

Se sugiere citar este trabajo como sigue:

Coll, C. & Falsafi, L. (2008). *La identidad de aprendiz. Una aproximación sociocultural al análisis de cómo los participantes en entornos virtuales de aprendizaje se reconocen a sí mismos como aprendices*. Ponencia presentada en el seminario sobre "Identidad, aprendizaje y enseñanza" organizado por la UAB, la UAM y la UOC/IN3. Castelldefels, Barcelona. 25-26 de junio de 2008. Consultado el ../..../ en <http://www.psyed.edu.es/grintie/...>

## **La identidad de aprendiz**

**Una aproximación sociocultural al análisis de cómo los participantes en entornos virtuales de aprendizaje se reconocen a sí mismos como aprendices**

### **Learner identity**

**A sociocultural approach to the analysis of the process of how students recognize themselves as learners in online learning contexts**

César Coll (ccoll@ub.edu) y Leili Falsafi (leili.falsafi@gmail.com)

Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona.

### **Resumen**

El artículo propone y desarrolla el concepto de identidad de aprendiz como un concepto de identidad funcional en los contextos y actividades de aprendizaje. Adoptando una perspectiva sociocultural, se distingue la identidad de aprendiz de otros tipos de identidad y se identifican sus componentes principales. La propuesta se basa en la diferenciación de dos modalidades del concepto: una modalidad descontextualizada, relativamente estable, desgajada de actividades y contextos concretos de aprendizaje y construida de forma narrativa; y otra modalidad vinculada a la participación en actividades y contextos concretos de aprendizaje, cambiante como consecuencia de esta participación y construida a través de la acción y del discurso situado. La distinción de ambas modalidades y el análisis de sus interrelaciones proporciona un referente teórico y metodológico útil para el estudio de los procesos de aprendizaje en contextos virtuales.

**Palabras clave:** actividad, aprendizaje, identidad, identidad de aprendiz, entornos virtuales de aprendizaje.

### **Abstract**

This article proposes and develops the concept of learner identity as a functional identity concept for learning contexts and activities. Adopting a sociocultural approach, the learner identity is distinguished from other identity types and its primary constituent elements are identified. The proposal is based on the differentiation of the concept's two modalities: one

decontextualised and relatively stable modality, separate from learning activities and contexts and constructed through narratives; and the other modality, related to participation in learning activities and contexts and changing as a consequence of the participation and constructed through action and situated discourse. The distinction between both modalities and the analysis of their interrelation provide a useful theoretical and methodological approach for the study of learning processes in virtual contexts.

**Keywords:** activity, learning, identity, learner identity, online learning environments

## **Introducción: identidad y aprendizaje**

La finalidad de este trabajo es formular una propuesta teórica orientada a establecer una base conceptual y un procedimiento de análisis de la identidad de aprendiz. Nuestro objetivo último es contribuir, mediante la concreción y elaboración de este concepto, al diseño de entornos y actividades de aprendizaje en línea susceptibles de promover en los participantes la construcción de identidades de aprendiz favorables, es decir, que faciliten el desarrollo y mejoren los resultados de los procesos de aprendizaje.

El interés creciente por las cuestiones relacionadas con la construcción de la identidad ha generado en los últimos años un incremento considerable de las investigaciones dirigidas a estudiar la construcción de diferentes tipos de identidad y su relación con diferentes espacios de actividad y práctica. Estas investigaciones, realizadas desde perspectivas teóricas diversas, han estado sobre todo orientadas al estudio del desarrollo de las identidades de género, étnicas, sociales y profesionales (ver, por ejemplo, Bullough, 2004; Burke, 2006; Nasir y Saxe, 2003; Roth *et al.*, 2004; Solomontos-kountouri y Hurry, 2008). Este interés se detecta también en el campo de la psicología de la educación, en el que los temas relacionados con la identidad son cada vez objeto de mayor atención. Entre las contribuciones más destacadas en este ámbito cabe mencionar a nuestro juicio las de Gee (2000), que propone utilizar la identidad como “*an analytical lens*” para estudiar la educación; Sfard y Prusak (2005), que proponen igualmente el uso de la identidad como “*an analytical tool*” para el estudio de los contextos educativos; y Lave y Wenger (1991), que subrayan la estrecha conexión existente entre aprendizaje e identidad afirmando que son las dos vertientes de un mismo fenómeno. Coincidimos con estos planteamientos en la importancia de la identidad para la educación y el aprendizaje. Sin embargo, la falta de concreción y de elaboración del concepto comporta fuertes limitaciones para nuestra comprensión de los procesos de construcción de identidades y de su interrelación con los procesos de aprendizaje.

Nuestro foco de atención es el individuo que aprende, el aprendiz, y nuestro propósito es sentar las bases de una aproximación teórica y metodológica que ayude a entender el proceso mediante el cual el individuo llega a reconocerse a sí mismo como aprendiz. La base de nuestra propuesta es el concepto de identidad de aprendiz, que elaboraremos y concretaremos más adelante con la ayuda de la idea de reconocimiento de sí mismo. Conviene distinguir cuidadosamente la identidad de aprendiz, tal como se presenta en este trabajo, de otras

nociones con una importante tradición en psicología con las que corre el riesgo de confundirse, pero con las que mantiene importantes diferencias. La más conocida de estas nociones es sin duda la de autoconcepto académico. La diferenciación entre identidad de aprendiz y autoconcepto académico *-academic self-concept-* forma parte de una discusión más amplia y compleja acerca del uso de los conceptos de identidad y de autoconcepto en las teorías psicológicas. Aunque la elaboración detallada de las diferencias entre ambos conceptos está fuera del alcance de este trabajo, conviene hacer aquí un breve comentario con el fin de evitar la confusión y justificar la introducción de la noción de identidad de aprendiz.

Si bien la definición de la identidad varía considerablemente de un autor a otro, en general este concepto se utiliza, en el marco de las aproximaciones teóricas de orientación sociocultural, para captar relaciones entre procesos intra e interpsicológicos, mientras que el autoconcepto refiere sobre todo al mundo interno del individuo (Martin, 2007). De este modo, el autoconcepto académico tiene que ver principalmente con la percepción general que el individuo tiene de sí mismo, no como aprendiz, sino como miembro de un contexto académico; en cambio, la identidad de aprendiz remite al reconocimiento de sí mismo como aprendiz en una variedad de contextos y actividades de aprendizaje. Como tendremos ocasión de explorar, esta vinculación de la identidad de aprendiz a una variedad de contextos y situaciones tiene además claras ventajas teóricas y analíticas. Así, el hecho de partir de la noción de identidad permite entender el reconocimiento de sí mismo de una manera más dinámica y flexible, con momentos de estabilidad y otros de cambio en función de las características y condiciones específicas de las situaciones y actividades de aprendizaje y de su evolución. En resumen, la distinción entre identidad de aprendiz y autoconcepto académico es un caso particular de la distinción más general entre identidad y autoconcepto. Desde la perspectiva sociocultural en la que nos situamos, son conceptos claramente distintos que remiten a maneras diferentes de entender el reconocimiento de sí mismo y su papel en los procesos de aprendizaje, por lo que debe evitarse confundirlos o utilizarlos como sinónimos.

Una vez establecida la distinción entre estos dos conceptos, conviene poner en relación la identidad de aprendiz con otros tipos de identidades igualmente presentes y relevantes en los contextos de aprendizaje. Cabe destacar a este respecto que la elección de la identidad de aprendiz como foco reposa sobre la idea de que esta identidad, entendida como el reconocimiento de uno mismo como alguien que puede o no aprender bajo determinadas condiciones, es la más relevante y de mayor interés para la educación y el aprendizaje. Por lo

demás, nuestro interés específico por la identidad de aprendiz en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje se basa en la relativa novedad de estos entornos tanto para los estudiantes como para los profesores. La investigación sobre estos entornos se ha incrementado de forma significativa en los últimos años, centrándose principalmente en los procesos de enseñanza, aprendizaje, colaboración y construcción conjunta del conocimiento, y también de forma creciente en los aspectos sociales y afectivos de la participación. Mucha menos atención han suscitado, sin embargo, las cuestiones relacionadas con el tema de cómo los estudiantes llegan a identificarse a sí mismos como aprendices en unas condiciones más bien poco familiares como son sin duda para la mayoría de ellos las del aprendizaje en este tipo de entornos. La hipótesis es que el concepto de identidad de aprendiz proporciona una plataforma adecuada para esta indagación, aunque para ello es necesario desarrollarlo y definirlo con mayor precisión.

El punto de partida de nuestro planteamiento es que este esfuerzo de profundización y concreción exige una toma en consideración de tres aspectos fundamentales del concepto de identidad de aprendiz: 1) la *funcionalidad* de la identidad en el contexto, 2) la *actividad* principal en el contexto, y 3) la dimensión *espacial y temporal*. Esto nos lleva a distinguir entre dos modalidades de esta identidad: una modalidad descontextualizada, no vinculada a actividades o contextos concretos de aprendizaje y relativamente estable durante períodos temporales relativamente largos; y una modalidad contextualizada, vinculada a actividades o contextos concretos y específicos de aprendizaje y sometida a cambios más o menos significativos durante períodos de tiempo relativamente cortos. En adelante, denominaremos *identidad del aprendiz -Learner Identity*, LI en lo que sigue- a la modalidad descontextualizada, *out of activity y long timescale*; y *proceso de identificación de uno mismo como aprendiz -Learner Identification Process*, LIP en lo que sigue- a la otra modalidad contextualizada, *in activity y short timescale*<sup>1</sup>.

Con el fin de desarrollar estos argumentos, comenzaremos con unas breves consideraciones sobre el concepto de identidad y su conexión con el aprendizaje desde una perspectiva sociocultural. Seguidamente, nos detendremos en una descripción más detallada de las dos modalidades de la identidad de aprendiz, la LI y el LIP, y de sus ingredientes principales, para presentar a continuación algunas hipótesis sobre su interrelación. Finalmente, y a modo de cierre, volveremos sobre el interés potencial del planteamiento presentado para el estudio de los procesos de aprendizaje en línea.

## Una aproximación sociocultural a la identidad de aprendiz

El mapa de las teorías de la identidad es amplio, complejo y muy heterogéneo. Tanto como objeto de investigación como desde una perspectiva experiencial, la noción de identidad es altamente teórica, abstracta y hasta equívoca, por lo que es lógica la existencia de una amplia gama de modelos teóricos alternativos que intentan describirla y explicarla. Durante la última década, no obstante, se detecta una tendencia general a abordarla y describirla como un proceso más que como un fenómeno estático, contrariamente a lo que sucedía en épocas anteriores. La flexibilidad relativa de este proceso, así como su interdependencia con el contexto social en el que se construye y la descripción del proceso mismo de construcción, varían en función del enfoque teórico adoptado, si bien las descripciones no alcanzan casi nunca un nivel de precisión suficiente para poder hacer una comparación detallada entre los diferentes enfoques.

En sintonía con una visión vygotskiana y sociocultural del desarrollo humano, concebimos las identidades como constantemente construidas y reconstruidas a través de actividades y prácticas en las que cada identidad específica juega algún tipo de papel funcional primario o secundario. El nivel de flexibilidad está en función de la interacción entre las modalidades de la identidad (*long timescale / short timescale; in activity / out of activity*) y las condiciones de la actividad en cada momento concreto de su desarrollo. Este planteamiento está en consonancia con diversas teorías con base sociocultural. Así, Roth *et al.* (2005) describen la identidad como un proceso social, más que como una característica personal, construida en la actividad como producto primario o secundario. De forma similar, Holland *et al.* (1998, pp. 4-5), afirman que " (...) las identidades son improvisadas -en el flujo de la actividad en situaciones sociales específicas- a partir de los recursos culturales disponibles (...) por supuesto, nuestra premisa inicial es que las identidades son vividas en y a través de la actividad y en consecuencia deben ser conceptualizadas a medida que se desarrollan en la práctica social"

Este énfasis en la actividad puede remontarse hasta las ideas de Leontiev sobre las raíces de la personalidad, que define como "la categoría de la actividad humana objetiva, el análisis de su estructura integral, su mediación y las formas de la reflexión psíquica que genera." (Leontiev, 1978, p. 112). Por otra parte, desde aproximaciones teóricas próximas a las anteriores, encontramos a otros autores que subrayan la base discursiva o retórica de la identidad

(Bruner, 1996; Bucholtz y Hall, 2005; Gee, 2000; Penuel y Wertsch, 1995; Ricoeur, 1990, en Roth, Hwang *et al.*, 2005; Sfard y Prusak, 2005). En lo que concierne a esta propuesta, nuestra hipótesis es que el modo de construcción de la identidad está relacionado con la modalidad de la identidad. Como tendremos ocasión de ver con cierto detalle más adelante, la identidad es construida tanto a través de la actividad como a través del discurso, pero ambos modos de construcción -actividad y discurso- juegan diferentes papeles en función de la modalidad de identidad (*long timescale, out of activity; short timescale, in activity*).

Si bien acentúan la naturaleza flexible y cambiante de las identidades, la mayoría de las teorías y enfoques actuales asumen sin embargo de forma explícita o implícita que la identidad tiene básicamente una manifestación principal, que por lo general se corresponde con su modalidad descontextualizada, *long timescale* y *out of activity*. Hay algunos autores, no obstante, que abogan por la conveniencia de introducir una diferenciación en el concepto a partir de la toma en consideración de sus dimensiones espacial y temporal (Osterlund y Carlile, 2003; Lemke, 2003). Utilizando estas dos dimensiones y los dos modos de construcción a los que antes nos hemos referido -la actividad y el discurso-, podemos distinguir con relativa facilidad la identidad de aprendiz de otros tipos de identidad, así como definir las dos modalidades de esta identidad antes aludidas: la LI, una modalidad *long timescale*, descontextualizada, *out of activity*, de naturaleza narrativa y construida a través del discurso; y el LIP, una modalidad *short timescale*, contextualizada, *in activity*, construida en y a través de la actividad y del discurso situado.

### **LI y LIP: definición y concreción**

Nuestro primer objetivo al definir ambas modalidades es disponer de una descripción suficientemente detallada de la LI y del LIP que abra el camino a una operacionalización posterior susceptible de permitirnos, a su vez, un seguimiento y un análisis preciso de su construcción y evolución. La mayoría de las definiciones de identidad, como las mencionadas más arriba, mezclan la descripción general de los elementos constituyentes de la identidad con su construcción. Esta fusión de los dos planos, el de la descripción de los elementos constituyentes y el de la construcción, hace aún más compleja, si cabe, la necesaria concreción del concepto. En efecto, esta concreción requiere precisar tanto en qué consiste el proceso de construcción de la identidad como el producto o resultado final de dicho proceso. En lo que concierne al producto o resultado final del proceso de construcción de la identidad,

Burke (2006, p. 2) proporciona una definición relativamente concreta de las identidades como "... significados que los individuos mantienen sobre sí mismos -lo que significa ser lo que son"<sup>iii</sup>. Bernstein y Salomon (1999, p. 272), por su parte, afirman que las identidades son "recursos existentes para construir la pertenencia, el reconocimiento de uno mismo y de otros, y manejar los contextos (qué soy, dónde, con quién y cuándo)". El énfasis de Burke en los significados (*meanings*) permite una concreción de lo que llamamos identidad y que las personas llevan consigo, mientras que el planteamiento de Bernstein concreta la construcción contextual y la función de esos significados. Sobre la base de estas dos definiciones y de los otros planteamientos teóricos anteriormente mencionados, proponemos caracterizar la LI como:

un conjunto de significados sobre uno mismo como aprendiz que la persona manifiesta habitualmente en narrativas descontextualizadas (*out of activity*) que transmiten representaciones de experiencias pasadas -o proyectadas hacia el futuro- de participación en contextos o actividades de aprendizaje con características específicas, en las que la persona consiguió -o espera conseguir- experimentar el reconocimiento de sí mismo como aprendiz.

Los elementos relativos a "qué soy, dónde, con quién y cuándo" son esenciales en el proceso de dar sentido a la participación. Como veremos más adelante, en nuestra opinión la modalidad descontextualizada de la identidad de aprendiz -la LI- actúa como mediadora del proceso que lleva a dar sentido a la participación en actividades de aprendizaje y al reconocimiento de uno mismo como aprendiz; pero el proceso individual real y efectivo de otorgar sentido a la participación en una actividad de aprendizaje y la experiencia de reconocerse a uno mismo como aprendiz en esa actividad corresponde a la modalidad contextualizada de la identidad de aprendiz que hemos denominado LIP y que proponemos caracterizar como:

La activación de la LI mediante la cual esta identidad se negocia y se ajusta a un contexto específico de actividad de aprendizaje, de manera que los significados sobre uno mismo como aprendiz son reconstruidos en la actividad específica (*in activity*) a través de la participación, el discurso y los actos de reconocimiento.

Las definiciones precedentes implican que la LI cumple una función mediadora respecto al

LIP; es decir, los significados descontextualizados que conforman la LI median la (re)construcción de los significados sobre uno mismo como aprendiz en una actividad concreta y específica de aprendizaje. Por otra parte, la LI puede describirse como el resultado de la acumulación de una serie de LIP sucesivos, experimentados por el sujeto en situaciones y actividades de aprendizaje en las que ha participado previamente, que adopta la forma de un sistema de significados susceptible de ser utilizado como punto de partida para la puesta en marcha de nuevos LIP en futuras actividades de aprendizaje. La activación de la LI implica, por lo tanto, que los significados descontextualizados sobre uno mismo como aprendiz -la LI- son el medio por el que llegamos a reconocernos como aprendices en una nueva actividad de aprendizaje, mediante la reconstrucción de dichos significados y posiblemente mediante la construcción de nuevos significados. Consecuentemente, el LIP es la adaptación gradual de la LI a las condiciones específicas del nuevo contexto o actividad de aprendizaje en el que la persona busca confirmar su LI, intenta hacer frente a los desafíos que se le plantean y negocia el reconocimiento de sí mismo como aprendiz. Este proceso, por lo demás, podría describirse en los términos planteados por el concepto de asimilación de Bakhtin (1986) y la confrontación entre la voz de la LI con otras voces con las que entra en diálogo en el contexto de aprendizaje.

La tabla 1 presenta un resumen de las diferencias fenomenológicas, funcionales y constructivas de las dos modalidades de la identidad de aprendiz. Más allá de la diferencia de función interpsicológica en la actividad que acabamos de comentar, las caracterizaciones propuestas apuntan a una diferencia fenomenológica entre las dos modalidades, puesto que la LI se basa en representaciones de experiencias de aprendizaje mientras que el LIP lo hace en una experiencia real de la actividad de aprendizaje en curso. Además, las dos modalidades apelan a dos modos distintos de construcción, narrativa y mediante la acción y el discurso situado respectivamente. Finalmente, las dos modalidades difieren en su función intrapsicológica en el aprendiz. En efecto, la función principal del LIP es apoyar el proceso de atribución de sentido a la participación en la actividad de aprendizaje<sup>iii</sup>. La función de la LI, en cambio, es ayudar a mantener la coherencia y la continuidad en el reconocimiento de uno mismo como aprendiz a través de tiempo y de los contextos o actividades de aprendizaje. Gracias al carácter descontextualizado y *long timescale* de la LI, las personas podemos desarrollar una determinada representación generalizada y un reconocimiento de nosotros mismos como aprendices de un cierto tipo.

---

INSERTAR TABLA I APROXIMADAMENTE AQUÍ

---

Señalemos aún que la caracterización de la LI como portadora de significados generales sobre el reconocimiento de uno mismo como aprendiz encuentra un apoyo en la afirmación de Vygotsky según la cual, "Sólo es posible transmitir alguna experiencia o contenido de la conciencia a otra persona adscribiendo este contenido a una clase conocida, a un grupo conocido de fenómenos, lo cual, como sabemos, implica necesariamente la generalización (...)." (Vygotsky, en Wertsch, 1991, p. 43).

Así pues, concebimos la LI como los significados generales que tenemos sobre nosotros mismos como aprendices contruidos a partir de una generalización de nuestras experiencias como aprendices en una diversidad de contextos y actividades. Asumimos que todas las personas tenemos un cierto sentido de identidad de aprendices, o al menos elementos que podrían llegar a constituir esta identidad, en la medida en que disponemos, en palabras de Foucault (1990), de las tecnologías necesarias para ello. Una LI bien definida capaz de asegurar la coherencia y la continuidad de los significados sobre uno mismo como aprendiz se refleja en la construcción de narrativas que contienen representaciones generalizadas de los tipos de actividades y contextos de aprendizaje en los que uno se reconoce a sí mismo como mejor o peor aprendiz. Las generalizaciones que reflejan una LI bien definida se manifiestan en las narrativas mediante expresiones como "en cualquier circunstancia", "siempre", "habitualmente", "nunca" u otras expresiones que sirven para expresar una representación generalizada de varias o muchas experiencias diferentes. En cambio, cuando la LI no está claramente definida, las narrativas no contienen representaciones generalizadas, sino más bien un conjunto de experiencias diversas, desarticuladas e incoherentes de actividades de aprendizaje, que ponen de manifiesto la fragilidad e incluso la inexistencia de una verdadera identidad del aprendiz. Por supuesto, esto no implica que las personas con una LI poco o nada definida no tengan representaciones de experiencias concretas de aprendizaje más o menos exitosas, sino más bien que esas representaciones no han llegado a integrarse en un sistema más amplio de significados que las conecte con otras representaciones dando lugar a una experiencia global de la actividad de aprender. Una LI poco definida o inexistente se refleja en las narrativas en una ausencia de generalizaciones sobre el reconocimiento de uno mismo como aprendiz y descripciones poco precisas de experiencias de aprendizaje en las que

aparecen a menudo expresiones como "tal vez", "posiblemente", "a veces", "en ocasiones", etc.

### **Los elementos de la LI y del LIP**

La identificación de los elementos constituyentes de la LI y del LIP revela que muchos de ellos están siendo ya objeto de atención en las investigaciones y teorías actuales sobre las identidades, lo que obliga a plantear la cuestión de la conveniencia de postular un nuevo tipo de identidad, la identidad de aprendiz. Nuestro argumento a este respecto es que las nociones de LI y LIP permiten desarrollar una aproximación analítica que recubre en parte el hiato existente entre los procesos intra e interpsicológicos, al mismo tiempo que permite poner en relación diferentes reacciones y procesos interpsicológicos. Así, por ejemplo, hay actualmente investigaciones en curso y propuestas teóricas que analizan la influencia de las emociones, de la motivación y de las actitudes sobre el aprendizaje (ver Dirx, 2001; Kort *et al.*, 2001; Nummenmaa, 2007; Nummenmaa y Nummenmaa, 2008; Wosnitza y Volet, 2005). Sin embargo, si bien es cierto que estos trabajos proporcionan conocimientos sumamente interesantes y de gran utilidad en lo que concierne a la influencia de las emociones, la motivación y las actitudes sobre el aprendizaje, en cambio sus aportaciones suelen ser mucho más limitadas cuando se trata de establecer y de comprender la influencia en el sentido inverso, es decir, del aprendizaje sobre las emociones, la motivación y las actitudes. Estas limitaciones se extienden, por lo demás, a la ausencia de una integración de estos diferentes procesos y fenómenos del funcionamiento psicológico -emociones, motivación, actitudes, aprendizaje- en un esquema explicativo de conjunto.

El hecho de que sea difícil encontrar una definición genérica de los elementos que conforman una identidad pone claramente de manifiesto la complejidad de una tarea que, sin embargo, es ineludible si queremos avanzar en la comprensión de la identidad de aprendiz y de su construcción. Nuestra aproximación general a la identidad de aprendiz como una identidad basada en *la actividad* de aprendizaje nos proporciona un buen punto de partida para la identificación de sus elementos constituyentes. En efecto, la identidad de aprendiz como noción y como fenómeno remite a un sistema de significados que conecta procesos interpsicológicos e intrapsicológicos -habitualmente aislados y separados en la investigación y la teoría psicológica- bajo las condiciones específicas de un tipo especial de actividades y contextos: las actividades y contextos de aprendizaje. El objetivo por tanto, así planteada la

cuestión, es analizar cómo se construye y de qué se nutre este sistema de significados en las actividades y contextos de aprendizaje. Efectivamente, sabemos que la identidad de aprendiz involucra una serie de elementos y procesos tanto de naturaleza interna como externa, entre los que evidentemente se encuentran las características y condiciones de la actividad de aprendizaje. Esta idea coincide con la afirmación de Leontiev (1978, p. 153) de que la personalidad se forma y es determinada por los "rasgos de la actividad".

Los procesos intrapsicológicos primarios que interactúan con las condiciones de la actividad son las emociones que experimenta el individuo en relación con esas condiciones. En un trabajo reciente, Roth (2007) profundiza en la idea vygotskiana de incluir las emociones en el análisis de las acciones y concluye que las emociones median la motivación y la identidad. El autor argumenta que la identidad "(...) es una parte integral de la actividad humana y un efecto de la emoción. Quién soy en relación con otros y conmigo mismo se relaciona básicamente con mi participación en la actividad colectiva y con las valencias emocionales individuales y colectivas que surgen de (las orientaciones hacia) la interacción cara a cara con otros.<sup>iv</sup>" (*ibid.*, p. 60). De acuerdo con Roth y sus referentes socioculturales, concebimos las emociones como un elemento esencial de la actividad y nos sumamos a la necesidad de disponer de un modelo analítico comprensivo que incorpore e integre las relaciones recíprocas entre los diferentes elementos de una actividad en lugar de tratarlos por separado. En tanto que conjunto de significados generalizados del reconocimiento de uno mismo como aprendiz, la LI refleja la interrelación de los rasgos característicos y las condiciones de los contextos de aprendizaje en los que ha participado el individuo y las emociones provocados por dichos rasgos y condiciones en el transcurso de sus experiencias de aprendizaje. Sin embargo, debido a su naturaleza experiencial y a su función interpsicológica en la actividad (recuérdense las diferencias funcionales entre la LI y el LIP recogidas en la tabla I), el LIP está conformado por *experiencias de actos de reconocimiento* más que por *representaciones que reflejan el sentido generalizado del reconocimiento* de uno mismo como aprendiz. Más aún, al ser una modalidad inserta en la actividad *-in activity-*, el LIP está en función no sólo de las características o condiciones de la actividad concreta y específica de aprendizaje, sino también de los elementos que contribuyen a definirla y a orientarla, es decir, de sus objetivos y motivos. Leontiev (*ibid.*, p. 120) explica la relación entre los motivos y las emociones afirmando que "el rasgo específico de las emociones es que reflejan las relaciones entre motivos (necesidades) y éxito, o posibilidad de éxito, de que el sujeto lleve a cabo la acción que responde a esos motivos." Leontiev argumenta además que el motivo no existe al margen

de la actividad, lo que justifica la exclusión de los motivos y metas en la modalidad descontextualizada -la LI- de la identidad de aprendiz, como aparece reflejado en la Figura 1.

---

INSERTAR FIGURA 1 APROXIMADAMENTE AQUÍ

---

### *Las características de la actividad de aprendizaje*

Para la descripción de las características o aspectos específicos de la actividad de aprendizaje tomamos como referencia el contexto de aprendizaje formal. En el caso de la LI, la construcción narrativa incluye una selección de estas características en forma de representaciones. Cualquier elemento del contexto o de la actividad de aprendizaje subrayado en la narrativa con una carga emocional puede caracterizarse como "característica de la actividad" incorporada a la LI. Aunque la identificación de las características de la actividad de aprendizaje corresponde por completo al individuo mediante la incorporación a la narrativa con la que expresa su LI, desde el punto de vista del análisis cabe prestar especial atención a los aspectos que aparecen en la mayoría de las actividades o contextos de aprendizaje formal.

Con el fin de identificar estos aspectos clave que aparecen habitualmente en la mayoría de las actividades de aprendizaje formal, nos remitimos al modelo de análisis de la interactividad o formas de organización de la actividad conjunta propuesto por Coll y colaboradores (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001; Coll *et al.*, 1992; Coll, Mauri y Onrubia, 2008; Coll, Onrubia y Mauri, 2007). En síntesis, este modelo utiliza el triángulo interactivo formado por el profesor, los alumnos y el contenido como la base para el análisis de los procesos interpsicológicos implicados en el ejercicio de la influencia educativa en actividades de enseñanza y aprendizaje con un inicio y un final claramente delimitados. A partir del triángulo y del análisis de las relaciones que se establecen entre los tres elementos que lo conforman, el modelo intenta captar la dinámica de la actividad de enseñanza y aprendizaje como un todo atendiendo, entre otros aspectos, a: las relaciones e interacciones entre el profesor y los alumnos; la actividad conjunta desplegada por los participantes, profesor y alumnos, en torno a los contenidos y tareas de aprendizaje; el desarrollo temporal de la actividad; el discurso situado de los participantes; el contexto ampliado de la actividad; y las reglas y normas, explícitas o implícitas, que presiden y regulan la participación de profesor y

alumnos, tanto desde el punto de vista social como académico.

En la construcción narrativa de la LI, cualesquiera de estos u otros aspectos o características de las actividades o contextos de aprendizaje pueden estar marcados emocionalmente, y en consecuencia adquirir importancia como ingredientes de la LI. Algo similar cabe decir del LIP, en la medida en que estos u otros aspectos pueden acabar siendo depositarios de una mayor carga emocional o tener un impacto más o menos directo sobre el logro de los objetivos. La toma en consideración de estos elementos es pues importante no sólo para llevar a cabo un análisis del LIP y de su evolución en una actividad o contexto concreto de aprendizaje, sino también para tratar de influir sobre dicha construcción orientándola en uno u otro sentido a través del diseño de la actividad o interviniendo en su desarrollo.

#### *Las emociones y el sentido del reconocimiento de uno mismo como aprendiz*

Junto al énfasis ya mencionado en la construcción de la identidad como un proceso que tiene lugar en la actividad y a través de discurso, algunas propuestas teóricas subrayan el papel esencial del proceso de reconocimiento como la base de la construcción de la identidad (Bernstein y Salomón, 1999; Gee, 2000; Taylor, 1994). La noción de reconocimiento es totalmente apropiada en un enfoque sociocultural de la identidad, ya que remite a un plano social que es reconstruido en un plano individual: sin el reconocimiento por otros en la interacción es difícil imaginarse como puede darse el reconocimiento de uno mismo. En otras palabras, el reconocimiento de uno mismo como aprendiz requiere el reconocimiento de uno mismo como aprendiz por otros y por sí mismo.

Nuestra propuesta en este punto es que las descripciones de las características o condiciones de las actividades y contextos de aprendizaje y las emociones positivas y negativas asociadas a ellas condicionan el "sentido generalizado del reconocimiento de uno mismo como aprendiz" (ver la figura 1). Así mismo, estas descripciones y las emociones asociadas explican que, ante una actividad o contexto específico de aprendizaje, la LI de la persona resulte más o menos desafiada o cuestionada y que su función mediadora en relación con el LIP se oriente en uno u otro sentido y tenga uno u otro impacto sobre el desarrollo y los resultados de su proceso de aprendizaje. La LI media la participación en la actividad y a través de ella el individuo intenta darle sentido. El sentido del reconocimiento de uno mismo como aprendiz depende directamente del éxito o fracaso de este intento del individuo para darle sentido a su

participación en la actividad de aprendizaje. Ese esquema incorpora la idea de que las emociones son esenciales para dar sentido a las situaciones y sucesos de la vida (Dirkx, 2001), y que la motivación de las personas y el sentimiento de competencia está influido por las emociones que sienten, o que esperan sentir, en situaciones concretas (Nummenmaa, 2007). Con el fin de conectar el proceso de atribución de sentido a la actividad de aprendizaje con el sentido del reconocimiento de uno mismo como aprendiz en esa actividad, necesitamos explicar por qué emergen las emociones en el transcurso de la actividad. En otras palabras, necesitamos un elemento que nos ayude a relacionar la emergencia de las emociones con el flujo de la actividad. Los conceptos de objeto y motivo de la teoría de la actividad son de gran utilidad a este respecto.

### *Motivos y objetivos*

Leontiev (1978) afirma que la actividad está impulsada por un objeto, que le proporciona su motivo y su sentido. Siguiendo a Leontiev, Kaptelinin (2005) subraya el hecho de que la actividad no puede existir sin dirección ni desplegarse sin un objetivo y que la acción individual puede responder a un motivo que, cuando se junta con otros motivos, da lugar al objeto de la actividad. El contexto social, las condiciones y los medios influyen en la dirección de los objetivos basados en los motivos hacia el objeto.

Esta concepción de la construcción del objeto de la actividad puede ponerse en relación con la idea de construcción de las formas de organización de la actividad conjunta formulada en el marco del modelo de análisis de la interactividad (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001; Coll *et al.*, 1992). De acuerdo con este modelo, en los contextos de aprendizaje formal la actividad reposa sobre dos procesos de construcción que se despliegan y evolucionan en paralelo: un proceso de construcción del conocimiento, es decir, de atribución de sentido y de significado a las tareas y los contenidos de aprendizaje por parte de los participantes; y un proceso de construcción de la actividad misma, y más concretamente de las formas de organización de la actividad conjunta que van adoptando los participantes. Si asumimos que en la actividad de aprendizaje cada participante puede tener sus motivos (aprender el contenido, cumplir los criterios de evaluación, obtener reconocimiento como buen estudiante, etc.), hay que aceptar la existencia de una multiplicidad de motivos por el simple hecho de la presencia de diferentes participantes. Es más, en la actividad cada participante puede responder a varios motivos simultáneamente a los que puede otorgar una importancia y un valor diferente

(Leontiev, 1978). La atribución de sentido a la actividad está fuertemente vinculada al mayor o menor grado de sintonía o compatibilidad entre el objeto y los motivos de la actividad (*ibid.*). De este modo, para poder atribuir sentido a la actividad de aprendizaje es necesario que los motivos de los participantes puedan ser satisfechos y realizados a través de los objetivos y del objeto de la actividad.

En síntesis, postulamos que la posibilidad de satisfacer las necesidades que emanan de los motivos de los aprendices es el principal desencadenante de la carga emocional de la actividad de aprendizaje, que a su vez, como hemos venido argumentando, tiene una influencia decisiva sobre el sentido global del reconocimiento de uno mismo como aprendiz. Si asumimos que los motivos son la principal vía de entrada a la atribución de sentido a la actividad y que la LI es el elemento mediador por excelencia en la apropiación de este sentido por el individuo, entonces hemos de concluir que las características y la evolución del LIP estará en función de la satisfacción o cumplimiento de los motivos en esa actividad. Así pues, para comprender cómo se forma y evoluciona el LIP, necesitamos atender a las acciones y reacciones del individuo en relación con los motivos en el marco de una actividad concreta de aprendizaje. Esto significa que la construcción del LIP discurre siempre en paralelo con la construcción de la actividad misma de aprendizaje y, en concordancia con lo postulado por el modelo de análisis de la interactividad antes mencionado, con la construcción del conocimiento, el objeto general de cualquier actividad de aprendizaje.

### **Los rumbos del LIP**

Como ya hemos argumentado, la modalidad descontextualizada y *long timescale* de la identidad de aprendiz, la LI, es un reflejo destilado y construido narrativamente a partir de múltiples LIP desarrollados en una gama más o menos amplia de actividades y contextos de aprendizaje. Sin embargo, como acabamos de argumentar, cada LIP se forma y evoluciona en paralelo con el desarrollo de la actividad de aprendizaje en que aparece, lo que significa que el LIP tiene su propia dinámica de construcción.

Nuestra hipótesis al respecto es que la primera condición necesaria para que pueda activarse un LIP favorable es que exista una LI definida, es decir, que la persona tenga, siquiera tentativamente, un cierto reconocimiento de sí mismo como aprendiz. Sin una LI definida que funcione como mediadora, el reconocimiento de uno mismo como aprendiz en una nueva

actividad de aprendizaje, es decir, como alguien con mayor o menor capacidad para aprender bajo las condiciones específicas de esa nueva actividad, puede ser una tarea sumamente difícil y desafiante. No obstante, la activación de un LIP favorable puede resultar también un proceso complejo si los significados sobre uno mismo como aprendiz que conforman la LI son desafiados o cuestionados por las características y condiciones de la nueva situación de aprendizaje. En este caso, el LIP puede acabar siendo un proceso conflictivo generador de frustración y de dudas. La activación efectiva del LIP de una persona que se incorpora a una actividad concreta de aprendizaje se refleja en las manifestaciones de inseguridad, afirmación, búsqueda, indagación, petición de ayuda o de precisiones, etc. que formula, y su evolución puede seguir dos direcciones opuestas en cuanto a su incidencia sobre el aprendizaje que denominaremos, simplificando a máximo, favorable y obstaculizadora (ver la figura 2).

---

INSERTAR FIGURA 2 APROXIMADAMENTE AQUÍ

---

La LI descontextualizada es desafiada o cuestionada en mayor o menor medida por las características y condiciones de la actividad de aprendizaje, activando de este modo el LIP y marcando su evolución futura. Si los desafíos son adecuadamente manejados, generando emociones positivas y permitiendo al individuo alcanzar sus objetivos y satisfacer sus metas, el LIP experimentará probablemente una evolución favorable (LIP+). En caso contrario, se generarán emociones negativas y el individuo no podrá alcanzar sus objetivos ni satisfacer sus metas, con lo que la probabilidad de que el LIP activado evolucione en una dirección obstaculizadora es mayor (LIP-).

Desde un punto de vista analítico, la evolución del LIP en una dirección favorable u obstaculizadora de los procesos de aprendizaje puede reconocerse mediante indicadores relativos a: el nivel de participación (presencia y participación constante o fluctuante; tasa de responsividad alta o baja; ...); el nivel de interacción (formulación más o menos frecuente de referencias implícitas o explícitas o de requerimientos a otros participantes; respuestas a los requerimientos o demandas de otros participantes; ...); reacciones emocionales implícitas (comentarios, preguntas, dudas, etc. relativos a la tarea, al contenido y a las reglas de participación); reacciones emocionales explícitas (expresiones de satisfacción, agrado, éxito,

competencia, etc., o por el contrario, de insatisfacción, desagrado, fracaso, impotencia, etc.); comentarios positivos o negativos sobre el proceso y los resultados de aprendizaje individuales y colectivos; valoraciones positivas o negativas de la participación y las contribuciones del profesor y de los otros participantes.

Por supuesto, caben múltiples variantes de este esquema básico de evolución del LIP en función de los componentes de la LI y de las características y condiciones de las actividades y contextos específicos de aprendizaje. Especialmente interesante es el caso en el que todos los indicadores apuntan en la dirección de un LIP favorable, cuando lo que en realidad sucede es que el LIP activado se limita a reflejar la LI en la actividad como consecuencia de la percepción por el aprendiz de una coincidencia o sintonía muy elevada entre los componentes de la LI y las características y condiciones de la situación de aprendizaje. En teoría éste debería ser un caso imposible si aceptamos el argumento, anteriormente expuesto, de que la actividad es siempre construida en la acción y en consecuencia todo contexto de aprendizaje presenta novedades y desafíos respecto a otros contextos previamente experimentados. Sin embargo, si tenemos en cuenta que las personas no otorgamos el mismo peso a las características y condiciones de las actividades de aprendizaje, sino que más bien tendemos a otorgar más importancia a unas que a otras, hay que aceptar la posibilidad de que se seleccionen las características de la nueva actividad de aprendizaje con una mayor carga emocional positiva y que esta selección se corresponda estrictamente con elementos de la LI. Por ejemplo, si el profesor es el elemento más importante de la LI para un estudiante y las características de profesor en la nueva actividad o contexto de aprendizaje se corresponden totalmente con sus expectativas, cabe la posibilidad de que el LIP activado se limite a ser un simple reflejo apenas contextualizado de la LI. En otros términos, cabe la posibilidad de que la construcción narrativa de la LI acabe dominando por completo la construcción del LIP basada en la actividad, en la medida en que no hay necesidad de construir nuevos significados sobre uno mismo como aprendiz porque las características y las condiciones de la actividad de aprendizaje están en total sintonía con los significados que conforman la LI. En suma, cuando esto sucede, la LI domina el LIP y éste, a su vez, contribuye a reafirmar y consolidar la LI. Al margen de otras consideraciones -como las relativas a la importancia que tiene el hecho de disponer de una identidad de aprendiz consolidada-, lo que nos interesa subrayar aquí son las limitaciones derivadas de este tipo de relaciones entre LI y LIP. En efecto, debido a su función de mediación, el predominio de la LI en su relación con el LIP puede conducir fácilmente al aprendiz a una interpretación restrictiva y empobrecedora de la actividad o

situación de aprendizaje y de las posibilidades que ofrece tanto para revisar, diversificar y enriquecer sus significados acerca de sí mismo como aprendiz, como para dar sentido al aprendizaje.

No es sin embargo probable que se produzca esta situación cuando los contextos y actividades de aprendizaje son sensiblemente distintos a los contextos y actividades a los que está habituado el individuo. La generalización de las tecnologías de la información y la comunicación, su extraordinaria ubicuidad y su incorporación creciente a la educación formal y escolar hace que muchos estudiantes se vean obligados a participar en actividades y contextos de aprendizaje que interpelan, desafían o cuestionan con fuerza, según los casos, los significados que han construido sobre sí mismos como aprendices. En este sentido, y desde los planteamientos teóricos expuestos, entendemos que los contextos de aprendizaje virtuales o en línea son activadores potenciales de LIP y plantean desafíos importantes a la aparición de LIP favorables para los procesos y resultados de aprendizaje.

### **El LIP ante contextos de aprendizaje desconocidos: el caso de las TIC**

El uso de las TIC como instrumentos y como contextos de aprendizaje comporta nuevas exigencias y condiciones para la actuación tanto de profesores como de estudiantes. A las obvias diferencias generales existentes entre los contextos virtuales y los contextos presenciales de aprendizaje, se añaden las generadas por el uso de las TIC como herramientas o instrumentos de comunicación, colaboración y aprendizaje. En estos contextos los estudiantes necesitan manejar de forma simultánea las herramientas tecnológicas, el contenido y la comunicación, que es en sí misma un desafío debido a la ausencia física de los interlocutores y a la falta de señales sociales claras (Hron y Friedrich, 2003). Además, la mayoría de los contextos de aprendizaje basados en redes electrónicas exigen que los estudiantes actúen con más autonomía, tengan un mayor control sobre su proceso de aprendizaje, colaboren entre ellos y manejen y procesen cantidades importantes de información (Vuorela y Nummenmaa, 2004a). En la medida en que en estos contextos la comunicación está basada sobre todo en textos escritos, las señales sociales habituales de comprensión, de reconocimiento o simplemente de reacción a lo que se comunica están ausentes. Carusi (2006, p. 12) señala la importancia de la confianza en estas condiciones: "el significado que se expresa (se escribe) está estrechamente relacionado con quién lo expresa (lo escribe)". Según esta autora, los significados que se vehiculan a través de los textos

escritos se relacionan con las cuestiones de presencia e identidad.

Enfrentado a situaciones que requieren interactuar con y a través de ordenadores y redes, el estudiante puede experimentar una cierta ansiedad debido a una falta de seguridad y de familiaridad con la situación o incluso una cierta incomodidad provocada por el hecho de tener unas actitudes generales negativas hacia los ordenadores y la tecnología. Como es sabido, los contextos virtuales de aprendizaje pueden evocar por sí mismos, y con independencia de otros aspectos del contexto de aprendizaje, emociones de distinto signo. Sin embargo, no hay que olvidar esos otros aspectos del contexto de aprendizaje que pueden ser igualmente fuente tanto de emociones positivas como negativas. En su trabajo, Vuorela y Nummenmaa (*ibid.*) encuentran que las actitudes negativas hacia la tecnología en experiencias previas de aprendizaje no afectan a la participación en actividades de aprendizaje en línea. En cambio, sus resultados indican que el enfoque de aprendizaje adoptado por los estudiantes, de acuerdo con la distinción entre enfoques profundos y superficiales (Marton y Säljö, 1976a; 1976b), sí que es un factor significativo. Los participantes con enfoques profundos muestran un mayor nivel de satisfacción con los contextos de aprendizaje en línea. Así mismo, los resultados muestran que la experiencia previa con ordenadores no tiene una influencia decisiva en cuanto al nivel de ansiedad de los participantes. En suma, el trabajo de Vuorela y Nummenmaa apoya la idea de que, si bien las experiencias y las actitudes previas respecto a la tecnología pueden tener una cierta influencia sobre la participación en contextos virtuales de aprendizaje, otros factores pueden tener una influencia aún mayor. En el trabajo que estamos comentando, los autores subrayan la importancia del enfoque de aprendizaje adoptado por los participantes, pero en un estudio posterior (Vuorela y Nummenmaa, 2004b) analizan la influencia de otras características y condiciones de los contextos virtuales de aprendizaje y concluyen que la interacción social, y no los elementos tecnológicos, es el factor principal que está en la base de los estados y las reacciones afectivas de los estudiantes.

Los trabajos de Vuorela y Nummenmaa son interesantes para nosotros porque tienen como foco los componentes emocionales de la participación en los contextos virtuales de aprendizaje. Nuestro planteamiento, sin embargo, se compadece mal con la perspectiva teórica adoptada por esos autores. Desde nuestro punto de vista, pese a su innegable utilidad y valor para comprender el papel de los factores afectivos y emocionales en los contextos virtuales de aprendizaje, la principal limitación de la perspectiva de Vuorela y Nummenmaa reside en la ausencia de un planteamiento holístico de estos contextos, que se conciben y se

analizan como formados por dos elementos distintos: el entorno tecnológico y las emociones de los participantes. Sus hipótesis están orientadas a la búsqueda de explicaciones centradas en los individuos, aunque contemplan y subrayen la importancia de la interacción social en los entornos electrónicos. Los elementos básicos de sus hipótesis y explicaciones, así como su principal foco de interés, son las características individuales de los participantes como, por ejemplo, las experiencias previas, las emociones, las actitudes, los sentimientos y creencias de auto-eficacia o las estrategias de regulación. Esos elementos, además, son tratados por separado, como fragmentos del fenómeno estudiado independientes entre sí; y lo mismo sucede con los contextos virtuales de aprendizaje, descritos de forma un tanto reduccionista en base a dos componentes distintos, la interacción social y la tecnología, que son también analizados por separado.

Nuestra propuesta de análisis del proceso de construcción de la identidad del aprendiz *en la actividad* (LIP) es un intento de superar las limitaciones propias de este tipo de aproximaciones que reducen el fenómeno objeto de estudio a algunos de sus componentes que son estudiados después por separado. En primer lugar, las experiencias previas de aprendizaje del individuo deben ser consideradas como un todo, lo que se concreta en la exigencia de tomar en consideración no sólo las experiencias previas de aprendizaje con TIC, sino el conjunto de significados sobre uno mismo como aprendiz que el participante trae consigo a la actividad o contexto de aprendizaje.

En segundo lugar, las emociones, las actitudes, los sentimientos y creencias de auto-eficacia y otras características individuales deben ser vistas como formando parte de los significados construidos a partir de esas experiencias previas, y no como características estrictamente individuales desgajadas de ellas; es decir, deben ser vistas como componentes de los significados generalizados, descontextualizados -pero construidos a partir de un cúmulo de experiencias previas de aprendizaje-, sobre uno mismo como aprendiz que conforman la LI del individuo.

En tercer lugar, el entorno o contexto de aprendizaje tiene que ser descrito de una manera compleja que contemple no sólo las características del diseño tecnológico -naturaleza, posibilidades y restricciones de las herramientas tecnológicas disponibles en el entorno de aprendizaje-, pedagógico -naturaleza del contenido, características de las tareas de enseñanza, aprendizaje y evaluación previstas, actuaciones previstas del profesor y de los estudiantes, ...-

y tecnopedagógico -uso previsto de las herramientas tecnológicas para el desarrollo de la actividad de aprendizaje-, sino también las condiciones y la dinámica de su despliegue y desarrollo efectivo (Coll, 2004; Coll, Mauri y Onrubia, en prensa).

En cuarto lugar, el enfoque sociocultural en el que nos situamos nos obliga a adoptar una perspectiva dialéctica en lo que concierne a la influencia mutua entre individuo y contexto. Como hemos argumentado, las emociones surgen en la interacción con el contexto mediante la participación en una actividad. En cierto sentido, pues, las emociones están en función del contexto, pero la capacidad de éste para generarlas depende de la mediación de los significados generales sobre uno mismo como aprendiz (LI) que cada participante trae consigo a la situación de aprendizaje y que le lleva a reconstruir su identidad de aprendiz (LIP) en la actividad.

En quinto lugar, para acometer un análisis dialéctico de la influencia mutua entre individuo y contexto de aprendizaje necesitamos unos conceptos y unas categorías explicativas que no impongan de entrada una separación entre ambos. Los conceptos de LI y LIP responden a nuestro juicio a esta exigencia. Lejos de contemplar al individuo como una entidad separada del entorno con sus motivos, sus actitudes, sus emociones, sus estrategias, sus sentimientos, etc., la LI remite a un conjunto de significados sobre sí mismo como aprendiz construidos a través de un conjunto de experiencias de participación en actividades y contextos de aprendizaje, que se proyectan además hacia el futuro generando expectativas de participación en otros contextos y actividades de aprendizaje. La LIP, por su parte, es el proceso mediante el cual el individuo construye y reconstruye los significados sobre sí mismo como aprendiz mediante su participación en contextos y actividades de aprendizaje, en función de las características y condiciones específicas de la situación, de sus motivos y metas y de la carga emocional derivada de la puesta en relación entre ambos aspectos mediados por los significados sobre sí mismo como aprendiz.

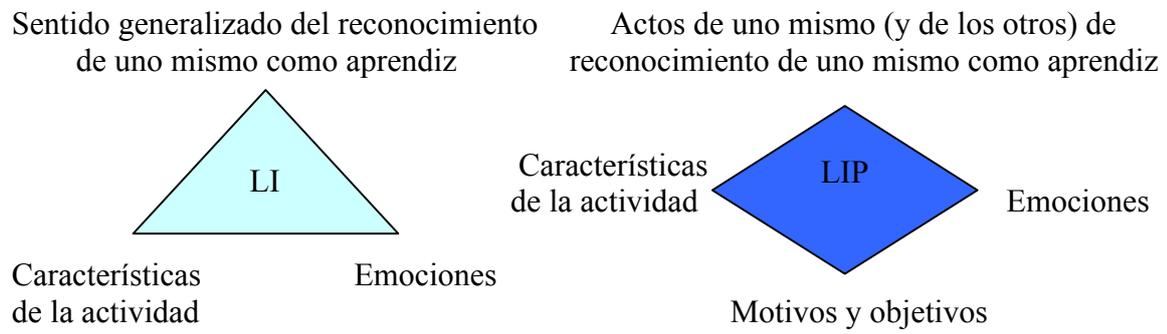
Y en sexto lugar, en los contextos y actividades de aprendizaje convergen siempre un conjunto complejo y por lo general relativamente heterogéneo de motivos y metas, unos individuales y otros más o menos compartidos, que deben ser tenidos en cuenta cuando se intenta comprender y explicar las emociones que se generan en los participantes en estos contextos.

En síntesis, y para terminar, los argumentos precedentes apoyan la idea de que el concepto de identidad de aprendiz y sus dos modalidades, la LI y el LIP, proporcionan un referente teórico y analítico potente y útil para el estudio de los procesos de aprendizaje, tanto en situaciones presenciales de interacción cara a cara como en entornos virtuales. Nuevos esfuerzos de desarrollo y elaboración de estos conceptos son sin embargo necesarios para saber cómo podemos promover en los participantes en estos contextos la activación de LIP favorables para el aprendizaje y, en una escala más amplia, la construcción de LI que habiliten a los individuos para aprender en una amplia gama de situaciones y bajo condiciones diversas.

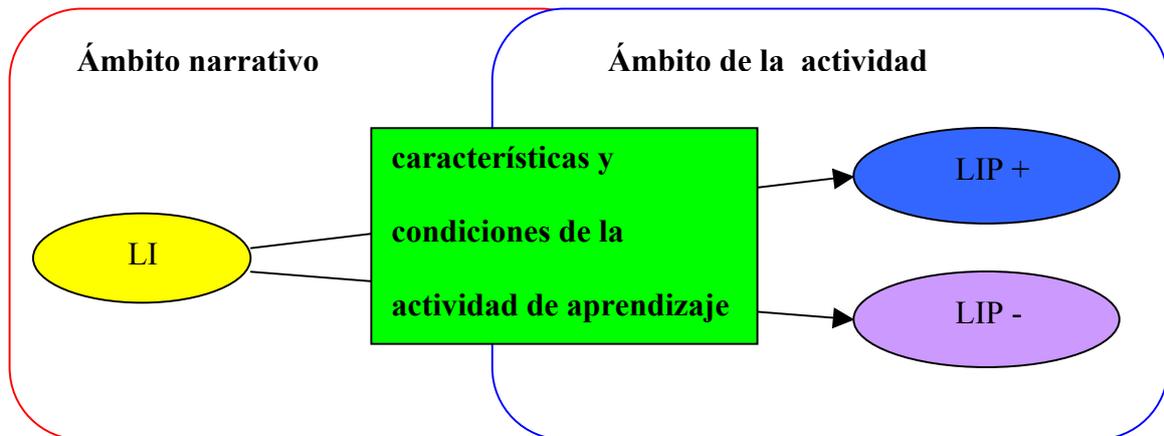
**Tabla I. Resumen de los rasgos distintivos de las dos modalidades de la identidad de aprendiz.**

	LI	LIP
Perspectiva temporal	escala temporal amplia ( <i>long timescale</i> )	escala temporal limitada a una actividad o contexto concreto de aprendizaje ( <i>short timescale</i> )
Foco temporal	el pasado y el futuro, al margen de una actividad concreta y específica de aprendizaje	el presente en y a lo largo del desarrollo de una actividad o contexto concreto de aprendizaje
Modalidad fenomenológica	representacional	Experiencial
Modo de construcción	construcción narrativa o discursiva	construcción en la actividad, mediante la acción y el discurso situado
Función interpsicológica en la actividad	mediadora de la construcción de nuevos significados sobre uno mismo como aprendiz	de (re)construcción de significados sobre uno mismo como aprendiz ajustados a una actividad o contexto concreto de aprendizaje
Función intrapsicológica en el aprendiz	apoyar la coherencia y la continuidad en el reconocimiento de uno mismo como aprendiz a través del tiempo y de los contextos y actividades de aprendizaje	apoyar el proceso de atribución de sentido a la participación en una actividad o contexto concreto de aprendizaje

**Figura 1. Los elementos constituyentes de la LI y del LIP**



**Figura 2. Los rumbos del LIP en función de la mediación ejercida por la LI**



## Referencias

- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Bernstein, B. & Solomon, J. (1999). Pedagogy, Identity and the Construction of a Theory of Symbolic Control. *British Journal of Sociology of Education*, 2(2), 265-79.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University press.
- Bucholtz, M. & Hall, K. (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4-5). 585-614.
- Bullough, R.V. (2005). Being and Becoming a Mentor: School-Based Teacher Educators and Teacher Educator Identity. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 21(2), 143-155.
- Burke, P. J. (2006). Identity Change. *Social Psychology Quarterly*. 69(1), 81-96.
- Carusi, A. (2006). *Power and Agency in Text-based Online Collaborations*. *E-learning*, 3(1), 4-15.
- Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, M-J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 437-458). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, M<sup>a</sup> J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*. 59-60,189-232.

Coll, C., Mauri, T. & Onrubia, J. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de Psicología*, 38(3), 377-400.

Coll, C., Mauri, T. & Onrubia, J. (en prensa). La incorporación de las TIC a la educación: del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. En C. Coll & C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Morata.

Coll, C., Onrubia, J., Mauri, T. (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.

Dirkx, J.M. (2001). The power of feelings: Emotion, Imagination, and the Construction of meaning in Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 89, 63-72.

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona. Paidós.

Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.

Holland, D., Lachicotte, W. Jr., Skinner, D. & Cain, C. (1998). *Identity and Agency In Cultural Worlds*. Cambridge, Massachusetts. Harvard University Press.

Hron, A. & Friedrich, H. F. (2003). A review of web-based collaborative learning: factors beyond technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 70-79.

Kort, B., Reilly R. & Picard, R.W. (2001), An Affective Model of Interplay Between Emotions and Learning: Reengineering Educational Pedagogy-Building a Learning Companion. In *Proceedings of International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT 2001)*, August 2001, Madison, WI.

Lave, J. & Wenger E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York. Cambridge University Press.

Lemke, J. (2003). *Identity, Development, and Desire: Critical Questions*. Online office.

<http://www-personal.umich.edu/~jaylemke/papers/Identity/identity1.htm>

Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Martin, J. (2007). The Selves of Educational Psychology: Conceptions, Contexts, and Critical Considerations. *Educational Psychologist*, 42 (2) , 79–89.

Marton, F. & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning. I: Outcomes and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.

Marton, F. & Säljö, R. (1976b). Learning process and strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.

Nummenmaa, M. (2007). *Emotions in a web-based learning environment*. Doctoral Thesis from the Department of Teacher Education at the University of Turku, Finland. ISBN: 978-951-29-3400-3.

Nummenmaa, M. & Nummenmaa, L. (2008). University students' emotions, interest and activities in a web-based learning environment. *British Journal of Educational Psychology*. 78, 163-178.

Nasir, N. & Saxe, G. (2003). Ethnic and academic identities: A cultural practice perspective on emerging tensions and their management in the lives of minority students. *Educational Researcher*, 32(5), 14-18.

Osterlund, C. & Carlile. P. (2003). How practice Matters: A relational View of Knowledge Sharing. in M. Huysman, E. Wenger & V. Wulf (Eds.), *Communities and Technologies* (pp. 1-22). Dodrecht. Kluwer Academic Publishers.

Penuel, P. R. & Wertsch, J. V. (1995). Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*. 30(2). 83-92.

- Roth, W. M., Tobin, K., Elmesky, R., Carambo, C., McKnight, Y. & Beers, J. (2004). Re/Making Identities in the Praxis of Urban Schooling: A Cultural Historical Perspective. *Mind, Culture, and Activity*, 11(1), 48 – 69.
- Roth, W. M., Hwang, S.W., Lee, Y.J. & Goulart, M.I.M. (2005). *Participation, Learning, and Identity: Dialectical Perspectives*. Berlin: Lehmannns Media.
- Roth, W. M. (2007) Emotion at work: A contribution to third-generation cultural historical activity theory. *Mind, Culture and Activity*. 14(1), 40-63.
- Sfard, A., & Prusak, A. (2005) Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4). 14-22.
- Solomontos-Kountouri, O. & Hurry, J. (2008). Political, Religious and Occupational Identities in Context: Placing Identity Status Paradigm in Context. *Journal of Adolescence*, 31(2), 241-258.
- Taylor, C. (1994). *The politics of recognition*. In A. Gutman (Ed.), *Multiculturalism* (pp. 25-74). NJ.: Princeton University Press.
- Vuorela, M. & Nummenmaa, L. (2004a). How undergraduate students meet a new learning environment? *Computers in Human Behavior*. 20, 763-777.
- Vuorela, M. Nummenmaa, L. (2004b). Experienced emotions, emotion regulation and student activity in a we-based learning environment. *European Journal of Psychology of Education*. 29(4), 423-436.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the Mind. A sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Wortham, S. (2006). *Learning Identity: The Joint Emergence of Social Identification and Academic Learning*. New York: Cambridge University Press

Wosnitza, M., Volet, S. (2005). Origin, direction and impact of emotions in social online learning. *Learning and Instruction*. 15(5). 449-464.

---

## NOTAS A PIE DE PÁGINA

<sup>i</sup> Conviene señalar que la diferencia entre la *long timescale* y la *short timescale* remite a la existencia de unos puntos claros de inicio y fin de una actividad de aprendizaje. De este modo, cada vez que nos encontramos con un contexto o actividad de aprendizaje con un inicio y un final claramente delimitados, diremos que se activa la modalidad LIP de los participantes, es decir, la modalidad contextualizada, *in activity, short timescale* de su identidad de aprendices.

<sup>ii</sup> El planteamiento teórico de Burke sobre las identidades es ligeramente distinto del nuestro, en la medida en que concibe la identidad como un fenómeno construido básicamente de manera individual, aunque influido por lo social, y menos dinámico. Sin embargo, la concreción que propone del concepto resulta especialmente útil para nuestro intento de operacionalizar las nociones de LI y LIP desde una perspectiva sociocultural.

<sup>iii</sup> Esta función del LIP conecta la modalidad contextualizada de la identidad de aprendiz con el proceso de atribución de sentido, de naturaleza básicamente experiencial, postulado por la "interpretación radicalmente constructivista del concepto de aprendizaje significativo", según la cual hay "todo un conjunto de factores, que podríamos calificar como motivacionales, relacionales o incluso afectivos, que desempeñan un papel de primer orden en la movilización de los conocimientos previos del alumno y sin cuya consideración es imposible entender los significados que el alumno construye a propósito de los contenidos que se le enseñan en la escuela." (Coll, 1988, p. 137).

<sup>iv</sup> La restricción de Roth a la interacción cara a cara como la forma de interacción que permite la construcción de identidades requeriría una discusión en sí misma que no podemos abordar aquí por razones de espacio. Baste decir que esta restricción ignora los cambios producidos en las formas y formatos de interacción en buena parte de las prácticas socioculturales presentes en las sociedades actuales como consecuencia de los desarrollos experimentados por las tecnologías de la información y la comunicación (telefonía, radio, TV, Internet, ...). Como comentamos en otro lugar de este mismo trabajo, los contextos de aprendizaje en línea son también espacios de intercambio e interacción con valencia y carga emocional.