compartir, aprender a querer a ciertas personas o a querer el entorno..."</i>
Contenido conceptual	AP-CA-C	Referencia a los contenidos conceptuales, a su naturaleza o a sus características para caracterizar el foco del aprendizaje.	J: <i>"...yo creo que creo que hay un poco de no sé si llamarle discriminación un poco creo que todo lo que sea así de números, ciencias... tiene como más, o sea, le dan como más reconocimiento ¿no?"</i>
Contenido indefinido	AP-CA-IND	Referencia a contenidos de aprendizaje de manera general, o que no hay una clara diferenciación o no se explicita a qué tipo de contenido se está haciendo referencia.	E: <i>"¿crees hay algunos que son más valorados?"</i> R: <i>Claro, los que tienen más relación con... con eso, en el ámbito del trabajo y tal yo creo que es más importante. Por eso el tema de.. de.. bueno, de lo que se hace en la escuela, en el instituto y todo lo que aprendes así a nivel de los estudios.. yo creo que se le da más importancia.."</i>
Contenido procedimental	AP-CA-P	Referencia a los procedimientos o formas de hacer para caracterizar el foco del aprendizaje.	J: <i>"...por ejemplo, no sé, emmm el tema de ser capaz de leer y de entender y después que te hagan unas preguntas en contexto... a ver que o sea a ver lo que has entendido todo lo que es la comprensión de textos, el escribir, el saber sintetizar creo que esto sí que es un aprendizaj/es un aprendizaje pues que se espera que todo el mundo tenga..."</i>

Contenido social	AP-CA-S	Referencia a los contenidos de orden social, como normas o formas de relacionarse con otros, para caracterizar el foco del aprendizaje.	J: "...yo creo que hay un aprendizaje del día a día ¿no? de cuando te vas de excursión o cuando te vas a hacer deporte que es, no sé, el tema del saber trabajar en equipo, el tema... de no sé, ehh saber estar en sitios, saber relacionarse..."
------------------	---------	---	--

Dimensión: Participantes *Con quién o de quién/quienes se aprende*

Subdimensión	Categoría /código	Definición	Ejemplo
Familiares	AP-P-F	Referencia al papel de miembros del grupo familiar en la caracterización del aprendizaje.	G: "A nivel de, yo qué sé, enseñarme mmm aaa a lo mejor enseñarme a ser persona quizás sí que me enseña mejor mi madre que un catedrático de universidad, eso depende del/de lo que tengas que aprender".
Iguales	AP-P-I	Referencia al papel de los iguales (compañeros y/o amigos) en la caracterización del aprendizaje.	R: "Luego la gente... claro yo creo que (ríe) eso me parece importante que las personas que hay ahí aprendiendo contigo... o sea creo que es mejor que haya personas aprendiendo contigo eso por un lado... se/creo que se aprende más con otras personas que solo porque también escuchas otras opiniones o surgen debates.."
Profesores	AP-P-P	Referencia al papel del profesorado, expertos y/o profesionales en la caracterización del aprendizaje.	J: "Bueno, yo creo que el papel de un profesor o experto es importante. Eh... básicamente porque... eh... es esa frase de que, si estás con gente que sabe mucho, pues, tú también acabas... eh... de, muchas veces, eh... incorporando, ¿no? estos contenidos..."
Solo	AP-P-S	Caracterización del aprendizaje como el resultado de una actividad solitaria.	A: "Yo creo que se aprende solo porque no sé no es algo que te digan: si tienes alguna pregunta tienes que buscar aquí y aquí. No, yo creo que es algo que... te buscas la vida tú por tu, por tu parte y buscas las respuestas donde sea"

Dimensión. Características de las actividades (Cómo se aprende)			
Subdimensión	Categoría /código	Definición	Ejemplo
Evaluación	Proceso y método AP-ACT-E-PROC	Referencia a las actividades o métodos de evaluación de los aprendizajes, al proceso de evaluación, al foco, los formatos, etc., para caracterizar el aprendizaje. Por ejemplo: evaluaciones tipo test, escritas, orales, evaluación por contenidos, exámenes finales, etc.	A: <i>"...los exámenes están bien también, no creo que sean... sobre todo orales no hacen nunca exámenes orales ... que te cuente lo que sé... porque claro des/una cosa es vomitar en el papel todo lo que... pues porque/y ese contacto de hablar de hacer preguntas de... no sé"</i>
	Resultados AP-ACT-E-RES	Referencia a los resultados de las actividades de evaluación del aprendizaje, las calificaciones y, en general, a los productos del aprendizaje para caracterizar el aprendizaje.	A: <i>para mí las notas sirven para entrar a la universidad y listo.. pero</i> E: <i>¿Y crees que reflejan el aprendizaje?</i> A: <i>mmm el aprendizaje escolar, sí</i>
Participación social	AP-ACT-PS	Referencia a las reglas sobre cómo participar en las actividades de aprendizaje o alusión a los roles en la interacción en esas actividades para caracterizar el aprendizaje (trabajo individual, en pequeño grupo con iguales, toma de decisiones, etc.).	A: <i>"Los alumnos deben poder.. también enseñar ¿no? es como que debe ser más... de uno a uno interactivo que el profesor te enseñe pero que tú opinas, que tú tienes preguntas, que... mucho más dinámico..."</i>
Relaciones socio afectivas	AP-ACT-SA	Referencia a la expresión de emociones y afecto, a las características de la convivencia y/o a los vínculos entre los participantes para caracterizar el aprendizaje. Tales como el respeto entre compañeros, el clima de confianza, etc.	A: <i>"...yyy la confianza, mientras más confianza tengas en ese colectivo también te va ayudar más... si tú puedes estar suelto y reírte mientras aprendes a bailar aunque te tropieces pues.. aprenderás".</i>
Tarea	Metodología AP-ACT-T-MET	Referencia a las características o exigencias de las tareas en la caracterización del aprendizaje. Es decir, alusión al procedimiento a seguir o a la metodología que se utiliza. Por ejemplo, explicaciones de otros, observación, práctica, experimentación, modelamiento, exploración libre, etc.	A: <i>"Yo creo que todo lo que sea práctico te va a hacer que se te quede más, no sé... Hay cosas que no pueden ser prácticas, que tienen que ser teóricas..."</i>
	Instrumentos y formatos AP-ACT-T-INST	Referencia a las características o tipos de formatos e instrumentos para aprender en la caracterización del aprendizaje. Por ejemplo, libros, videos, esquemas, gráficos, audios, etc.	"M: <i>A ver, yo pienso que no hay nada como un libro, o sea que en un libro está todo..."</i>

Dimensión: Temporalidad del aprendizaje (*Cuándo se aprende*)

Subdimensión	Categoría /código	Definición	Ejemplo
Temporalidad	AP-TEM	Referencia a aspectos temporales de la situación de aprendizaje o del aprendiz para caracterizar al aprendizaje, tales como la edad, la etapa educativa, entre otros.	A: "...si estamos hablando, por ejemplo, de... aprender una lengua, pues sí, igual alguien le es más complicado cuando tiene pues... cincuenta, sesenta u ochenta años..."

Tabla 2

Códigos de la construcción discursiva sobre ser aprendiz

Foco 2: Construcción discursiva sobre el aprendiz (APZ)

Código general		Definiciones	Ejemplo
Características del aprendiz (<i>quién aprende</i>)	APZ	Referencia a una o varias características del aprendiz en un fragmento de la entrevista que sigue el mismo hilo argumental.	M: "Sí, hagamos una aclaración. Claro, eeeh listo me refiero a una persona que estudia mucho. Inteligente es una persona que es, como que no le hace falta... bueno, no le hace falta estudiar porque se sabe llevar bien por todos los caminos, que luego tiene que estudiar, claro, para para poder aprobar pero que es lista en el sentido de la vida, que es despabilada, ¿vale?"
Subdimensiones	Categorías/códigos	Definiciones	Ejemplo
Emociones	Positivas APZ-CP-E-POS Negativas APZ-CP-E-NEG Neutras APZ-CP-E-NEU	Referencia general a específica a los sentimientos y dimensiones emocionales asociadas a las actividades, experiencias o resultados de aprendizaje para caracterizar al aprendiz. Positiva (gusto, agrado, satisfacción, alegría, etc.) Negativa (desagrado, tristeza frustración, aburrimiento, etc.) Neutra (indiferencia)	J: "Yo creo que el en el aprendizaje el como la/la emoción tanto positiva como negativa como sorpresa como si tú impregnas ese conocimiento o ese, esa situación de algún tipo de emoción yo creo que te va a quedar más o te va a quedar mejor que si simplemente pues es algo banal..."

Características actitudinales	APZ-CP-ACT	Aspectos de naturaleza actitudinal y predisposiciones anímicas para caracterizar al aprendiz. Por ejemplo, perseverancia, esfuerzo, interés, etc. para aprender.	<i>J: "Pero si... realmente pusieras el esfuerzo que requiere hacer eso, mmm... quizá tendrías mejores resultados, entonces, claro, si tú haces una cosa que te gusta pero no pones esfuerzo, pues, puede que te salga bien..."</i>
Características biológicas	APZ-CP-BIO	Aspectos de naturaleza biológica, física o psicomotriz para caracterizar al aprendiz (aspectos neuronales, corporales, genéticos, etc.).	<i>A: "...una persona tiene que estar bien físicamente... no sé, haber dormido bien, haber comido bien estar bien para poder retener mejor la información, ¿no? para poder darse cuenta quizás antes, por ejemplo, haciendo un laberinto para aprender por qué camino tienes que ir y por qué camino no, alguien que no haya dormido nada quizás le cuesta un montón más que a alguien que venga fresco..."</i>
Características cognitivas	APZ-CP-COG	Aspectos de naturaleza cognitiva o metacognitiva para caracterizar al aprendiz (capacidades mentales, inteligencia, memoria, atención, etc.).	<i>M: "...tenía a un amigo que se aprendía todo pues de memoria... yyy obviamente le sirve... al fin y al cabo hay muchas cosas que las aprenden de memoria y está bien... pero aaa te sirve aprender es/este ejercicio y pues lo sabrás hacer en esta forma, pero... luego en el examen tal vez te lo cambian o te piden una cosa distinta pero que con los recursos que te han dado ya lo puedes llegar hacer.. y si no has comprendido para qué sirve cada cosa y sólo te lo has memorizado pues no... no vas a poder conseguir resolverlo..."</i>
Características sociales	APZ-CP-SOC	Aspectos de naturaleza social para caracterizar al aprendiz (relaciones con los otros, roles, etc.).	<i>"E: ¿Crees que cuando una persona es buena aprendiendo no tiene dificultades en relacionarse con los demás A: Mmm puede ser, es diferente, sí, sí puede ser que no tenga... la habilidad para socializarse, yo tengo amigos que saben aprenden súper rápido... pero que lo de socializarse no".</i>

Tabla 3

Códigos de la construcción discursiva de la identidad de aprendiz

Foco 3: Construcción discursiva de la identidad de aprendiz (IdA)

Código general		Definiciones	Ejemplos
Identidad de Aprendiz	IdA	Referencia a una o varias características de uno mismo como aprendiz en un fragmento de la entrevista que sigue el mismo hilo argumental.	<i>J: Sí.. yo creo que sí. Creo que soy una persona que aprende si se siente libre ¿no?.. es por eso que te decía que en las materias donde hay textos y donde me preguntan a mi opiniones o donde me dicen explica todo lo que sepas de esto, soy mejor que si me obligan a explicar una cosa concreta, entonces creo que también.. creo que como persona creo que eso me ha hecho ser como más creativo ¿no?</i>
Dimensión: Contexto socioinstitucional (Dónde aprendo)			
Subdimensiones	Categoría/código	Definiciones	Ejemplos
Contexto estructurado formal	Escuela IdA-CTX-F-E	Referencia al carácter educativo, estructurado, formal del contexto de aprendizaje como aspecto relevante de la visión de uno mismo como aprendiz. Los aprendizajes pueden darse en entornos virtuales. El contexto formal puede aparecer definido concretamente o de manera indefinida en el enunciado.	<i>J: "Bueno ya mmm ya te digo esteee eeeh esto ha sido muyyy muy importante para mí el el.. el de estos años atrás, estar disfrutando de de poder mmm haber entrado en la universidad y demás eeeh pues me considero muy afortunado..."</i>
	Instituto IdA-CTX-F-I		
	Universidad IdA-CTX-F-U		
	Indefinido IdA-CTX-F-IND		
Contexto estructurado no-formal	IdA-CTX-NF	Referencia al carácter educativo, estructurado y no-formal del contexto de aprendizaje como aspecto relevante de la visión de uno mismo como aprendiz.	<i>R: "...y.. también por ejemplo, en la natación, eh.. yo he aprendido, por la natación.. claro es una cosa individual, tampoco puedes.. aprender muchas cosas, pero he aprendido que.. a veces también va bien pues.. olvidarse un poco de todo y.. eh.. estar relajado, pero también moviéndote y todo..."</i>

Contexto no estructurado informal	Institucionalizado IdA-CTX-I-I	Referencia al carácter no educativo y no estructurado del contexto de aprendizaje como aspecto relevante de la visión de uno mismo como aprendiz. Estos contextos pueden ser institucionalizados, por ejemplo, en el trabajo o el gimnasio, o no institucionalizados, por ejemplo, en la calle, con amigos, en el hogar, en viajes, etc.	<i>G: "Y.. y.. yo que sé, por ejemplo, cuando puse lo de ir al campo del Barza, pues también aprendes.. cómo se toma las cosas la gente, ¿no? Hay gente que es más.. calmada, gente que es.. que a la primera y ya salta, bueno, también te conoces a ti mismo porque.. tú ahí estás con las pulsaciones muy elevadas ahí y pues también tú ves cómo reaccionas tú y todo. Entonces, pues, dependiendo de las actividades pues aprendes cosas diferentes".</i>
	No institucionalizado IdA-CTX-I-NI		
Condiciones físicas del entorno (Dónde aprendo)	AP-CTX-CF	Referencia a las condiciones físicas del entorno como aspecto relevante de la visión de uno mismo como aprendiz.	<i>O: "...y también otra cosa que que creo que ayuda al entorno es eee.. pues el silencio ¿no? por ejemplo yo creo que este colegio está mal hecho en tema de.. el patio porque está justo debajo de las clases entonces se oye ruido y yo que soy muy muy quisquilloso con el ruido, pues, emmm si oigo, pues que alguien está gritando o oigo un balón de fútbol botando pues yo ya me distraigo, creo que tiene que estar orientado a sitios más.. un poco silenciosos ¿no? //vale// a mi los ruidos a mi me distraen mucho."</i>

Dimensión: Razones para aprender (Por qué aprendo)

Subdimensiones	Categoría/código	Definiciones	Ejemplos
	IdA-RAZ	Referencia a la razón o razones para participar en actividades o aprender ciertos contenidos como aspecto relevante de la visión de uno mismo como aprendiz. Por ejemplo, por obligación, por complacer a los padres, por gusto, etc.	<i>A: "por ejemplo ahora en el bachillerato que tenía que escoger si hacer.. en el ámbito de las ciencias o el social, pues yo escogí el social yyy aunque haya escogido social, también hay algunas cosas que.. que no me gustan, o que me cuestan más de aprender porque.. porque no me gustan. Y entonces, claro, soy.. ehm.. en ese.. en estas asignaturas pues.. tengo que darle más tiempo, y tengo que hacerlo porque es mi obligación,..."</i>

Dimensión: Valoración de aprendizaje (*Para qué aprendo*)

Subdimensiones	Categoría/código	Definiciones	Ejemplos
Funcionalidad	IdA-VAL-F	Referencia a la utilidad de los contenidos o actividades de aprendizaje como aspecto relevante de la visión de uno mismo como aprendiz. Por ejemplo, valoración para el futuro, para obtener un trabajo o tener una profesión, etc.	<i>J: "Por ejemplooo, en matemáticas, que yo sé que la carrera que quiero hacer en un futuro tiene matemáticas.. yo est/yo apr/yo aprendo pues las mates pues de manera fácil porque hay una motivación..."</i>
Importancia	IdA-VAL-I	Referencia a la relevancia de los contenidos, de las actividades u otros aspectos de las experiencias de aprendizaje como aspecto relevante de la visión de uno mismo como aprendiz.	<i>E: "(...) yo estoy eeeh haciendo muchas cosas en la universidad.. para mí misma es una forma de recordarme.. es más importante lo que aprendo yo mmm a nivel personal de este tipo de competencias ¿no? queee.. que estudiar método, lenguaje y comunicación..."</i>

Dimensión: Contenido de aprendizaje (*Qué aprendo*)

Subdimensiones	Categoría/código	Definiciones	Ejemplos
Contenido actitudinal	IdA-CA-A	Referencia a contenidos actitudinales o emocionales como aspecto relevante de la visión de uno mismo como aprendiz. Por ejemplo, aprender a ser extrovertido/a, a esforzarse, a ser organizado/a, tolerante, etc.	<i>G:... por ejemplo, en la natación, eh.. yo he aprendido, por la natación.. claro es una cosa individual, tampoco puedes.. aprender muchas cosas, pero he aprendido que.. a veces también va bien pues.. olvidarse un poco de todo y.. eh.. estar relajado, pero también moviéndote y todo, pues, he aprendido que esto pues.. si estás en periodo de exámenes o algo pues te puede servir, ¿no?</i>
Contenido conceptual	IdA-CA-C	Referencia a los contenidos conceptuales, a su naturaleza o a sus características como aspecto relevante de la visión de uno mismo como aprendiz.	<i>J: "Por ejemplo, yo, eee.. soy de.. no soy de ciencias, porque no.. no sé.. o sea, ya no solo porque no me gustan, sino porque además se me dan mal..."</i>

Contenido Indefinido	IdA-CA-IND	Referencia a contenidos de aprendizaje donde no se puede establecer el tipo de contenido al que se alude, es decir, el tipo de contenido aparece indefinido, como aspecto relevante de la visión de uno mismo como aprendiz.	G: <i>"Que eh me gusta saber saber de todo //Ajá// Y me gusta más saber de todo que nooo ... eeh... saber muchísimo, saber muchísimo de algo (ríe)"</i>
Contenido procedimental	IdA-CA-P	Referencia a contenidos procedimentales, o formas de hacer, como aspecto relevante de la visión de uno mismo como aprendiz.	J: <i>"...Pues creo que to/todo aquello que tenga un proceso, es decir.. matemáticas, eee física, eee no sé cuando analizo frases.. eee todo aquello aprendizaje que tenga como un proceso, ¿no? es decir, pasos ¿no? es decir, primero haz esto, después esto y después haz esto.. todo esto a mí se me da mal"</i>
Contenido social	IdA-CA-S	Referencia a los contenidos de orden social, como normas o formas de relacionarse con otras personas, como aspecto relevante de la visión de uno mismo como aprendiz. Por ejemplo, aprender a convivir, a ser ciudadano/a, a trabajar en equipo, etc.	"E: <i>Mmm por ejemplo en el Esplai.. el Esplai para ti es unnn.. un espacio quee.. en el que tú sientes que aprendes muchas cosas, te gusta mucho.</i> A: <i>Si pero también teee.. te ayuda a, a valorar ¿no?.. que no todos somos iguales ahí porque.. hay desde el más.. pijo la más pija.. hasta el más rastafari, entonces.. es muy diferente y aun así.. no porque coincidas en gustos sino por la forma de ser.. y por por los pensamientos que tengas a veces.. pues sí que te ayuda aaa.. a llevarte bien con esa persona ..."</i>

Dimensión: Participantes y otros significativos (De quién y con quién aprendo)

Subdimensiones	Categoría/código	Definiciones	Ejemplos
Familiares	IdA-P-F	Referencia a la interacción o a la actividad conjunta con familiares como aspecto relevante de la visión de uno mismo como aprendiz.	A: <i>"...yo de mi pareja aprendo muchísimo.. cada día y aprendo muchísimo de de mis hermanos, de mi familia, de mis padres, por supuesto, (...) esto es lo que hace una persona.."</i>

Iguales	IdA-P-I	Referencia a la interacción o la actividad conjunta con iguales como aspecto relevante de la visión de uno mismo como aprendiz.	A: <i>"Sí ahora yo le pregunto al compañero de al lado siempre.. porque clar, siempre explica de algo que él se haya enterado y me lo explique //mmm// y siempre hago lo mismo..."</i>
Profesores	IdA-P-P	Referencia a la interacción o actividad conjunta con el profesorado, expertos y/o profesionales como aspecto relevante de la visión de uno mismo como aprendiz.	J: <i>"...a mi por ejemplo.. a mi me pone nervioso tener un profe que es muy experto en una cosa.. porque emmm personalmente me veo obligado ¿sabes? a dar un listón, un cierto nivel.."</i>
Solo	IdA-P-S	Referencia a la visión de sí mismo como aprendiz asociada a una actividad individual solitaria.	E: <i>"cuáles son esas situaciones que tú sientes que las condiciones no son las mejores para ti aprender"</i> M: <i>Normalmente cuando estoy sola... a veces no, claro, por ejemplo lo del baile, lo de la costura no.. pero también creo que es porque son ámbitos en los que tengo más confianza conmigo misma /Aaja// entonces me veo capaz de ir aprendiendo yo sola y no pasa nada.. pero por ejemplo lo del doctorado.. yo sola pierdo mucho la confianza"</i>

Dimensión: Características de las actividades (Cómo aprendo)

Subdimensiones	Categoría/código	Definiciones	Ejemplos
Evaluación	Proceso y método IdA-ACT-E-PROC	Referencia a las actividades o métodos de evaluación de los aprendizajes, al proceso de evaluación, al foco, los formatos, etc., como aspecto relevante de la visión de uno mismo como aprendiz. Por ejemplo, evaluaciones tipo test, escritas, orales, evaluación por contenidos, exámenes finales, etc.	A: <i>"...siempre me han gustado mucho los exámenes en que.. te ponen pocas preguntas, por ejemplo te ponen tres preguntas.. y.. te dan hojas para escribir y tienes.. pues también valoran un poco tus reflexiones, tu capacidad también de escribir y todo.. algunas cosas más abiertas, a mí me gustan más y, y obtengo mejores resultados que pruebas así tipo test, exámenes más cerrados, pero bueno.."</i>

	Resultados IdA-ACT-E-RES	Referencia a los resultados de las actividades de evaluación del aprendizaje, las calificaciones y, en general, a los productos del aprendizaje como aspecto relevante de la visión de uno mismo como aprendiz.	<i>P: "(...) para mí yo que sé un examen sacar.. menos notas de la que esperaba.. es frustración.. que igual la nota es buena.. yyy está muy bien pero.. si en un examen te esperas un nueve y sacas un siete.. pues es frustrante..."</i>
Participación social	IdA-ACT-PS	Referencia a la forma de participar en las actividades de aprendizaje, o a los roles en la participación, como aspecto relevante de la visión de uno mismo como aprendiz. Por ejemplo, trabajo individual, en pequeño grupo con iguales, posibilidad de toma de decisiones, etc.	<i>O: "...me facilita.. eehh.. eehmmm estar con gente.. eeh sí, no no estudiar solo, estar con gente.. esooo facilita muchísimo creo es cuando si quieres aprender algo tú solo.. te va costar a mí me co/ me co/ o sea, te va costar más.. también puedes llevarlo a cabo y aprenderlo yyy tener todooo.. sacarle todo el jugo que querías, pero te va costar mucho más, al menos a mí, creo que eh el colectivo.. o un grupo pequeño igualmente también te ayuda más..."</i>
Relaciones socioafectivas	IdA-ACT-SA	Referencia a la expresión de emociones y afecto, a las características de la convivencia y/o a los vínculos entre los participantes como aspecto relevante de la visión de uno mismo como aprendiz.	<i>"O: cuando fui a primaria a mí los profesores pues.. me caían bien y eran como alguien a quien recurrir. Un poco como.. alguien en quien confías y que si me pasaba algo se lo decías, en la ESO también un poco también.. "</i>
Tareas	Metodología IdA-ACT-T-MET	Referencia a la naturaleza de las actividades de aprendizaje como aspecto relevante de la visión de uno mismo como aprendiz. Tales como, explicaciones de otros, modelado, práctica, exploración libre, etc.	<i>G: "...pero yo soy, como ya te he dicho soy más práctico que teórico, entonces yo aprendo mucho más moviéndome haciendo eehh cualquier tipo de actividad pero que me enseñe al mismo tiempo..."</i>

Instrumentos y formatos	IdA-ACT-T-INST	Referencia a la experiencia de aprendizaje con uno o diferentes tipos de formatos o instrumentos como aspecto relevante de la visión de uno mismo como aprendiz. Por ejemplo, libros, videos, fotografías, esquemas, etc.	<i>"M: A ver, yo pienso que no hay nada como un libro, o sea que un libro está todo, pero claro, hay un montón deee.. Como de anexos, por ejemplo, yo eh los videos, o sea me dan una información en clases y luego yo busco más videos si no he entendido algo, que no, por mucho que me lo explique un libro necesito que como verlo gráficamente, por ejemplo, entonces por los videos, las fotografías, son un buen/una buena ayuda..."</i>
-------------------------	----------------	---	---

Dimensión: Temporalidad del aprendizaje (Cuándo aprendo)

Subdimensiones	Categoría/código	Definiciones	Ejemplos
Temporalidad	IdA-TEM	Referencia a aspectos temporales de la situación de aprendizaje o de uno mismo como aprendiz como aspecto relevante Por ejemplo, la etapa educativa, la edad, etc.	<i>J: "Yo creo que con cuando te haces mayor eeeh encuentras que hay muchas cosas más divertidas y más chulas que.. venir aquí y escuchar.. (al instituto)"</i>

Dimensión: Características personales (Quién soy como aprendiz)

Subdimensiones	Categoría/código	Definiciones	Ejemplos
Emociones	Positivas IdA-CP-E-POS	Referencia general o específica a los sentimientos y dimensiones emocionales asociadas a las actividades, experiencias o resultados de aprendizaje como aspecto relevante de la visión de uno mismo como aprendiz. <i>Positiva</i> (gusto, agrado, satisfacción, alegría, etc.) <i>Negativa</i> (desagrado, enfado, frustración, aburrimiento, etc.) <i>Neutra</i> (indiferencia, etc.)	<i>G: "...a mí me, a mí me frustra.. el tema deee ¿no? El tema de sentirme impotente delante del aprendizaje, de saber que no puedes dar más para ser mejor. Y que ya has llegado al máximo ¿no?"</i>
	Negativas IdA-CP-E-NEG		
	Neutras IdA-CP-E-NEU		

Características actitudinales	IdA-CP-ACTI	Referencia a características actitudinales, a estados emocionales y predisposiciones anímicas como aspecto relevante de la visión de uno mismo como aprendiz. Por ejemplo, ser perseverante, esforzarse, tener interés por aprender, recursividad, perfeccionismo, exigencia, etc.	A: "...por ejemplo a mí dar clases.. me ayuda mucho aaa.. a la paci/yo soy una persona muy impaciente.. y con eso tengo que tener mucha paciencia porque claro no puedo ir a cada persona que.. explicar el mismo problema así.. dos veces porque no lo entienden.."
Características biológicas	IdA-CP-BIO	Referencia a características biológicas o físicas como aspecto relevante de la visión de uno mismo como aprendiz.	"M: Me cuesta mucho estar sentada treinta minutos en una silla, de estar sentada a veces yo cuando estoy estudiando y estoy en casa necesito levantarme y ponerme a hablar levanto de pie digamos..."
Características cognitivas	IdA-CP-COG	Referencia a características de índole cognitiva o metacognitiva como aspecto relevante de la visión de uno mismo como aprendiz.	R: "Yo.. yo por ejemplo tengo mucha memoria fotográfica, entonces a mí me ayuda muchísimo ver, eee, pues eso, esquemas, o frases cortas, porque es como.. se me queda mucho más que la profe hable de, hablando de un texto ahí..."
Características sociales	IdA-CP-SOC	Referencia a características de naturaleza social, tales como la forma de relacionarse con otros, de estar en sociedad, como aspecto relevante de la visión de uno mismo como aprendiz.	J: "En cambio yo.. pese a que no tenga nueve y dieces creo que sé moverme en la sociedad".

Anexo 7: Consentimiento informado cuestionarios

Modelo carta a instituto y profesorado universitario

Estimado profesor/a:

Mi nombre es Mariana Largo Sierra y actualmente estoy realizando mi proyecto de tesis doctoral en el marco del programa de Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona. La investigación, titulada “Los discursos sobre el aprendizaje y ser aprendiz en la construcción de la identidad de aprendiz”, está dirigida por el Dr. César Coll Salvador y la Dra. Leili Falsafi⁶.

El objetivo de la tesis es estudiar cómo los jóvenes construyen una visión o representación de sí mismos como aprendices a partir de las experiencias de aprendizaje que tienen mientras hacen diferentes tipos de actividades. En un primer momento está previsto explorar, por medio de un cuestionario, las actividades que hacen habitualmente los jóvenes en diferentes contextos. En un segundo momento, realizaremos entrevistas individuales con algunos jóvenes con el fin de profundizar en las experiencias de aprendizaje que han tenido como resultado de esas actividades.

De acuerdo con lo anterior, queremos solicitar su colaboración para realizar la aplicación de los cuestionarios con los estudiantes de XX.

Consideramos importante resaltar que los resultados que obtengamos en el estudio ayudarán a elaborar herramientas que apoyen los procesos de aprendizaje de los jóvenes. Del mismo modo, la reflexión de los jóvenes sobre sus experiencias de aprendizaje, a partir de los cuestionarios y entrevistas, podrá ayudarles a saber cuándo y dónde aprenden y qué tipo de aprendices son.

Por último, cabe señalar que la participación de los estudiantes es completamente voluntaria y el proceso será absolutamente confidencial de acuerdo con los protocolos establecidos por el comité de ética que regulan las investigaciones en la Universidad de Barcelona.

Agradecemos anticipadamente su colaboración.

Un saludo,

César Coll Salvador

Catedrático de Psicología de la Educación
Coordinador del programa de doctorado
conjunto en Psicología de la Educación
(Universidades de Barcelona, Autónoma de
Barcelona, Girona y Ramon Llull)
Universidad de Barcelona
ccoll@ub.edu
<http://www.psyed.edu.es/grintie/>
<http://psyed.edu.es/mipe>

Mariana Largo Sierra

Licenciada en Psicología
Master en Psicología de la Educación
Doctoranda del Programa de Doctorado
en Psicología de la Educación
Universidad de Barcelona
mariana.largo@ub.edu
<http://www.psyed.edu.es/grintie/>

⁶ Los modelos de consentimiento informado incluyen a la co-directora vinculada en ese momento de la investigación.

Modelo carta a familias de bachillerato

Apreciada familia:

Mi nombre es Mariana Largo y actualmente estoy haciendo mi tesis doctoral en la Universidad de Barcelona bajo la dirección del Dr. César Coll y la Dra. Leili Falsafi. Nuestro interés es estudiar la forma en que los jóvenes construyen una visión de sí mismos como aprendices, a partir de las experiencias de aprendizaje que tienen tanto dentro como fuera de la escuela. Por ello, buscamos explorar mediante un cuestionario las actividades que hacen habitualmente los jóvenes durante la semana, los fines de semana y las vacaciones.

Me pongo en contacto con vosotros/as con el fin de obtener vuestro consentimiento para que vuestro/a hijo/a rellene un cuestionario de este tipo el próximo día XXX, junto con otros estudiantes de segundo año de bachillerato del Instituto XXX. Por supuesto, si tenéis algún inconveniente en que vuestro/a hijo/a cumplimente el cuestionario no tenéis más que informarme antes de esa fecha a través del Instituto.

La participación de los jóvenes en ambas actividades es voluntaria y todos los datos recogidos serán anónimos y se tratarán con la máxima confidencialidad de acuerdo con los protocolos establecidos por el comité de ética que regulan las investigaciones en la Universidad de Barcelona.

Agradezco mucho vuestro apoyo a esta investigación.

Mariana Largo Sierra

Doctoranda del Programa de Doctorado en Psicología de la Educación
Universidad de Barcelona
mariana.largo@ub.edu

Para mayor información sobre la doctoranda y el grupo de investigación del que forma parte consultar: <http://www.psyed.edu.es/grintie/>

Modelo carta a jóvenes de bachillerato y universidad

Querido/a participante:

Recibe un saludo cordial. Mi nombre es Mariana Largo y actualmente estoy realizando mi tesis doctoral en el marco del programa de *Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación* de la Universidad de Barcelona. La investigación, titulada “*Los discursos sobre el aprendizaje y ser aprendiz en la construcción de la identidad de aprendiz*”, está dirigida por el Dr. César Coll Salvador y la Dra. Leili Falsafi.

El objetivo de la tesis es estudiar cómo los jóvenes construyen una visión o representación de sí mismos como aprendices a partir de las experiencias de aprendizaje que tienen mientras hacen diferentes tipos de actividades. En un primer momento está previsto explorar, por medio de un cuestionario, las actividades que hacen habitualmente los jóvenes en diferentes contextos. En un segundo momento, realizaremos entrevistas individuales con algunos jóvenes con el fin de profundizar en las experiencias de aprendizaje que han tenido como resultado de esas actividades.

Agradezco tu colaboración y te animo a participar en la investigación, pues los resultados que obtengamos ayudarán a elaborar herramientas que apoyen los procesos de aprendizaje de los jóvenes. Además, la reflexión que vas a tener que hacer sobre tus experiencias de aprendizaje para responder el cuestionario te puede ayudar a saber cuándo y dónde aprendes y qué tipo de aprendiz eres.

Finalmente, cabe señalar que la participación es completamente voluntaria y el proceso será absolutamente confidencial. No dejes de plantearme cualquier pregunta o duda que puedas tener.

Muchas gracias por tu tiempo y por tu participación.

Un cordial saludo,

Mariana Largo Sierra
Doctoranda del Programa de Doctorado en Psicología de la Educación
Universidad de Barcelona
mariana.largo@ub.edu

Modelo consentimiento informado estudiantes de bachillerato y universidad

La investigadora me ha explicado el objetivo y las características del estudio y ha contestado a mis preguntas. Entiendo que mi participación es voluntaria y que no habrá compensación económica o retribución de otro tipo. Así mismo, he sido informado sobre el anonimato de los datos recogidos y la confidencialidad con la que serán tratados. Tengo claro que la información será usada únicamente con fines de investigación.

Doy mi consentimiento para participar en la aplicación del cuestionario de selección de participantes de la investigación doctoral sobre "*Los discursos sobre el aprendizaje y ser aprendiz en la construcción de la identidad de aprendiz*" realizada por Mariana Largo.

Nombre: _____ Firma: _____
Fecha: _____

(En el caso de estudiantes de bachillerato se anexó la siguiente información)

Nombre del padre/madre: _____ Firma: _____

Manifiesto así mismo mi interés por participar en la segunda parte del estudio que consiste en la realización de una entrevista en profundidad. (Marcar con una **X** lo que corresponda y completar, si procede, la información solicitada).

SI ___ NO___

(En el caso de estudiantes universitarios se anexó la siguiente información)

Nombre : _____
Teléfono: _____
Correo electrónico: _____

Anexo 8: Consentimiento informado entrevistas

Modelo carta a familias de bachillerato

Estimado/a padre/madre,

Hace un tiempo me contacté con usted para informarle sobre la investigación que realizo en el marco del doctorado de Psicología de la Educación –DIPE- en la Universidad de Barcelona, titulada “*Los discursos sobre el aprendizaje y ser aprendiz en la construcción de la identidad de aprendiz*” dirigida por el Dr. César Coll y la Dra. Leili Falsafi. En ese momento le solicité la autorización para que su hija participara en la realización de un cuestionario sobre las actividades que hace en su vida diaria.

Actualmente estoy realizando la segunda y última fase de la investigación en la que estoy llevando a cabo entrevistas individuales con algunos de los jóvenes que participaron en los cuestionarios. El objetivo de la entrevista es conocer el punto de vista de los jóvenes sobre qué significa para ellos aprender y, también, sobre algunas de sus experiencias de aprendizaje y cómo se ven a sí mismos como aprendices.

De acuerdo con lo anterior, me gustaría contar con la participación de su hija/o XXX en esta fase de la investigación, por lo que les solicito su consentimiento para la entrevista. Esta última se realizará en el Instituto, tendrá una duración de aproximadamente 45 minutos y será grabada en audio. La participación es voluntaria y no contempla ninguna compensación económica. Los participantes son libres de retirarse del estudio en cualquier momento y sin tener que dar explicación.

Todos los datos que se recojan serán anónimos y se tratarán confidencialmente, de acuerdo con los protocolos establecidos por los comités de ética que regulan las investigaciones realizadas en la Universidad de Barcelona.

Si tiene alguna pregunta sobre la investigación o le interesa saber algo más sobre sus objetivos, no dude en comunicarse conmigo escribiéndome a la dirección de correo mariana.largo@ub.edu

Muchas gracias ayudarme en esta investigación.

Mariana Largo Sierra

Investigadora
Doctorado en Psicología de la Educación
Universidad de Barcelona
<http://www.psyed.edu.es/grintie/>

Modelo carta a estudiantes de bachillerato y universidad

Estimado/a

Gracias por animarte a participar en la segunda fase de la tesis doctoral *“Los discursos sobre el aprendizaje y ser aprendiz en la construcción de la identidad de aprendiz”* dirigida por el Dr. César Coll y la Dra. Leili Falsafi, realizada en el marco del Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación- DIPE en la Universidad de Barcelona.

El foco de la tesis es explorar las representaciones que tienen jóvenes universitarios respecto a qué significa aprender y ser aprendiz, así como conocer en profundidad la visión que tienen de sí mismos como aprendices y algunas de sus experiencias de aprendizaje. Para el logro de esta finalidad, la tesis ha considerado dos fases de recogida de datos.

El año pasado participaste en la primera fase de la investigación centrada en la exploración, mediante un cuestionario, de las actividades que realizas en tu vida diaria. La información que me brindaste ha sido muy útil, por lo que estoy muy agradecida.

La segunda fase consiste en una entrevista individual, que tendrá una duración de aproximadamente 45 minutos y será grabada en audio, cuyo objetivo es profundizar en tu opinión sobre algunos temas relacionados con el aprendizaje y, también, relacionados con algunas de tus experiencias de aprendizaje.

Es importante mencionar que tu participación en las entrevistas es voluntaria y podrás retirarte del estudio en cualquier momento y sin dar explicaciones. Igualmente, resaltar que no habrá retribución de ningún tipo por la participación. También quiero señalar que todo lo que digas durante la entrevista será tratado de forma confidencial y anónima de acuerdo con los protocolos establecidos por los comités de ética que regulan las investigaciones realizadas en la Universidad de Barcelona.

Si tienes alguna pregunta sobre esta investigación o te interesa saber algo más sobre sus objetivos, puedes comunicarte conmigo escribiéndome a la dirección de correo mariana.largo@ub.edu

Muchas gracias por aceptar participar de nuevo y ayudarme en esta investigación.

Mariana Largo Sierra

Investigadora

Doctorado en Psicología de la Educación

Universidad de Barcelona

<http://www.psyed.edu.es/grintie/>

Modelo consentimiento informado familias y estudiantes de bachillerato

La investigadora me ha explicado el objetivo y las características del estudio. Entiendo que la participación de mi hijo/a es voluntaria y que no habrá compensación económica o retribución de otro tipo. También tengo claro que mi hijo/a podrá retirarse del estudio en cualquier momento y sin tener que dar explicación.

De igual modo, he sido informado/a sobre el anonimato de los datos recogidos y la confidencialidad con la que serán tratados. Tengo claro que la información será usada únicamente con fines de investigación.

Yo, _____ con DNI _____ doy mi consentimiento para que mi hijo/a _____ participe en las entrevistas individuales, que serán grabadas en audio, de la investigación doctoral sobre "*Los discursos sobre el aprendizaje y ser aprendiz en la construcción de la identidad de aprendiz*" realizada por Mariana Largo Sierra.

Firma del padre/madre

Firma del estudiante

Fecha _____

Modelo consentimiento informado estudiantes de universidad

La investigadora me ha explicado el objetivo y las características del estudio. Entiendo que mi participación es voluntaria y que no habrá compensación económica o retribución de otro tipo. También tengo claro que podré retirarme del estudio en cualquier momento y sin tener que dar explicación.

De igual modo, he sido informado/a sobre el anonimato de los datos recogidos y la confidencialidad con la que serán tratados. Tengo claro que la información será usada únicamente con fines de investigación.

Yo, _____ con DNI _____ doy mi consentimiento para que la investigadora Mariana Largo Sierra haga uso de los datos recogidos en la entrevista en profundidad grabada en audio en el marco de la investigación doctoral sobre "*Los discursos sobre el aprendizaje y ser aprendiz en la construcción de la identidad de aprendiz*".

Firma

Fecha _____